

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO

**Palabras vacías y silencios confusos:
Brecha generacional e incomunicación entre profesores y estudiantes
en la universidad dominicana actual**

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

**AUTORES: José M. Fernández Pequeño
Jorge Ulloa Hung**

**COLABORADORES: Mariel Olivo Villabril
Felipe Díaz**

**Santo Domingo, R. D.
Mayo de 2007**

Cada día más estudiantes testimonian una simultánea y desconcertante experiencia: la de reconocer lo bien que el maestro se sabe su lección y, al mismo tiempo, el desfase de esos saberes-lectivos con relación a los saberes-mosaico que sobre Biología o Física, Filosofía o Geografía, circulan fuera de la escuela. Y frente a un alumno cuyo medioambiente comunicativo lo “empapa” cotidianamente de esos saberes-mosaico que, en forma de información, circulan por la sociedad, la escuela como institución tiende sobre todo al atrincheramiento en su propio discurso, puesto que cualquier otro tipo de discurso es contemplado como un atentado a su autoridad.

Jesús Martín-Barbero

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4-7
I. LA BRECHA GENERACIONAL UN PROBLEMA REAL	
1.1 LA NUEVA SOCIEDAD, LA BRECHA GENERACIONAL Y EL “JOVEN PROBLEMA”.....	7-9
1.2 LOS JÓVENES Y LAS NUEVS FORMAS DE IDENTIDAD CULTURAL.....	9-12
1.3 EL JOVEN UNIVERSITARIO; CONFLCTO Y CONTRADICIONES EN LA RELACIÓN PROFESOR- ESTUDIANTE.....	12-16
II. UN MARCO TEÓRICO PARA EL ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA EN LAS UNIVERSIDADES DOMINICANAS	
2.1 LA COMUNICACIÓN Y LA CMUNICACIÓN DIDÁCTICA: EN BUSCA DE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.....	16-22
2.2 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA O LAS FORMAS PARA ENCONTRAR AL OTRO.....	22-28
III. LA COMUNICACIÓN DIDACTICA EN UNAPEC E INTEC, ANÁLISIS PARA UN DIAGNÓSTICO.....	28-41
IV. HACIA OTRA PERCEPCIÓ SOCIAL DEL PROFESOR.....	41-46
V. CONCLUIONES.....	46-47
VI. BIBLIOGRAFÍA.....	48-54
VII ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

En una propuesta inicial, la presente investigación se planteó establecer los niveles de influencia que el reggaeton ejerce sobre los estudiantes universitarios dominicanos de hoy, como una forma de evaluar sus patrones de recepción cultural, lo que a su vez nos aportaría elementos clave para analizar la eficiencia posible de la propuesta de formación cultural presente en el currículo de la educación superior dominicana, al comparar esa propuesta con aquello que los jóvenes sienten como necesidades culturales. Se intentaba detectar las insuficiencias que pudieran hacer esa propuesta curricular inoperante frente a los requerimientos de la realidad que vive el discente concreto de nuestras universidades.

Sin embargo, una vez iniciada la investigación (y a la luz de la información que íbamos obteniendo y analizando) consideramos más productivo orientar el problema, no hacia el currículo y su posible suficiencia o insuficiencia, sino hacia el estado de la comunicación didáctica profesor-alumno (centro del proceso de enseñanza-aprendizaje) en las condiciones de la universidad dominicana actual. Como consecuencia de ese redireccionamiento, el instrumento teórico-práctico que resultaría de nuestra investigación no se plantearía incidir en la transformación de un elemento pasivo y formal como el currículo, sino en algo más concreto, humano, dinámico y esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje: la comunicación didáctica a la luz del contexto específico en que se desenvuelven los profesores de nuestra educación superior. Esto a su vez implicaba que, mientras en la orientación anterior podíamos terminar planteando un problema, ahora estábamos en condiciones de aportar medidas para la reflexión y posible solución de la incomunicación que provoca la brecha generacional entre profesores y estudiantes, algo inédito en el país.

Este replanteo de la investigación, además de obligarnos a abrir la focalización teórico-práctica hacia nuevas áreas de la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, la Teoría de la Comunicación, etc., hizo necesaria la reducción de los espacios donde se aplicarían las diferentes herramientas cuantitativas y cualitativas, a través de las cuales se buscaba establecer un diagnóstico preciso del problema. Decidimos, entonces, concentrarnos en dos espacios universitarios que pudieran ser representativos del universo de la educación superior privada en el país. En tal sentido, se escogieron el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) y

UNAPEC. Del mismo modo, continuamos trabajando con el fenómeno sociocultural que es el reggaeton, ahora convertido en un indicador que nos ayudaría a examinar el estado actual y las características específicas de la brecha generacional que obstaculiza la comunicación entre profesores y estudiantes en nuestras universidades. El reggaeton fue una herramienta ideal para medir las dimensiones de la brecha generacional, el estado actual de la competencia comunicativa de los profesores y los niveles de tolerancia-intolerancia que afectan la comunicación didáctica porque:

- Es una manifestación nacida en el barrio, que se jacta de basar su propuesta ideotemática en su cercanía a los conflictos de la realidad social concreta.
- Es una manifestación híbrida, típica de la cultura postmoderna, donde se funden elementos de la cultura popular y la mediática, con una actitud muy agresiva frente a la cultura artística y oficial.
- Muchas de sus propuestas ideotemáticas exponen valores claramente opuestos a algunos de los sostenidos por los currículos universitarios vigentes en las universidades dominicanas.
- Es una manifestación que ha demostrado arraigo y penetración en el gusto de la juventud dominicana.
- Es una manifestación que ha sido demonizada por gran parte de los estamentos de poder y la oficialidad cultural, que influyen de manera decisiva en la planificación de la educación dominicana.

Así pues, la presente investigación partió de la siguiente situación problemática: **La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades dominicanas se ve seriamente afectada por una creciente pérdida de eficiencia en la comunicación entre los profesores y los alumnos.** Esta situación guió a los investigadores en la aplicación de los instrumentos preliminares para la recogida de información entre la población bajo estudio, lo que permitió definir el siguiente problema científico: **La insuficiente competencia comunicativa en los profesores universitarios dominicanos (sobre todo en lo referido a las competencias sociocultural y pragmática) no les permite superar la brecha generacional que los separa de sus estudiantes.** Por tanto, el objetivo de la investigación quedó establecido como: **Proponer vías para superar la actual insuficiencia en la competencia comunicativa que presentan los profesores universitarios dominicanos, lo que les permitirá trazar estrate-**

gias efectivas para vencer las barreras de la brecha generacional y establecer una comunicación eficaz con sus estudiantes.

Para establecer una base teórica que permitiera un análisis profundo y organizado del problema, los autores de esta investigación partieron del paradigma histórico-cultural surgido en los terrenos de la Pedagogía de la mano del psicólogo ruso Lev Vigotsky, sobre todo en lo relativo a la importancia de la herencia sociocultural en los procesos de aprendizaje, el imprescindible papel del maestro como especialista capaz de detectar la Zona Próxima de Desarrollo y ayudar al estudiante a conquistarla, así como la función de las herramientas culturales en la organización del pensamiento y el desarrollo de las formas psíquicas superiores. Consecuentemente con esta elección, se ha adoptado la perspectiva sociocultural que en torno a los estudios de la comunicación viene aplicando un importante grupo de investigadores en diversos países de América Latina, entre los cuales puede ser incluido Néstor García Canclini, cuyos estudios sobre la recepción cultural en el subcontinente y su concepto de la hibridación cultural han servido de guía esencial en las reflexiones sobre la brecha generacional. A estas alturas, los autores desean declarar su deuda con el Dr. Antinoe Fiallo, quien durante más de diez años ha venido examinando la creciente presencia y los perjuicios que causa la brecha generacional en el ámbito universitario dominicano.

El diagnóstico del problema requirió la aplicación en INTEC y UNAPEC de varios instrumentos cuantitativos y cualitativos que permitieron la recogida de una información muy completa y valiosa. Estos fueron:

- Una encuesta preliminar a 50 estudiantes para detectar cuánto conocen a sus profesores.
- Una encuesta con preguntas cerradas y abiertas a 343 estudiantes de INTEC y a 358 estudiantes de UNAPEC acerca de la comunicación con sus profesores y otros temas.
- Aplicación de una encuesta con preguntas cerradas y abiertas a 43 profesores de INTEC y 99 profesores de UNAPEC acerca de la comunicación con sus estudiantes y otros temas.
- Organización de grupos focales con estudiantes, entrevistas con profesores y decanos para profundizar acerca de los principales indicadores recogidos a través de las encuestas.

Creemos que los resultados obtenidos permiten no sólo plantear un diagnóstico preciso de las dificultades que hoy enfrenta la comunicación profesor-estudiante en las condiciones de la universidad dominicana, sino apuntar también hacia vías posibles para atenuar una brecha ge-

neracional que ha existido siempre, pero que en las últimas décadas se ha ido ampliando hasta amenazar con hacer colapsar la comunicación didáctica y, con esto, dañar irreversiblemente los objetivos del proceso docente-educativo en nuestra educación superior.

I. LA BRECHA GENERACIONAL, ¿UN PROBLEMA REAL?

1.1. La nueva sociedad, la brecha generacional y el “joven problema”

En las últimas décadas se ha hecho más visible la brecha generacional que separa a jóvenes y adultos en todos los niveles de la sociedad. Lo anterior, evidentemente, tiene repercusiones en la esfera de la educación y se materializa en la necesidad de transformaciones cada vez más complejas y urgentes en el arsenal de instrumentos pedagógicos vigentes, así como en la visión tradicional y mayormente adultocrática que sobre los jóvenes, sus necesidades e inquietudes, existe entre los adultos y particularmente en los cuerpos profesoraes. Este cisma no se encuentra divorciado de los cambios acelerados que han tenido lugar a nivel de la economía, la sociedad y la cultura, que han provocado la acelerada consolidación de la tan llevada y traída sociedad global.

La materialización de esos proyectos sociales está teniendo una repercusión directa en el desarrollo de nuevas actitudes, formas de vivir la realidad y comportamientos de los jóvenes como sujetos sociales. Cualquier indagación sobre la forma en que se produce hoy la comunicación en los espacios universitarios no puede desconocer los cambios operados sobre el sujeto social central de esa comunicación, el joven universitario, sobre todo si somos capaces de abandonar la visión del docente tradicional y aceptar que en un proceso de enseñanza-aprendizaje realmente creador y enfocado hacia el desarrollo de competencias el estudiante es el protagonista principal. Conocer mejor los cambios antes aludidos implica comprender mejor la esencia de la actual brecha generacional que separa a profesores y estudiantes y algunas de las principales barreras comunicativas que esa brecha levanta entre ambos.

A partir del papel y las alternativas que la sociedad actual ha conferido a los jóvenes, y a partir de las propias imágenes culturales que para los jóvenes y sobre los jóvenes la sociedad proyecta y formaliza, se han acentuado o creado estereotipos que son factores de peso a la hora

de observar cómo opera la brecha generacional. Un ejemplo de lo anterior estaría en el hecho de que la juventud sea estudiada generalmente a partir de la aplicación de ideas predeterminadas; la tendencia es a globalizar lo juvenil como un todo, sin tomar en cuenta las diferencias existentes entre los diversos estratos de jóvenes: campesinos, estudiantes, trabajadores, ricos, pobres, etc. En otros casos, el mundo de los jóvenes no se asume con un carácter dialéctico, es decir como un proceso en movimiento, sino más bien como una etapa delimitada e independiente. Un rasgo influyente en ese sentido es la creación del estereotipo de la llamada “rebel­día juvenil”, enmarcada como parte de un estadio biológico *per se*, que deja en un lugar secundario los problemas derivados de la integración social de los sujetos frente a los cambios generados en la economía y la cultura a nivel global.

Desde la perspectiva anterior, la juventud se concibe esencialmente como una condición natural definida por un proceso psicobiológico, independiente de los condicionamientos históricos, económicos y culturales en los que se desenvuelven los sujetos. Esto ha contribuido a naturalizar las prácticas juveniles. La juventud se considera una especie de proceso transitorio en el desarrollo del pensar y el actuar del sujeto durante el cual este es menos proclive o no está en condiciones de gestar acciones creativas; en algunos criterios extremos se ha llegado a considerar la “irresponsabilidad de los jóvenes” como algo inherente. En consonancia con esto, las prácticas juveniles solo se valoran como algo positivo si se corresponden con el papel a ellos asignado por los adultos en las esferas de la economía, el trabajo y el consumo.

Los jóvenes también han sido estigmatizados como apáticos, carentes de inquietudes o proclives a la violencia y la delincuencia. Sobre esa base, no son inusuales la creación y ejecución de planes y programas encaminados a proveerles una mayor integración en la sociedad; sin embargo, en esa búsqueda los jóvenes generalmente son concebidos únicamente como recursos que se preparan o capacitan para ser funcionales dentro del modelo económico o social imperante.

Por su parte, las Ciencias Sociales han priorizado lo que consideran problemas juveniles, cuyas causas generalmente se visualizan relacionadas con las decisiones personales de los sujetos. El llamado tiempo libre y la inserción precaria en el trabajo son los factores más problematizados dentro del mundo joven por parte de las Ciencias Sociales. En otras palabras, el ocio es asumido como el causante de una buena parte de los males entre los jóvenes; los jóvenes ociosos necesitan ser educados, capacitados, integrados o castigados. Esto generalmente

implica que no se legitima al joven en la convivencia social si este no cumple o no acepta los roles que la sociedad le tiene previamente asignados. Lo anterior nos muestra que en el abordaje del mundo juvenil se ha privilegiado el estudio de los “jóvenes problemas” y cómo establecer control sobre ellos.

En un análisis a fondo, las perspectivas anteriores se muestran paradójicas y contradictorias en cuanto a la valoración del ocio y las decisiones personales como causantes de los problemas juveniles. Los medios de comunicación, quizás los más importantes y poderosos recursos de enculturación para jóvenes, niños y adultos en la sociedad actual, promueven una comercialización del ocio que aliena, neutraliza y trastoca las supuestas necesidades fundamentales del ser humano, al mismo tiempo que simula llenarlas. Este comercialismo crea la visión de un humanismo egocéntrico, y a la vez que cultiva un mito de eterna juventud y hace deseable la imagen del joven, no reconoce la responsabilidad de ser joven. En parte esta visión crea necesidades e imágenes culturales artificiales en los jóvenes, y a su vez provoca resentimientos en ellos cuando la realidad les adjudica una posición social o un papel diferente.

1.2. Los jóvenes y las nuevas formas de identidad cultural

La sociedad neoliberal confiere a los jóvenes un papel fundamentalmente económico, de ahí que la cotidianidad de estos se convierta en algo intrascendente, que los condena a cierto anonimato. Esto explica por qué para ellos es una necesidad de primer orden generar nuevas formas que impliquen revitalización, vivir con intensidad, renovación de su identidad individual y grupal. La construcción de esas nuevas formas de identidad, más cercanas de lo ritual y de lo presencial que de lo socio-contractual, es la nota distintiva del sector (Costa, Pérez y Tropea, 2000) . Esas nuevas formas se fundamentan en la proliferación y apropiación de espacios que los convocan a ser lo que desean, a desarrollar una especie de ritual en el cual se transgrede, se quiebre el simbolismo característico de la propuesta de vida impuesta por la sociedad urbana neoliberal.¹ Muchas de estas formas asumen visos de contracultura, son in-

¹ Existen comportamientos similares a un ritual que se dan u ocurren en contextos seculares, por lo que algunos antropólogos consideran que existen dos tipos de rituales, seculares y sagrados. Los rituales seculares incluyen un comportamiento formal, sin variación, estereotipado, repetitivo pero que ocurre en situaciones no religiosas (Kottak, 1997: 355- 356). Así, el reggaeton podría ser incluido como una expresión de esta naturaleza pues se comporta como una especie de cliché en aspectos como su lírica, ritmo, baile, atuendo, inclusive en la forma de com-

comprendidas o sencillamente estigmatizadas como alienadas y problemáticas por las miradas prejuiciadas de los adultos.

Con este sujeto es con quien tiene que lidiar la educación: el de un adolescente cuya experiencia de relación social pasa cada día más por su sensibilidad, por su cuerpo, ya que es a través de ellos que los jóvenes –que hablan muy poco con sus padres– les están diciendo muchas cosas a los adultos mediante otros idiomas: los de los rituales del vestirse, del tatuarse y del adornarse, o del enflaquecerse conforme a los modelos de cuerpo que les propone la sociedad por medio de la moda y la publicidad (Martín-Barbero, 2003).

En la sociedad globalizada muchos de los valores culturales que forjan la nueva identidad generacional juvenil se encuentran en estrecha relación con una lluvia de imágenes, de símbolos, de marcas publicitarias que forman parte de una cultura de consumo mundializada. Se trata de una sociedad basada en la imagen, en lo efímero, en lo cambiante, donde las respuestas juveniles son también diversas. Algunas de esas respuestas han buscado y creado espacios de expresión y de construcción que son reflejos de ese propio mundo convulso y cambiante. En esas construcciones culturales los jóvenes generalmente han tomado componentes de la sociedad y los han reelaborado haciéndolos propios, de ahí que muchas de sus expresiones sean en sí mismas una visión abierta, sin máscaras de la sociedad. Este reflejo incluye además la reapropiación simbólica de elementos de circulación mundial, haciéndolos suyos y mezclándolos, insertándolos en las formas culturales locales o regionales (Reguillo, 2000).

La frialdad y el aislamiento individualista, rasgo imperante en la sociedad competitiva, es de las actitudes que más inciden en la cultura de los jóvenes de hoy, en tanto les genera una necesidad de contacto humano. Los jóvenes se agrupan en torno a espacios públicos y los convierten en centros de reunión donde muchos de los asistentes se segregan según su estatus socioeconómico u otros aspectos de afinidad. A través de estos espacios buscan escape al anonimato que les impone la sociedad por medio de actividades extraordinarias en las que pueden

portamiento de sus intérpretes y seguidores. El reggaeton sería entonces un fenómeno secular fundamentado en la inversión, es decir, una expresión musical a través de la cual ciertos sectores expresan resentimientos que habitualmente reprimen, una válvula de escape que permite proclamar la inversión de normas de comportamiento y dicción que la sociedad sanciona como correctas, incluso una forma de ventilar sus frustraciones. Es una oportunidad de escapar a las restricciones sociales.

afloorar las relaciones comunitarias. En general, la búsqueda se relaciona con el hecho de que el comunitarismo no es la nota distintiva en la cultura de la nueva sociedad neoliberal, donde las pocas alternativas son las de ser funcionales al modelo o ser marginados y legitimar el discurso del llamado “joven problema”.

En esta búsqueda de medios y espacios para canalizar su energía expresiva, los jóvenes pueden alcanzar una connotación relevante en dependencia de sus acciones, lo cual contrasta con las visiones paternalistas sobre sus prácticas de los adultos, que no son capaces de entenderlas en su real dimensión o intentan manipularlas con programas estigmatizados, desfasados o impositivos.

En esta búsqueda, muchos jóvenes se integran en agrupaciones con un sentido identitario, a las que algunos estudiosos han denominado tribus urbanas. Un resumen sobre sus características más importantes (Molina, 2000: 6-10; Costa, Pérez y Tropea, 2000) puede ilustrar sobre los aspectos generales que distinguen la formación de nuevas identidades juveniles ante los cambios culturales generados en las últimas décadas:

1. Creación de comunidades emocionales que se fundamentan en compartir emociones internas, aun cuando estas sean efímeras o sujetas a los determinismos de la moda. Los individuos generalmente comparten una actividad y una estética que los reúne y los une. Sus actividades pueden generar emociones fuertes y confirmar un sentido de existencia en una sociedad carente de contacto y contagio emocional.
2. Las actividades lúdicas marcan o determinan la existencia de muchas de estas comunidades, en las que se proyecta una noción del tiempo diferente a la cotidianidad. Los grupos por tanto pueden constituirse en torno a actividades, gustos o intereses. Entre ellos, el gusto por determinados géneros musicales.
3. Las comunidades poseen puntos de referencia territoriales, son lugares donde los jóvenes creen pertenecer y que a su vez consideran les pertenecen. Esto suscita una especie de sentido de posesión y un ámbito supuestamente seguro donde se ejerce control sobre los acontecimientos.
4. Existencia de espacios de representación, lugares en los que los individuos se representan a sí mismos como miembros de una comunidad similar y distinta a todas las demás. Se trata del aspecto más espectacular y superficial de la identidad, en

que los individuos se expresan a través de una especie de máscara, aquella que define el uniforme más completo y representativo del grupo, los símbolos externos de la identidad (Margulis, 1994).

5. La existencia de una comunidad juvenil devuelve el protagonismo al joven. Es un canal por el que ellos expresan actitudes vitalistas y en ocasiones agresivas, sobre todo a través de la música y los espectáculos de cualquier índole. Estas constituyen vías frecuentes por su potencial de integración masiva y su intensidad.

Estos fenómenos no pueden explicarse fuera de la realidad económica, social y cultural en que los jóvenes se desenvuelven hoy. Insertos en un mundo competitivo, en un mundo que espera sobre todo su funcionalidad económica, tienen pocas oportunidades que les permitan insertarse de otra manera, por lo que no es extraño que creen sus propios espacios. En ellos la trasgresión puede asumir un carácter simbólico, al atacar todo aquello que es representativo del sistema, los valores éticos y morales impuestos por él. En general la constante es la búsqueda de pertenencia; lo que encuentra un joven en uno de estos espacios jamás lo encontrará individualmente, sobre todo en una sociedad que rinde más culto a la imagen que a lo vivencial. Es por ello que los jóvenes priorizaran lo vivencial, y sus nuevas formas de identidad se fundamentan en participar en algo, en sentirse parte de una acción. Es la tendencia a la agregación en una sociedad que disgrega.

1.3. El joven universitario: conflictos y contradicciones en la relación profesor-estudiante

El desarrollo tecnológico conocido por la humanidad durante el siglo XX es índice de una revolución cultural profunda, de repercusión semejante a la que trajo consigo la aparición y consolidación de la escritura como medio de comunicación. Solo que, mientras esta última tomó para ejecutarse desde cerca del año 5000 a. C., hasta el siglo XIX, la actual ha ocurrido en apenas unas décadas. Tal acontecer no podía sino impactar la actividad educativa en todas sus manifestaciones, tanto aquellas institucionalizadas como las que ocurren fuera de la escuela, y sobre todo la comunicación que tiene lugar en los centros de educación superior. En opinión de la socióloga peruana María Teresa Quiroz (2003: 57-58):

A lo largo de este proceso de modernización [...] se produce una fractura que afecta profundamente la esencia de la relación educativa, al escindirse el discurso del maestro de la realidad, lo que genera dos culturas. Aquella expresada en el discurso altisonante del maestro que enfatiza el “deber ser” de las cosas de un mundo anunciado, hermoso y grandilocuente [y] la cultura de los jóvenes en su mundo real y cotidiano, un mundo interno y una subjetividad donde los sentimientos ocupan un lugar importante. Estallan así las diferencias entre el maestro y el alumno, entre la escuela y la realidad.

La reacción de los docentes ante esta situación cubre una gama muy amplia, que va desde la estupefacción y el menosprecio por las capacidades e intereses de los estudiantes universitarios actuales –a quienes solo les importa “ese panteón de los ricos y famosos que conforman la farándula actual”– que puede leerse en las palabras del catedrático italiano radicado en Puerto Rico Giovanni Di Pietro (2005: 93); pasando por la comprensión del profesor peruano José Luis Mejía, para quien los jóvenes actuales rechazan la enseñanza autoritaria y centrada en el pasado porque “quieren saber de sí mismos, de su tiempo, de la época que les toca vivir y de las sensaciones y experiencias que colman sus vidas” (Mejía, 2005); hasta llegar a la propuesta hecha por el periodista y profesor español Félix de Azua (2007) de que los catedráticos sean retirados tras cumplir los 45 años debido a que “el diálogo entre dos memorias sin contacto [es decir, entre profesores y estudiantes] es un diálogo de sordos”.

Los investigadores no tardaron en acercarse a la situación: sociólogos, psicólogos, pedagogos, especialistas en medios de comunicación se han asomado cada vez más frecuentemente durante las últimas dos décadas a lo que algunos han dado en llamar “el malestar docente” (Gil, 1996: 10), con resultados hasta hoy más ricos en causas que en propuestas. Algunas soluciones esporádicas se han ensayado, como el intento de la mexicana Universidad de Guadalajara para lograr en el marco de un doctorado la convergencia entre la educación y la comunicación (Fuentes y Orozco, 1998).

En la República Dominicana, el profesor e investigador José Antioe Fiallo ha dedicado más de una década a alertar en torno a la forma en que la brecha generacional entre profesores y estudiantes se ha ido ampliando en las universidades y los problemas que ésta trae para la comunicación entre ambos protagonistas del contacto pedagógico. En su opinión: “Las universidades [dominicanas] no están reflexionando el problema generacional, que produce una fractu-

ra muy grave entre los docentes y los estudiantes” (Fiallo, 2000: 16). El propio Fiallo organizó en 1999, dentro del postgrado Especialización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, que convoca el Instituto Tecnológico de Santo Domingo, un taller-asignatura nombrado Problemas Generacionales Actuales (Fiallo, 2002b). Sus advertencias, sin embargo, han encontrado hasta ahora oídos sordos en el medio universitario nacional.

Josefina Pimentel, experimentada psicopedagoga y subsecretaria de Estado de Educación en la República Dominicana, ha exigido para el contexto nacional “crear nuevas condiciones [...] que hagan más eficientes los procesos y las relaciones que se gestan al interior del aula” (2005), mientras indicaba en octubre de 2005 la pertinencia de impulsar en el país la formación basada en competencias, algo que naciones como Chile, Colombia y México vienen instrumentando desde los años noventa del siglo pasado.

Las universidades UNAPEC e INTEC no escapan a la advertencia formulada por Fiallo ni a las necesidades apuntadas por Pimentel. En una encuesta preliminar aplicada en junio de 2006 a 50 estudiantes de cada una de estas universidades en las que se buscaba medir cuán cerca o cuán distantes estos percibían a sus profesores (Fernández y Ulloa, 2006a), se les preguntó si les gustaba el reggaeton. Como era de esperar, el 70% en UNAPEC y el 71% en INTEC respondieron afirmativamente. Ahora bien, a la pregunta de si alguno de sus profesores en la universidad compartía su gusto por el reggaeton, en UNAPEC el 52% respondió que no sabía y 18% que nunca tocaban esos temas; mientras que en INTEC el 51,9% respondió que no sabía y el 7,7% afirmó que nunca tocaban esos temas. Es decir, los estudiantes conocen tan poco a sus profesores que en UNAPEC el 70% y en INTEC el 60% ni siquiera se atreve a suponer cuáles pueden ser los gustos de estos en un área tan importante para los jóvenes como la música.²

Un mes más tarde, se realizaron grupos focales en ambas universidades para profundizar en los resultados de la encuesta. En un grupo focal de UNAPEC compuesto 32 estudiantes (Fernández y Ulloa 2006b). La opinión general de los jóvenes participantes fue que la mayor parte de los profesores no sostienen un diálogo abierto sobre el tema con sus estudiantes porque:

² Ver anexo 1

- El reggaeton posee un vínculo estrecho con el tema del sexo, que es tabú para la sociedad dominicana, y se hace incómodo para los profesores.
- El reggaeton es un tema de interés para los estudiantes, pero no para los profesores, a quienes no les importan las inquietudes de los jóvenes.
- A los profesores sólo les interesa su clase.

Por su parte en dos grupos focales realizados en INTEC (Ulloa y Díaz, 2006; Ulloa, 2006) en los cuales participaron en total 43 estudiantes las principales opiniones de los estos/as sobre este particular pueden resumirse en:

- La discusión sobre el reggaeton en el aula depende de la imagen que el profesor desee proyectar, a la mayoría solo les interesa la clase, no lo que suceda después de ella.
- No lo hacen porque los profesores creen que su imagen se puede dañar si rompen el respeto “debido” entre profesor-alumno.
- No lo harían por la formalidad que tiene la mayoría de los profesores y profesoras. Les quitaría el respeto que han forzado para ganarse, respeto que en realidad es miedo.
- Existe un estereotipo entre los profesores y las profesoras hacia los estudiantes, el cual causa serios problemas de confianza y mala comunicación.
- Si habláramos sobre temas de este tipo, bajaría la tensión en el aula, el miedo a la clase y a la figura de sabelotodo del profesor. Además, el alumno se sentiría más identificado con la materia y le iría mejor, como de hecho sucede con los profesores que ponen en práctica este método.

¿Cómo hablar de construir conocimientos si el intercambio de sentidos que debe ocurrir en la comunicación entre los profesores y los estudiantes se hace al margen de las expectativas, las necesidades y las experiencias de estos últimos? Durante el último quinquenio una de nuestras universidades de referencia, UNAPEC se ha colocado a la cabeza de los centros de educación superior dominicanos en la capacitación de sus profesores. Sin embargo, es curioso que mantenga separada la capacitación pedagógica de los estudios de postgrado y maestría sobre comunicación que ofrece para publicistas, comunicadores o diseñadores gráficos. Un caso similar se puede observar en INTEC, donde los postgrados y especializaciones vigentes en el área

de educación o vinculados a la enseñanza de diferentes materias tampoco incluyen módulos sobre Comunicación Pedagógica.

Los tiempos han cambiado, algo que todos reconocen, pero la resistencia a considerar al profesor como un profesional de la comunicación sigue siendo muy fuerte y, por tanto, se continúa entendiendo que a este le basta con capacitarse en Pedagogía y aprender a usar las modernas tecnologías para la información y la comunicación. Las preguntas que formula María Teresa Quiroz siguen siendo, pues, de absoluta pertinencia: “Niños enseñándoles a sus padres, formas de acceso que rompen el orden tradicional, variedad y diversidad de fuentes, formas multimedia de aprendizaje, imágenes que pueblan la imaginación y alimentan el conocimiento antes y más que los libros. ¿Qué tipos de destrezas tiene que formarse hoy en las instituciones educativas? ¿Acaso son las mismas que antes?” (2003: 44-45).

La presente investigación, entre otras cosas, pretende demostrar que la respuesta a la última pregunta es negativa.

II. UN MARCO TEÓRICO PARA EL ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA EN LAS UNIVERSIDADES DOMINICANAS

2.1. La comunicación y la comunicación didáctica: en busca de una perspectiva sociocultural

Aun cuando los primeros acercamientos organizados al estudio de la comunicación se produjeron en la Grecia clásica, a partir del siglo V a. de C., con las observaciones de Platón y Aristóteles, los intentos iniciales de adelantar un estudio científico y particularizado de este proceso corresponden al siglo XX. Es en la década del cuarenta del pasado siglo que despegan con verdadera fuerza las investigaciones sobre comunicación. Nacen vinculados a los medios masivos y la alarma por sus efectos, que entonces comenzaban a hacerse muy visibles. Estados Unidos ya conocía la acción de los monopolios de la información y el planeta acababa de vivir una catastrófica guerra mundial, en la cual la propaganda y medios como la prensa y la radio tuvieron una función crucial en tanto armas de lucha. No es casual, entonces, que los estudios

de la comunicación adelantados por Claude Shannon y Warren Weaver partan de la Teoría de la Información y la Matemática ni, mucho menos, que estuvieran teñidos de un agudo mecanicismo, causado por una excesiva valoración de la intermediación tecnológica que aún hoy es frecuente encontrar (González, 1989: 32-33).

Desde esa época y hasta la actualidad, el interés por la comunicación ha ido en ascenso y su estudio ha arrojado un importante y diversificado *corpus* teórico, que intenta crear la base epistemológica necesaria para el estudio de un proceso tan complejo como dinámico. Lo característico en ese devenir científico ha sido la multiplicidad de enfoques desde los cuales se ha intentado explicar la comunicación, por lo general provenientes de la Sociología, la Psicología, la Antropología, la Economía, la Política, la Pedagogía, la Lingüística, entre otras disciplinas (Ortiz, 2006), lo que ha convertido en punto de debate la posibilidad o no de crear una Ciencia de la Comunicación autónoma y ha hecho que algunos autores prefieran hablar de *teorías* y no de *una teoría* en esa materia.

Erick R. Torrico (2004: 22-25) sintetiza de la siguiente forma las principales tendencias intelectuales desde las que se ha buscado crear una base epistemológica para el estudio de la comunicación:

- *El tecnologismo*: Se basa en las ideas evolucionistas del progreso que preconizó el positivismo y parte de la teoría matemática de la información. Trabaja desde la idea de que las tecnologías modelan el mundo y transforman la sociedad. Ofrece una visión reduccionista de la comunicación al sobrevalorar la función de las tecnologías.
- *El pan-comunicacionismo*: Surge de una confluencia entre la concepción cibernética, el interaccionismo y el informacionismo de Shannon y Weaver. Dimensiona en exceso la comunicación bajo el principio de que en la vida todo es comunicación y, al ampliar de forma tan drástica ese proceso, lo disuelve y neutraliza.
- *El catastrofismo*: Resulta de una rara coincidencia entre los sociólogos conservadores de la cultura (Dwight MacDonal y Edward Shils) y los renovadores marxistas frankfurtianos (Theodor Adorno y Herbert Marcuse). Se mueve en torno al criterio de que la cultura de masas degrada la cultura ilustrada y destruye al ser humano al hacerlo mediocre y unidimensional.
- *El mecanicismo*: proviene de una aplicación indiscriminada y excesiva del criterio marxista de que la infraestructura económica determina la superestructura social. En el fondo, hace in-

necesario cualquier estudio sobre la comunicación, al romper la dialéctica sociedad-cultura y aplicar un enfoque mecanicista mediante el cual la comunicación sería un simple reflejo del modo de producción.

Todo este esfuerzo intelectual parece demostrar el hecho de que las perspectivas unidisciplinarias son insuficientes para enfrentar el estudio de la comunicación y que un proceso tan complejo como este solo es posible abordarlo de una manera no fragmentada poniendo en práctica una perspectiva multidisciplinar, que conjugue orgánicamente los aportes teóricos de las diversas ciencias sociales y asuma el principio de que, a estas alturas, ya no basta con afirmar que la comunicación es un proceso social: en realidad es un proceso que atraviesa transversalmente todo el funcionamiento de la sociedad.

Así pues, la presente investigación asume la comunicación desde las propuestas de la corriente sociocultural que ha venido desarrollando en los últimos años un grupo de especialistas latinoamericanos, entre otros Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco y Raúl Fuentes. Se trata de entender ese proceso en una perspectiva social, como interacción entre sujetos que construyen e intercambian sentidos, es decir, que producen cultura (Orozco, 2002: 16). La comunicación sería, entonces, un “proceso social de producción, circulación mediada, intercambio desigual, intelección y uso de significaciones y sentidos culturalmente situados” (Torrico, 2004: 21), concepto legítimo para un acercamiento a la comunicación pedagógica y a un proceso de construcción del conocimiento en el que participan individuos con perspectivas generacionales y patrones de recepción cultural diferentes y donde no es posible perder de vista la capacidad que cada sujeto tiene de producir sentido, a partir de su competencia comunicativa y de una particular formación sociocultural (Eco, 1999: 140-142).

Entender la comunicación desde la perspectiva sociocultural tiende una doble conexión que resulta de extrema importancia para la investigación de la comunicación profesor-estudiante en un medio universitario como el dominicano. Por un lado, con la concepción de Lev Vigotsky (1980: *passim*) sobre la naturaleza social del aprendizaje (lo que implica su naturaleza comunicacional) y el fundamental papel mediador de las herramientas culturales para la organización y regulación de las funciones psíquicas superiores del individuo. Por el otro, con las investigaciones acerca de la recepción en América Latina y la hibridación cultural que desde los primeros años noventa del pasado siglo viene dando a conocer Néstor García Can-

clini (1990: *passim*) y que, sin dudas, permiten reflexionar acerca de los cambios en la percepción cultural de los estudiantes de hoy, así como sobre muchas de las barreras que entorpecen la comunicación con sus profesores.

A pesar de la atención que el proceso comunicativo ha merecido en el último medio siglo, los estudios de comunicación pedagógica comenzaron tarde, en los años sesenta, y han tenido un desarrollo limitado. Es cierto que en los últimos quince años una cada vez mayor cantidad de investigadores se viene interesando por el tema, pero hasta hoy la opinión que se impone es que “la pobreza de las investigaciones científicas realizadas [...] acerca de la comunicación en la actividad pedagógica, no permite por otra parte, proponer un sistema de recomendaciones que abarque con precisión las diferentes formas de la actividad pedagógica” (Durán, 1999: 42).

Un recorrido por la bibliografía reciente en torno al tema muestra un primer problema terminológico, que extiende sus implicaciones hacia el terreno de lo conceptual. La mayor parte de los autores emplean indistintamente la expresión “comunicación educativa” y “comunicación pedagógica” para referirse a “la comunicación del maestro con sus alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular y en el proceso pedagógico en general” (Ortiz, 2007), lo que hace imposible aprehender y estudiar organizadamente las numerosas y complejas facetas que asume la comunicación educativa en el presente. En esta investigación se asume la propuesta de Soto (s/f), quien se refiere a la *comunicación educativa* como aquella que transcurre dentro de la sociedad y que proviene tanto de las instituciones educativas regulares, como de fuentes muy diversas (la familia, los medios, los grupos sociales de pertenencia, etc.), mientras que se reserva la denominación de *comunicación pedagógica* exclusivamente para el intercambio que se produce en las instituciones educativas y que involucra a autoridades, personal administrativo, familiares, profesores y estudiantes. A estos dos se agregará un tercer concepto, el de *comunicación didáctica*, para referirse al intercambio comunicacional que se produce entre los actores fundamentales del proceso de aprendizaje, el profesor y los estudiantes, cuyo objetivo es la formación mutua. La comunicación didáctica tiene lugar dentro o fuera de un aula, pero siempre en un espacio formalmente normado para tal fin, atraviesa todas las actividades docente-educativas y, en su transcurso, se produce una relación sujeto-sujeto que adquiere diversas formas: profesor-estudiante, estudiante-profesor, estudiante-estudiante, etc.

Los niveles que forman la comunicación educativa, pedagógica y didáctica funcionan como un cuerpo articulado, en el cual el primer nivel contiene a los otros dos y el segundo al tercero. De hecho, gran parte de los problemas que hoy se detectan en la comunicación didáctica –y que tanto malestar causan a profesores y estudiantes– provienen de cambios producidos durante las últimas tres décadas en la cultura social y, por ende, en la comunicación educativa, esa que ocurre también fuera de la escuela. Aun cuando parte de reconocer la estrecha relación metodológica que une a los tres niveles, esta investigación se concentrará en la comunicación didáctica y, más particularmente aún, en la comunicación profesor-estudiante.

La comunicación didáctica, tal y como se produce hoy entre nosotros, tiene las siguientes características:

1. Es una interacción complementaria o asimétrica (Fernández González, 1999: 9).
2. Involucra a un comunicador dominante y supuestamente experto, que representa al universo de los adultos y del currículum formal, el profesor, quien organiza y determina cómo fluye el intercambio.
3. Se desarrolla en un espacio normado, durante un tiempo medido y pone en práctica la estructura cerrada típica de los grupos formales y secundarios.
4. Involucra a un grupo de comunicadores situados en una posición subalterna, los estudiantes, que sin embargo deben ser el centro de esta comunicación.

A partir de estas características, algunos sociólogos colocan la relación profesor-estudiantes entre “las formas de dominación y de subordinación institucionalizadas” (Gil, 1996: 106-107). Tal subordinación será mayor o menor en dependencia de un grupo de factores muy importantes: los objetivos del proceso docente-educativo, el modelo pedagógico que se aplique, las estrategias didácticas empleadas, etc. Los investigadores que se acercan al hecho didáctico desde la Psicología insisten en el hecho de que la comunicación didáctica interesa de manera muy peculiar tanto el plano cognitivo, como el afectivo y el de la interacción (Ortiz, 2007), contra la tendencia de muchos profesores, que en la práctica conceden una enorme importancia al primero, en detrimento de los dos restantes.

La comunicación está en la esencia misma del proceso de aprendizaje. Esto es algo que hoy los especialistas reconocen sin miramientos y, consecuentemente, advierten sobre la importancia de su estudio en las condiciones específicas del intercambio pedagógico. No debe

olvidarse la opinión ya clásica de Paulo Freire acerca de que “la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es transferencia de saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores” (Freire, 1976: 31). Se ha llegado a determinar los modelos comunicativos fundamentales dentro de la educación actual, en función de si están centrados en los contenidos –no individualizado y autoritario–, en los resultados y efectos –impone conductas, aunque disimulado en el empleo de la nueva tecnología educativa– o en el proceso, donde el conocimiento se afianza por la riqueza afectiva y diversa del intercambio entre el profesor y los estudiantes. Ya no es extraño incluso encontrar convencidos defensores de incluir la comunicación educativa como parte del currículum para la formación de los maestros (Reinoso, 2001).

Aun así, la bibliografía en torno al tema muestra limitaciones importantes. La primera de estas radica en que por lo general se refiere a la comunicación didáctica *como debiera ser* y no *como es*. Por tanto, no va más allá de acumular consejos “prácticos” para indicar a los profesores cómo democratizar la comunicación con sus estudiantes y motivarlos. Son cada vez más numerosos los textos de este tipo, pero escasean aquellos que parten de estudiar la realidad del intercambio profesor-estudiantes en un contexto específico. La segunda limitación se deriva de esa falta de investigación sistemática: se aborda el problema desde una perspectiva formal, bajo la creencia de que lo esencial son los métodos comunicativos, cuando en realidad estos son determinados por el contenido de un proceso en el cual interactúan comunicadores diversos, que confieren sentido a partir de una peculiar conformación sociocultural y en un contexto situacional tan múltiple como complejo (Durán, 1999: 38).

Se trataría, entonces, de mirar primero hacia el tipo de mensajes que vehicula el profesor, hacia el tipo de enseñanza que promueve entre sus estudiantes, hacia la pertinencia de los objetivos educativos que intenta lograr, antes que seguir viendo los métodos como si tuvieran valor por sí mismos y fueran, no una vía para alcanzar determinados propósitos, sino una solución universal a todos los problemas del aula. El malestar docente de las últimas décadas y la errada vulgarización de paradigmas como el constructivismo han fomentado entre los profesores de nuestras universidades una adoración casi mística por los métodos. De nada valen los métodos más depurados si los contenidos que se enseñan siguen siendo memorísticos, destinados a fomentar la acumulación de una información desvinculada de la realidad en que viven los estudiantes. La propia competencia comunicativa que sería deseable fomentar en los profesores sirve de poco si la vemos como un arsenal de técnicas y métodos, y no como un conjunto

muy diverso de saberes, habilidades y actitudes convenientemente integrados para hacer más eficiente el propio proceso de significación y la comprensión de los patrones socioculturales a partir de los cuales el otro confiere sentido.

2.2. La competencia comunicativa o las formas para encontrar al otro

Al contexto económico y social dinámico de los últimos treinta años se debe el tránsito teórico seguido por el concepto *competencia* desde sus orígenes, en los marcos de la gramática generativa de Noam Chomsky y de la rentabilidad empresarial de los años cincuenta y sesenta (Colunga, García y Blanco, 2007), pasando por la psicología cognitiva de Jean Piaget y la teoría de las múltiples inteligencias de Howard Gardner (Pinilla, 2007), hasta llegar a la búsqueda de una concepción holística e integradora (Pimentel, 2005) que pugna por imponerse en la actualidad, cuando son numerosos los especialistas y países convencidos de que la formación por competencias es la solución curricular más adecuada a las demandas de la educación en el siglo que comienza, pues da mejores respuestas a los problemas de la realidad, se adecua de forma más ajustada a las exigencias de la globalización galopante e integra convenientemente los elementos necesarios para un aprendizaje activo y creador del ser humano.

Son numerosos y diversos los conceptos de competencia elaborados en los últimos años. En la presente investigación se seguirá la propuesta elaborada por Sergio Tobón Tobón desde la teoría del pensamiento complejo, que ve las competencias como

procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros) con el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias en contexto sistémico) y el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía, creatividad y liderazgo, asumiendo las consecuencias de los actos (Tobón, 2004).

Así concebidas, las competencias:

1. Son estructuras complejas de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas; combinan conocimientos, habilidades, actitudes y valores (*Ibid.*) que actúan de manera integral y se forman en proceso, es decir, no son innatas. Incluyen, pues, componentes estructurales y funcionales (Colunga, García y Blanco, 2007).
2. Preparan al individuo no solo para desempeñarse en una determinada función, sino en la vida (formación integral), con lo cual este construye su conocimiento desde una reflexión continua en torno a su contexto y una voluntad clara de transformarlo (Tobón, 2004).
3. Presuponen un aprendizaje consciente y, por tanto, la metacognición ocupa lugar clave en su estructura (Colunga, García y Blanco, 2007).
4. Los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que integra se forman en conexión expedita y raigal con la realidad donde deben operar, tanto la del presente como la del futuro (Silva, 2007).
5. Son flexibles. Se construyen a partir de identificar las demandas de un contexto, pero han de ser generalizables a otros contextos. En este sentido, la concepción holística supera a la funcionalista de competencia como “saber hacer en un contexto”.

Son numerosas las clasificaciones de competencias que se han elaborado en los últimos años. Entre otras: competencias básicas, genéricas, específicas, laborales, etc. (Cruz, 2000: 15-16). La perspectiva de esta investigación gira en torno a la comunicativa, una competencia que atraviesa todo el desarrollo social del ser humano, y que aquí se abordará en su vertiente profesional, es decir, como formación compleja para el desempeño de una profesión dentro de un contexto múltiple, lo que no solo exige un alto dominio de sus componentes estructurales, funcionales y actitudinales, sino también un agudo desarrollo de la metacognición.

No es casual que los estudios acerca de la competencia comunicativa hayan estado en el centro del debate pedagógico de los últimos cuarenta años pues, como se dijo antes, el concepto de competencia partió, en una de sus líneas, de Noam Chomsky y la gramática generativa. Esto ha hecho que la reflexión desde la Lingüística acerca de la competencia comunicativa haya sido continua y consistente hasta nuestros días y obligue a retomar la propuesta chomskyana formulada en los años sesenta de la competencia lingüística como una capacidad

innata del género humano que se actualiza mediante la adquisición de una lengua determinada, concepto que considera la existencia de un hablante y un oyente ideales, competentes e insertados en una comunidad lingüística homogénea (Lomas, Osoro y Tusón, 2007).

Desde la Etnografía de la Comunicación, Dell Hymes no demoraría en apuntar el hecho de que los generativistas excluían la actuación a la hora de estudiar la lengua y, a partir de esa perspectiva, desarrolló a lo largo de los años setenta su teoría centrada en el uso que las personas hacen de las reglas a la hora de emplear la lengua, según el contexto en que se encuentren; es decir, tomó en cuenta no solo los factores propiamente lingüísticos que participan en la comunicación, sino también la dimensión social de la lengua. De ahí que ampliara el concepto de competencia lingüística a competencia comunicativa (Hita, 2007). Eran los primeros y decisivos pasos que llevarían al estudio y enseñanza de la lengua desde una perspectiva comunicacional y a la consideración del acto de habla como célula del comportamiento lingüístico, enfoque que se impone hoy de forma creciente en la enseñanza de la lengua y que recibió un aporte fundamental de Canale y Swain (1980: 21-29), quienes ampliaron los puntos de vista de Hymes e identificaron los que consideraban formantes de la competencia comunicativa: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva, la competencia estratégica y la competencia sociocultural.

El asentamiento de las bases del enfoque comunicativo pasaría por la perspectiva funcional de Roman Jakobson, el principio del carácter dialógico y polifónico defendido por Mijail Bajtin y la teoría de la enunciación de Emile Benveniste, lo que potenció cada vez con mayor fuerza el desarrollo de la Pragmática y su consideración de la lengua como “un hacer”, esto es: la necesidad de estudiar la lengua en su uso, que es siempre un uso contextualizado (Lomas, Osoro y Tusón, 2007). Desde particularidades metodológicas propias, la lingüística del texto, el análisis del discurso y la sociolingüística interaccional coinciden en la necesidad de acortar la celosa distancia que los estructuralistas habían mantenido entre lengua, lenguaje y habla, de modo que sea posible estudiar la producción lingüística en su contextualización, terreno en el cual los aportes de Teun A. van Dijk (2000: *passim*) a la teoría del discurso han resultado decisivos. Este camino ha conducido a la propuesta de una translingüística, que estudia la lengua “no solo en función del contexto lingüístico, sino también translingüístico, es decir, estudiando factores no lingüísticos (psicológicos, sociales) que intervienen en el acto comunicativo y que son subjetivos” (Matos, 2005: 22).

Aunque el tránsito que va del estructuralismo a la translingüística instaure una “dimensión que incluye la lengua, pero la trasciende” (*Ibid.*) y ha provocado contactos metodológicos cada vez más fuertes entre la Lingüística, la Psicología, la Sociología y la Teoría de la Comunicación, los acercamientos a la competencia comunicativa desde la Lingüística están marcados por la rotunda consideración de que en esta los elementos formantes giran en torno a la competencia lingüística, a pesar de que las últimas décadas han demostrado la importancia cada vez más creciente de los códigos no verbales y de las mediaciones socioculturales, tanto en el ámbito interpersonal, como a través de los códigos aportados por las tecnologías en la comunicación. Así, es muy frecuente encontrar definiciones de una supuesta “competencia comunicativa integral” en términos de “la habilidad del que **aprende la lengua** para expresar, interpretar y negociar significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito, de forma que tal proceso de comunicación sea eficiente y esté matizado por modos de actuación apropiados” (Pulido y Pérez, 2004). Este *centrismo lingüístico* ha hecho muy visible la necesidad de enfoques multidisciplinares para estudiar la competencia comunicativa hoy y ha llevado a que no pocos autores pidan “el fin del monopolio de la Lingüística en este terreno” (Parra y Más, 2007).

La Teoría de la Comunicación se ha acercado por caminos diferentes a la competencia comunicativa, a la que ha visto como un conjunto de habilidades que permiten al individuo participar en situaciones comunicativas específicas, lograr sus objetivos y hacerlo de manera coherente con lo socialmente aceptable y necesario (Aguirre, 2005). A veces desde un enfoque prioritariamente psicológico, a veces dando un mayor espacio a la perspectiva sociológica, a veces con una mirada que parte de la Pedagogía (Fernández, 1999; Ortiz, 2007), el enfoque comunicativo se ha visto largamente influido por las ideas de Jürgen Habermas (1982: *passim*) y ha llegado a entender la competencia comunicativa como “un estado de preparación general del sujeto que le garantiza la exitosa planificación, ejecución y evaluación de la comunicación en consonancia con las características y exigencias de los contextos y los participantes” (Parra y Más, 2007).

En correspondencia con la teoría sociocultural de la comunicación esbozada más arriba y con los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos cuantitativos y cualitativos elaborados para investigar el estado de la comunicación profesor-estudiante en las condiciones

de UNAPEC e INTEC, la presente investigación asume la competencia comunicativa desde una vertiente sociocultural, como

la capacidad de emitir y captar mensajes que lo colocan [al individuo] en trato comunicativo con otros interlocutores. Esa capacidad comprende no solo la habilidad lingüística y gramatical (de producir e interpretar frases bien formadas), sino también una serie de habilidades extra lingüísticas correlativas, que son esenciales (en el sentido de saber adecuar el mensaje a la situación específica) o semióticas (que significa saber utilizar otros códigos, además del lingüístico) (Ricci y Zani, 1990: 19-20).

A partir de aquí, se entenderá la competencia comunicativa como un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que permiten al individuo elaborar significados y conferir sentido al comportamiento de los restantes comunicadores, de acuerdo con el contexto sociocultural específico y las intenciones que rigen la interacción. Como bien plantea Ana María González Fernández, citada por Parra y Más (2007), la competencia comunicativa “va más allá de la eficacia de nuestros conocimientos, hábitos y habilidades” y obliga a atender “dos esferas básicas de la personalidad, tanto la motivacional-afectiva, como la cognitiva-instrumental”.

Competencia compleja, la comunicativa está formada por un grupo de competencias esenciales. Completando y actualizando la propuesta de Ricci y Zani (1990: 22-23), serían estas:

- *Competencia lingüística*, aquella que permite producir e decodificar mensajes a partir de códigos verbales. Puede descomponerse en varias competencias (fonológica, semántica, discursiva, etc.).
- *Competencia no verbal*, aquella que permite producir y decodificar mensajes a partir de códigos no verbales (paralingüísticos, kinésicos, proxémicos, etc.).
- *Competencia tecnológica* (mindware), aquella que permite operar con eficiencia el hardware y el software característicos de las tecnologías de la comunicación para producir y decodificar mensajes tecnológicamente mediados (Fainholc, 2004).
- *Competencia ejecutiva*, aquella que permite utilizar el acto verbal o no verbal para materializar en la práctica la intención comunicativa.

- *Competencia sociocultural*, aquella que permite no solo reconocer las situaciones sociales, los papeles de los distintos interlocutores y las reglas establecidas, sino además los elementos distintivos de una cultura, el espacio de representaciones simbólicas (medios materiales, valores, creencias, referentes y conflictos históricos compartidos, etc.) a partir de los cuales los individuos de esa cultura significan o confieren sentido.
- *Competencia pragmática*, aquella que permite organizar y emitir los mensajes de acuerdo con el contexto específico en que se produce la comunicación. Este contexto puede ser dividido en histórico, social, situacional y semántico. Incluye elementos tan diversos y puntuales como los participantes, sus características individuales, sus roles, los códigos que emplean y las relaciones que entre ellos se establecen, así como el espacio, el tiempo, el tema de la comunicación, entre otros.
- *Competencia afectiva*, aquella que permite mantener una adecuada relación interpersonal con el resto de los comunicadores, a partir de identificar, comprender y compartir sus estados de ánimo, sentimientos, intenciones y motivaciones, de modo que sea posible actuar sobre la base de ese conocimiento, producir respuestas emocionales positivas y controlar las negativas. Involucra valores tales como la tolerancia, la estima y la autoestima, etc. (Parra, 2005).
- *Competencia intercultural*, aquella que permite la comunicación entre personas que poseen referentes culturales diversos, lo que puede producir serias barreras en la negociación de sentidos culturales (Vilà, 2003).

Estos formantes actúan en una compleja integración para permitir que el individuo participe en el intercambio comunicativo de forma eficiente y enriquecedora. No basta con conocer los códigos y tener las habilidades para articular un discurso, se necesita igualmente que las experiencias de los comunicadores tengan una amplia área común (Schramm, 1992: 5) y estos sepan identificarla pues “de ese conocimiento mutuo entre los sujetos depende, nada menos, que las actividades sociales tengan sentido en la práctica. Y la comunicación esencialmente consiste en esa producción en común de sentido” (Fuentes, 2001: 61). Esto implica que, mientras más se conocen los comunicadores entre sí y más puntos comunes encuentran entre ellos, más campo tendrán para compartir a través de la comunicación. En sentido opuesto, la comunicación intercultural es un intercambio entre personas cuyo campo de experiencia común es, como mínimo, reducido. Esto obliga a que los comunicadores profesionales –como es el caso

del profesor– estén preparados para evadir las barreras que tal situación provoca en sociedades cada vez más híbridas y diversas desde el punto de vista cultural.

A partir de esa realidad social, la competencia afectiva no se constituye en un adorno, ni limita su pertinencia al plano ideológico. Sin valores y actitudes adecuadas se hace imposible la puesta de acuerdo ni ejercer el principio de cooperación que todo acto comunicativo eficiente supone y que permite una codificación y una decodificación no egocéntrica. En lo que al profesor se refiere, es importante recordar que el conocimiento solo pasa al plano conductual cuando “resulta relevante para la personalidad en su reflejo afectivo-volitivo. Por eso las operaciones cognitivas en la escuela tienen que ser portadoras de un contenido emocional favorable” (Ortiz y Mariño, 2006).

Para el profesor universitario, la competencia comunicativa es tan importante como el dominio de los contenidos del área del saber en que se desempeña. Esa competencia comunicativa exige obligatoriamente una altísima capacidad metacognitiva, no solo por la importancia que el intercambio con los alumnos tiene para el logro de los objetivos educativos, sino también por el hecho de que el aula –sea en espacio real o virtual– clasifica hoy entre los llamados “contextos laborales complejos” (Parra, 2005), aquellos en los que intervienen variables propias, pero que no siempre se manifiestan de la misma manera, lo que exige al profesor las competencias necesarias para enfrentar la incertidumbre y mantener la comunicación sin que resulten dañados los aspectos cognitivos, motivacionales y afectivos que garantizan un aprendizaje adecuado.

III. LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA EN UNAPEC E INTEC: ANÁLISIS PARA UN DIAGNÓSTICO

Si el aprendizaje en la universidad es, como cualquier otro intercambio comunicativo, una constante construcción de sentidos, a la cual los protagonistas entran con su respectiva individualidad y sus saberes previos (Durán, 1999: 38), entonces la mayor o menor coincidencia en las vivencias, valores, patrones culturales, etc., del profesor y los estudiantes resulta un factor esencial, tanto en sentido positivo –si existe un gran espacio común o si hay un adecuado conocimiento y respeto por las diferencias–, como en sentido negativo –si el espacio común es

escaso o alguno de los actores desconoce/menosprecia la perspectiva de los restantes—. Es en ese terreno donde se manifiesta con extremo perjuicio la llamada brecha generacional que separa a profesores y estudiantes en el entorno universitario actual. El recrudescimiento de la brecha generacional y sus efectos sobre la actividad docente ha sido documentado con algún detenimiento en los países iberoamericanos (Quiroz, 2003; Gil, 1996; Ortiz y Mariño, 2006; Fuentes, 2001) y denunciado en la República Dominicana (Fiallo, 2000, 2002a, 2002b, 2006).

Entendemos por brecha generacional las diferencias en las formas de percibir la realidad, actuar y construir sentidos que los vertiginosos y esenciales cambios económicos, sociales y culturales ocurridos en los últimos tiempos han profundizado entre los adolescentes-jóvenes de hoy y los adultos mayores de cuarenta años (Fiallo, 2000: 16), en razón de haber sido formados en contextos distintos, a partir de principios socioculturales diferentes y con el empleo de medios disímiles (Martín-Barbero, 2003). Siempre existió una brecha generacional entre los profesores y los estudiantes. Las preguntas serían: ¿por qué razón “el alumnado universitario de hoy refleja más que nunca la brecha entre la generación joven y las generaciones de adultos que la preceden” (Gil, 1996: 124)? ¿Cuáles serían los elementos fundamentales que actúan en el interior de esa brecha generacional y cómo afectan la comunicación entre profesores y estudiantes en el contexto de UNAPEC e INTEC? Consideramos que es posible identificar los siguientes factores:

Primero: *La información ha dejado de ser sinónimo de conocimiento*. Saber hoy no es tener información, sino poder aplicarla creadora y conscientemente para actuar sobre la realidad circundante. En la actualidad, más que en cualquier otra época, para obtener información no es necesario ir a la universidad. Esta se encuentra en otros muchos lugares y llega a través de medios más rápidos y atractivos que las palabras de un profesor. Por tanto, el concepto de erudición ha cambiado por completo y la función del profesor también: los estudiantes no necesitan de él tanto la información, como la sistematización de competencias y habilidades que les permitan explicarse la realidad que viven a diario, actuar sobre ella y ser eficientes desde el punto de vista profesional. La información que no cumple el “principio de vinculación de la educación con la vida” (Ortiz y Mariño, 2006), no se conecta con la realidad y con las aspiraciones de los estudiantes, tiene muy poco sentido para ellos.

El concepto de erudición que hoy tienen los estudiantes dista de aquel con el cual fueron formados sus profesores mayores de 40 años. ¿Lo ven así los profesores de UNAPEC e INTEC? En entrevistas de profundización realizadas a 20 profesores de UNAPEC³ (Colectivo de trabajo, 2007b) y donde hubo representantes de todos los departamentos y decanatos, se les dieron cinco variables para que las ordenaran según la importancia que tenían en la comunicación con sus alumnos dentro del aula. Entre estas, la variable “vincular los contenidos a la realidad en que viven los estudiantes” no fue colocada en primer lugar por ninguno de ellos y solo cinco (29,4%) la situaron en segundo lugar; de modo que la importancia de conectar los contenidos con la realidad de los estudiantes en sentido general únicamente fue puesta por encima de la variable “vencer los contenidos del programa en el tiempo previsto por el cuatrimestre”. Así mismo, en una encuesta realizada a 99 profesores de UNAPEC (Fernández y Ulloa, 2007a)⁴ y 43 profesores del INTEC (Ulloa y Fernández, 2007a) se les preguntó por los elementos que, según su opinión, inciden en una buena comunicación con los estudiantes. Entre los ocho elementos principales señalados por los profesores no apareció la variable vinculación de los contenidos a la realidad.

Segundo: *Se ha producido una descentralización social en la formación del conocimiento*, que en las últimas décadas dejó de ser una propiedad preeminente de las instituciones educativas, entre estas la universidad. El conocimiento que hoy forma la universidad está obligado a tomar en cuenta los otros conocimientos que provienen de los medios y de instituciones no formales, como los grupos sociales de pertenencia de los jóvenes, por ejemplo. Del mismo modo que los profesores están obligados a reconocer también que muchos de sus estudiantes laboran en centros vinculados a la carrera que estudian. Esto trae una alteración fundamental de la “imagen tradicional del profesor como líder carismático y como [principal] transmisor de conocimientos” (Gil, 1996: 120), con la que fueron formados y a la que están aferrados muchos de los actuales docentes universitarios. Tal situación introduce incluso una posibilidad que era excepcional hasta hace solo tres décadas: el estudiante que en determinada área de la profesión tiene conocimientos más actualizados y profundos que los de su profesor. No es casual que uno de los adolescentes entrevistados por Antinoe Fiallo en INTEC –y que él nombra

³ Ver anexo 2

⁴ Ver anexo 3

con el pseudónimo de Alex– se queje de que “a veces [los profesores] no quieren aceptar que un estudiante los actualice en la materia con alguna opinión” (Antinoe, 2002a).

Lo antes apuntado obligaría a que los profesores pensarán “la educación desde otro lugar, menos centralizada en el aula y más en relación con las experiencias, las necesidades y las sensibilidades de los niños y jóvenes, de su cultura y de sus proyectos [...]” (Quiroz, 2003: 19-20). Es decir, menos pendientes de los contenidos, de la necesidad de “agotarlos” en un tiempo determinado, y más interesados en la calidad de la relación con sus estudiantes, a través de la cual se construyen los aprendizajes. Pero tal cambio obligaría a que el profesor conociera quiénes son, sociológica y culturalmente hablando, los estudiantes y supiera cómo individualizarlos. En la ya referida encuesta a 99 profesores de UNAPEC (Fernández y Ulloa, 2007a), se les preguntó qué cualidades permitirían al profesor mantener una buena comunicación con sus estudiantes. En UNAPEC solo el 11,17% de las respuestas aludió a la variable “conocer al estudiante”, la cuarta más señalada, tras variables como “dominio del tema” (21,56%), “saber escuchar” (21,04%) y “dominio del lenguaje oral” (16,88%). Por su parte, entre los docentes de INTEC el 14% de los encuestados respondió positivamente a la necesidad de conocer al estudiante y, al igual que en el caso anterior, esta resultó la cuarta variable más señalada, por debajo de variables como “saber escuchar”, (28,7%), “dominio del lenguaje” (21,3%) y “características de la personalidad” (14,7%), todas preferidas por los profesores antes que “conocer mejor a sus estudiantes”.

En el caso particular de INTEC, y de acuerdo con los resultados mencionados antes, podría conjeturarse que el sentido de “buena comunicación” con el estudiante fue asumido de manera considerable por parte de los docentes encuestados solo dentro del ámbito de la competencia lingüística y no en el sentido más amplio de la comunicación, que abarca el resto de las competencias señaladas antes.

Pasando de la intención profesoral a la percepción estudiantil, en una encuesta aplicada a 358 estudiantes de UNAPEC (Fernández y Ulloa, 2007b), se les preguntó si consideraban que los profesores conocían sus expectativas como personas y estudiantes (problemas, formas de pensar, aspiraciones, preferencias, maneras en que les gustaría aprender, etc.). Mientras un 9% (32 estudiantes) consideró que los conocían mucho, un 26% (93) contestó que nada y un 63% (223) que muy poco. Ante las mismas preguntas formuladas en la encuesta aplicada a 343 estudiantes de INTEC (Ulloa y Fernández, 2006b) los resultados no mostraron grandes diferen-

cias: El 58,6% respondió que sus profesores les conocen poco, 32 % planteó que les conocen muy poco o nada, y solo el 8,7% consideró que los conocían mucho.⁵

En busca de un punto de equilibrio entre las percepciones que los profesores poseen de sus estudiantes y las formas en que los propios estudiantes se ven, se les preguntó a ambos cuáles expectativas tenía el estudiante que hoy llegaba a la universidad y se les dio un grupo de variables para que las ordenaran según su prioridad. Mientras los estudiantes priorizaron entre los puestos 1 y 3 las variables “obtener prestigio social” (APEC 58,9%; INTEC 33,8%), “ayudar al desarrollo de la sociedad” (APEC 51,9%; INTEC 20,6 %) y “obtener un título” (APEC 36,5%; INTEC 19,9%) (Fernández y Ulloa, 2007b; Ulloa y Fernández 2006b), los profesores fueron aplastantemente unánimes al priorizar entre los lugares 1 y 3 las variables “obtener un título” (APEC 94%; INTEC 33%), “ganar dinero” (APEC 93%; INTEC 39%) y “obtener prestigio social” (APEC 72%; INTEC 25%) (Fernández y Ulloa, 2007a; Ulloa y Fernández, 2006a). También se les preguntó a ambos cómo usaban los jóvenes estudiantes el tiempo libre. Los estudiantes declararon como principales entretenimientos, en ese orden: “reunirse con amigos”, “ver televisión”, “escuchar música” y “leer” (Fernández y Ulloa, 2007b); los profesores, de su parte, consideraron que eran, también en ese orden: “reunirse con amigos”, “escuchar música”, “ver televisión” e “ir a la discoteca” (Fernández y Ulloa, 2007a).

Como se ve, hay diferencias muy hondas entre la forma en que los estudiantes se ven y la forma en que los perciben sus profesores. ¿Podría decirse que los profesores de UNAPEC e INTEC conocen a sus estudiantes? Un dato más: cuando se inquirió al 90% de los 358 estudiantes de APEC por qué consideraban que los profesores conocían poco sus expectativas, el 46,1% (124) de ellos afirmó que a los profesores solo les interesaba la docencia. Cifras no muy diferentes se reportaron en INTEC, donde ante el mismo cuestionamiento el 47% de los estudiantes respondió de manera similar, es decir: perciben a sus profesores centrados en los contenidos y no en el proceso de aprendizaje o en la relación con ellos. Esto parece confirmarse cuando en UNAPEC el 16,8% (35) señaló como segunda causa del desconocimiento la inexistencia de intercambios con los profesores fuera del aula y de los temas docentes (Fernández y Ulloa, 2007b); mientras en el caso de INTEC un 41,8% de los estudiantes, al solici-társeles sugerencias para mejorar la comunicación con sus profesores, plantearon de manera

⁵ Ver anexo 4

abierta la necesidad de mayor interacción entre profesores y estudiantes en espacios o actividades creados para esos efectos .

Tercero: *Los paradigmas culturales han sufrido una hibridación radical en las últimas décadas.* Como resultado del proceso globalizador, se ha producido un galopante mestizaje cultural mediante el cual la cultura artística, la popular y la mediática, hasta hace poco entendidas como entes irreconciliablemente distintos, se integran (García Canclini, 1990: 14-15).

Este proceso, que en América Latina ha sido documentado desde los años ochenta y aún antes (Otero, 2000: *passim*), trae como consecuencia no solo un profundo cambio en el “ideal de cultura” de los más jóvenes, que ya no será exclusivamente la cultura artística, sino que además implica formas distintas de percibir la realidad y de actuar sobre ella. Se está entendiendo aquí la cultura a partir de sus significados, como reelaboración subjetiva de la experiencia del ser humano, lo que implica asumir que no está formada solo por ideas, sino también por sentimientos, valores, conciencia afectiva y moral, en la que interviene la acción simbólica ejercida desde los distintos referentes históricos del individuo y que, en consecuencia, será decisiva para la producción y transformación del sentido social (Hernández, 1995: 7-19).

El profesor fue durante siglos “modelo de hombre culto y científico”, “filtro de selección de las elites culturales” (Gil, 1996: 105). Ante la relativización y mezcla de la cultura artística, hasta hace poco indiscutible y elitista, el profesor “pierde parte de su sentido”, “se desvirtúa y entra en crisis” (*Ibid.*: 83). Mientras los jóvenes estudiantes universitarios viven con absoluta autenticidad su cultura híbrida y construyen sus conocimientos a partir de ella, la mayor parte de los profesores rechaza tales modelos culturales, continúa aferrada al ideal exclusivo de cultura elitista (la música “de verdad” es Mozart, no el reggaeton) y rechaza la manera en que los jóvenes viven culturalmente su mundo. A nadie sorprende que los profesores de UNAPEC e INTEC posean patrones culturales diferentes a los de sus estudiantes. Por eso era esperado que el 60% de los 99 profesores encuestados en APEC expresaran su disgusto frente al reggaeton por su vulgaridad (48%), por su lírica pobre (20%) o por su música y ritmo chabacanos (19%) (Fernández y Ulloa, 2007a); o que el 55,6 % de los docentes de INTEC rechazaran ese ritmo

debido a su música y ritmo, precisamente los elementos que los estudiantes (cerca del 53%)⁶ más apreciaron en este género.⁷

Esto solo plantea un hecho común: profesores y estudiantes universitarios entran a la comunicación didáctica desde paradigmas culturales diferentes y, por tanto, necesitan una puesta de acuerdo, una sintonización respetuosa de las formas en que el otro piensa, si realmente quieren hacer que el proceso de formación del conocimiento en la universidad cumpla los objetivos pedagógicos. ¿Es así?

En los casos bajo estudio, no parece. Los estudiantes sienten que el ideal de cultura de sus profesores no les sirve para vivir en el presente porque está desconectado de su realidad, y el profesor no logra admitir como válida o al menos digna de discusión la forma en que perciben culturalmente sus estudiantes. Esto provoca un ruido enorme en un punto decisivo del proceso de comunicación: la creación de sentido por parte de los comunicadores. Aunque un 65% y un 64% de los profesores encuestados en cada caso (UNAPEC e INTEC) dijeron estar dispuestos a debatir sobre el reggaeton en el aula (Fernández y Ulloa, 2007a), igualmente un 60% y un 96,1% de los estudiantes en cada caso (UNAPEC e INTEC) afirmaron que sus profesores no debatirían el tema o que no sabían si lo harían (Fernández y Ulloa, 2007b), lo cual habla de hondas diferencias en cuanto a la percepción mutua de los actores encargados de llevar adelante el proceso de aprendizaje. Cuando se preguntó a los profesores cómo era el estudiante universitario de hoy, las respuestas más frecuentes fueron: mal formado (UNAPEC 23,42%; INTEC 23, 3%) y despreocupado (UNAPEC 21.62%; INTEC 17,8%) (Fernández y Ulloa, 2007a). ¿No estarán formados de una manera distinta, más acorde con sus necesidades sociales? ¿No será que se preocupan por cosas diferentes y, para ellos, más útiles que repetir de memoria las reglas ortográficas, por ejemplo?

Como se dijo antes, la comunicación didáctica es asimétrica por naturaleza, en esta hay un comunicador dominante, el profesor. Si ese comunicador dominante no entiende como legítima la manera en que los estudiantes construyen sentido, entonces optará por el rechazo y por el expediente de imponer su modelo cultural; el resultado: verticalización del proceso comunicativo y, de parte del comunicador subordinado –esto es, el estudiante–, el empleo de técnicas

⁶ Ver anexos

⁷ Para mayor información sobre las relaciones del reggaeton con los jóvenes o para mayor información sobre la proyección social de este ritmo pueden verse los anexos 8, 9 Y 10 en los cuales exponemos los resúmenes de entrevistas realizadas sobre este tema a personas vinculadas de manera diversa con la música.

de distracción (Gil, 1996: 116) que pueden llegar a ser muy sutiles. ¿Cómo perciben este proceso los estudiantes de UNAPEC e INTEC? Cuando se preguntó las razones al 60% de los estudiantes de UNAPEC que dudaron sobre la posibilidad de que sus profesores debatieran sobre el reggaeton en el aula, un 43% adujo falta de interés por los asuntos de los estudiantes, un 19% cree que los profesores tienen prejuicios ante la música que gusta a los jóvenes y un 19% entendió que los profesores eran incapaces para encontrar vías que les permitieran conectar sus asignaturas con la realidad (Fernández y Ulloa, 2007b).

En INTEC las variables exhibieron un comportamiento similar al anterior, aunque en este caso la preponderancia la tienen las opiniones sobre la incapacidad de los profesores para relacionar los contenidos con la realidad (41%), mientras las variables “falta de interés en las cosas de los jóvenes” y “prejuicios hacia la música de los jóvenes” alcanzaron las relevantes cifras de 23% respectivamente.

Cuarto: *La desigual competencia en el uso de la mediación tecnológica entre estudiantes y profesores universitarios influye de manera negativa en la comunicación didáctica y afecta el proceso de aprendizaje.* Es obvia la diferencia en el conocimiento de las modernas tecnologías de la comunicación entre estudiantes que fueron alfabetizados por medio de estas y profesores que, en el mejor de los casos, vinieron a relacionarse con ellas cuando ya eran adultos. En entrevista realizada a nueve de los once decanos y jefes de departamentos de UNAPEC, Carlos Sangiovanni, quien dirige el Decanato de Artes y Comunicación, admitió que “hay una barrera generacional que algunos profesores no han podido superar: mientras los estudiante dominan a la perfección el manejo de las tecnologías, esos profesores tienen serias dificultades para manejarlas” (Colectivo de trabajo, 2007a). Obviamente, tal carencia no solo limita el uso de las modernas tecnologías aplicadas a la educación, también coloca al profesor en desventaja a la hora de buscar información, investigar y generar mensajes atractivos para sus estudiantes.

El problema es, sin embargo, más grave. “Lo que los medios hacen socialmente no es producto solo de las tecnologías que utilizan, sino sobre todo de las formas en que intervienen sobre los sistemas culturales, es decir, sobre las reglas y esquemas generativos de la significación y de la valoración intersubjetivas del entorno, sobre las competencias necesarias para conocer e interpretar el mundo, para producir sentido” (Fuentes, 2001: 71). Basta recordar la teoría de Vigotsky acerca de la mediación de las herramientas culturales en el aprendizaje y en

el desarrollo de las formas psíquicas superiores, hoy aceptada por corrientes muy diversas de las Ciencias Sociales y casi convertida en verdad axiomática, para concluir que el lenguaje de los medios termina siendo internalizado por el individuo y se convierte en un mecanismo para organizar su pensamiento, relacionarse con el mundo y conferir sentido a los mensajes ajenos. Si los profesores desconocen las formas en que esos medios actúan, la brecha cultural que los separa de sus estudiantes –y que se apuntaba en el punto tercero– resulta aún mayor.

Una investigación desplegada en Cuba durante 1996 para medir la competencia comunicativa de los profesores a través de observación sistemática de clases, entrevistas individuales y análisis de evaluaciones anuales, concluyó que “los años de experiencia no constituyó un indicador decisivo para evaluar la competencia comunicativa de los maestros” (Ortiz, 2007). El resultado no es sorprendente, lo explica la brecha generacional: un profesor joven, aunque quizás no tenga la formación pedagógica y la experiencia de otro con más años de oficio, sí cuenta con una base de patrones culturales similares para comunicarse eficientemente con los estudiantes.

Ahora bien, ¿cómo actúa la brecha generacional en el caso de UNAPEC e INTEC? O mejor, ¿cómo es la comunicación profesores-estudiantes en estas universidades? Cuando se pregunta a los estudiantes si mantienen una comunicación fluida –es decir, si se entienden– con sus profesores, el 15% en UNAPEC y el 21,2 en INTEC afirma que con todos, mientras que el 62% y el 54,7% de ambas instituciones asegura que es así con la mayoría. Ahora bien, cuando se inquiriere por la calidad de esa comunicación, el 5% en UNAPEC y el 1,5 en INTEC dice que es mala, mientras el 44% y el 45,8 %, respectivamente, dice que es regular; esto es: casi el 50% de todos los estudiantes encuestados en cada centro docente creen que la comunicación con sus profesores no es buena (Fernández y Ulloa, 2007b). Mientras tanto, el 82% de los 99 profesores encuestados en UNAPEC y el 79% de los 45 encuestados en INTEC afirmó rotundamente que su comunicación con los estudiantes era buena (Fernández y Ulloa, 2007a), respuesta que también dio el 95% de los 20 profesores sometidos a entrevistas de profundización en la primera de estas universidades, quienes además indicaron que las dificultades de comunicación en el aula eran en un 50% culpa de los estudiantes, un 43,7% culpa de los profesores y en un 6,2% culpa de la institución (Colectivo de trabajo, 2007a). La pregunta sería: ¿Hacia dónde miran los profesores cuando evalúan la comunicación con sus estudiantes, hacia

estos últimos, hacia el “vencimiento” de los contenidos o hacia sus propias expectativas personales?

Para ser justos, se debe reconocer que tanto en UNAPEC como en INTEC, así como en la mayor parte de las universidades privadas dominicanas, se presentan una serie de rasgos institucionales que inciden sobre la calidad de la comunicación profesor-estudiante. Las más importantes serían:

Primero: *El multiempleo de sus profesores*, generado por la baja remuneración que reciben los docentes universitarios (Fiallo, 2000: 17; Matos, 2000: 17). Según datos suministrados por el los Departamentos de Recursos Humanos de UNAPEC (2006), en abril de ese año contaba con 503 profesores que se desempeñaban en la docencia de grado, de los cuales solo 16 estaban contratados y 487 (el 96,81%) trabajaban por asignaturas. En INTEC, para fecha semejante, había 873 profesores, de los cuales 705 (80,7%) estaban contratados por horas. Esto implica que:

- En tanto el profesor trabaja en otras universidades o centros laborales, las oportunidades de intercambiar con sus estudiantes fuera del aula es baja, a veces nula. Aunque en la entrevista con los decanos y jefes de departamentos de UNAPEC, la mayoría de ellos intentó minimizar los efectos de esta circunstancia (Colectivo de trabajo, 2007a), cuando se preguntó a los 358 estudiantes encuestados qué elementos podrían mejorar la comunicación con sus profesores, la propuesta que alcanzó por mucho una mayor frecuencia (33,3%) fue: “crear espacios y actividades donde estudiantes y profesores puedan compartir” (Fernández y Ulloa, 2007b); en el caso de INTEC, el 41,8% de los estudiantes realizaron similar sugerencia. Estas cifras apuntan hacia una carencia importante en el componente afectivo vinculado a la interpersonalidad de la comunicación, que los estudiantes sienten con una gran intensidad.
- En tanto la universidad no garantiza la satisfacción de las necesidades materiales mínimas de los profesores por horas ni les ofrece estabilidad, la mayoría de ellos no cultivan un sentimiento de pertenencia al centro, ni se sienten representantes de sus objetivos o partícipes de las decisiones que adopta la dirección universitaria. Del mismo modo, tampoco encuentran un escenario propicio para intercambiar con otros profesores que imparten asignaturas comunes, aprender de sus experiencias y trazar estrategias de conjunto. Si el 55,5% de los decanos y jefes de departamentos entrevistados en UNAPEC opinaron que esos intercambios entre pro-

fesores de asignaturas comunes no eran suficientes (Colectivo de trabajo, 2007a), el 80% de los profesores entrevistados se manifestaron inconformes con la situación actual, divididos entre el 65% que consideró no suficiente el intercambio y el 15% que lo consideró poco (Colectivo de trabajo, 2007b).

Segundo: *La creciente presencia del estudiante-trabajador*, que apenas encuentra tiempo para llegar a clases y cumplir con sus obligaciones académicas (Fiallo, 2000: 17), lo que le imposibilita integrarse a las actividades cocurriculares y, así, intercambiar con sus profesores o las autoridades universitarias más allá del aula.

Tercero: *La presión que el mercado ejerce sobre la universidad*. Este es un peligro siempre presente para universidades privadas dominicanas, que definen su misión como la formación de recursos humanos de calidad para el trabajo, y con énfasis en el área de los negocios y los servicios (UNAPEC, 2006; INTEC, 2005). Esto puede provocar que el proceso de formación humana y profesional tenga un excesivo condicionamiento de “la economía y el mercado” (Tobón, 2004) y, por tanto, que muchos profesores tiendan a considerar innecesarios los componentes afectivos y actitudinales que son inherentes a las competencias profesionales en su dimensión holística, para conformarse solo con la formación de competencias pragmáticas, que preparan al individuo para saber hacer en un contexto. ¿Hasta dónde esto ocurre en UNAPEC e INTEC? Es algo difícil responder esta pregunta, pero el hecho de que el 46,1% y 47% de los estudiantes en UNAPEC e INTEC que no se sienten comprendidos por sus profesores creen que se debe a que estos últimos nada más se preocupan por la docencia y que otro 16,8% y 29%, respectivamente, afirmen que se debe a la ausencia de relaciones abiertas con sus profesores es un signo que llama a reflexión.

Cuarto: *La falta de vinculación entre la docencia y la investigación*. Resultado del peligro señalado en el punto anterior, esta carencia no solo impide que la universidad genere “la enseñanza que ofrece” (Mateo, 1999: 16), sino además provoca que los profesores carezcan de una competencia decisiva, la investigativa, a la hora de caracterizar a los grupos e individualizar a sus estudiantes, condición indispensable para trazar estrategias de comunicación efectivas que al mismo tiempo sean satisfactorias desde el punto de vista afectivo y social. Es cierto que en

los últimos años tanto UNAPEC como INTEC han hecho un notable esfuerzo por preparar a sus profesores y ponerlos en condiciones de abordar la investigación pedagógica con rigor científico, pero este hecho comenzará a ofrecer frutos de verdadera dimensión cuando los docentes y las autoridades universitarias consigan hacer que la actividad investigativa entre al aula y fecunde la relación docente diaria; mientras tanto, lo predominante será “el paradigma de la homogeneización por encima de las inteligencias múltiples y del enfoque funcional y comunicativo” (Pimentel, 2005).

Preguntados respecto a la presencia de estas limitantes y su influencia posible sobre la comunicación entre profesores y estudiantes, el 85,7% de los decanos y jefes de departamentos de UNAPEC que respondieron a la entrevista calificó esa comunicación actualmente como satisfactoria –solo uno la vio aceptable–, el 77,7% afirmó que la formación de los profesores en la universidad era la adecuada para trazar estrategias eficientes de comunicación con sus estudiantes –solo uno consideró que no era adecuada– y la totalidad mostró una fe absoluta en que la solución a los posibles problemas de comunicación entre estudiantes y profesores estaba en la actual capacitación pedagógica que UNAPEC ofrece a estos últimos y en el empleo de cada vez más tecnologías de la comunicación dentro de la actividad académica.

Si “el maestro es un comunicador y es además el profesional que con mayores posibilidades puede propiciar el desarrollo de las capacidades comunicativas en sus educandos” (Betancourt y otros, 2003: 1), entonces el profesor, concebido como un “experto en funciones pedagógicas” (Gil, 1996: 87), un mentor que ha de conducir la formación integral de competencias profesionales en sus estudiantes, tiene que prepararse como un comunicador profesional, necesita él mismo desarrollar una competencia comunicativa sólida y dúctil, que le permita intercambiar de forma satisfactoria con sus estudiantes a partir del máximo respeto por las diferencias y poniendo en práctica un estilo de comunicación centrado en la relación y no en los contenidos o en los resultados, es decir: un estilo de comunicación democrático y abierto. La gran mayoría de los profesores no parece estar consciente de esto.

Ahora bien, estamos obligados a preguntarnos: ¿Pueden ser esos resultados generalizados a todas las universidades de la República Dominicana? Los autores de esta investigación están convencidos de que, al menos en el caso de las universidades privadas, la situación no es muy

diferente. Con más o menos matices, esas universidades comparten un grupo importante de características básicas. Estas son:

- Orientación estricta y prioritaria hacia el mercado laboral –por lo general el área de los negocios y la empresa privada–, que ejerce una presión importante sobre el proceso docente-educativo, sobre todo por la necesidad que cada universidad tiene de extender al estudiante –el cliente– una oferta atractiva –terminar la carrera más rápido, sobrellevar los horarios, etc.–. Si la presión del mercado puede ser un factor positivo al mantener los planes curriculares vinculados con la realidad profesional concreta del país, también impone un extremo funcionalista muy perjudicial, que prioriza lo cognoscitivo en detrimento de lo afectivo y actitudinal, componentes esenciales de cualquier competencia integral.
- Estructura de dirección vertical y con poca participación de los profesores, demás trabajadores y estudiantes en la toma de decisiones. En lo relativo a la masa profesoral, esta es mayoritariamente contratada por horas y con un salario bajo, razón por la cual los docentes tienen que desgastarse en el multiempleo, no crean un real sentido de pertenencia a la institución, carecen de tiempo para dedicarlo a pensar su relación con los estudiantes y se sienten profesionalmente disminuidos.
- Una creciente cantidad de estudiantes que trabajan y, por tanto, carecen de tiempo y voluntad para sumarse a otras actividades que no sean las estrictamente docentes. Esto provoca en ellos la percepción de la universidad como un “mal necesario” y no como un espacio de formación personalológica integral, en la cual esté comprometido también el plano afectivo.
- Como resultado de los tres aspectos anteriores, las universidades ofrecen pocas actividades cocurriculares o paralelas a la docencia, escasos espacios para desarrollar actitudes que no estén directamente relacionadas con el plano académico-profesional (vocación artística, investigativa, gusto por los deportes, etc.).⁸ Este es un aspecto al que el Dr. Fiallo se ha referido con frecuencia (Fiallo, 2000: 15-17), pero además tiene un componente fundamental: los espacios de encuentro entre estudiantes, profesores y demás autoridades de la universidad son mínimos,

⁸ El ejemplo más cercano lo ofrecen los dos jóvenes cuyo trabajo y dedicación los convirtió en colaboradores directos de esta investigación, Mariel Olivo y Felipe Díaz, ambos actuales estudiantes de INTEC, que se ofrecieron de manera voluntaria para ocupar su tiempo libre en el proyecto, como una forma de buscar el entrenamiento que la universidad no les ofrece. Como ellos hay muchos en las aulas universitarias dominicanas.

como lo reclamaron una y otra vez los estudiantes a través de los instrumentos aplicados durante la presente investigación.

- Severa carencia del componente investigativo en el perfil académico de las universidades, un aspecto cuyas consecuencias fueron señaladas antes. Es cierto que algunas universidades privadas han invertido durante los últimos años en la formación de sus profesores (es el caso de UNAPEC) o han dedicado recursos para desarrollar investigaciones con personal propio o ajeno (es el caso de INTEC o de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra), pero estas serán acciones menores mientras la investigación no penetre al aula y la formación de la competencia investigativa no atraviese transversalmente todo el currículo, pasando de asignatura en asignatura.

Estas y otras razones nos hacen afirmar que lo visto durante el diagnóstico de la comunicación profesor-estudiantes en UNAPEC e INTEC es aplicable –detalles más, detalles menos– a las restantes universidades privadas. En cuanto a la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), única estatal en el país, sospechamos que la situación puede ser aún peor pues en esta operan además otros factores importantes –exceso de matrícula, hacinamiento en las aulas, falta de control, fuerte incidencia de la política partidaria, por ejemplo–, pero cualquier afirmación seria y objetiva en tal sentido necesitaría de un estudio más detenido.

IV. HACIA OTRA PERCEPCIÓN SOCIAL DEL PROFESOR

Ante este panorama, ¿qué hacer? Aun cuando las tendencias en el futuro inmediato no parecen apuntar hacia un cambio drástico en la organización de nuestras universidades y es previsible que mantengan la estructura general que hoy poseen, con una gran mayoría de profesores contratados por horas, sí es posible introducir cambios que tiendan a cohesionar a los docentes y den un sentido más profesional y unitario a su trabajo, como serían: aumentar los salarios hasta cifras dignas, las prestaciones y las inversiones en becas de estudio para los profesores, de modo que estos estén en condiciones de dedicar más tiempo a pensar su docencia y cultivar la relación que sostienen con sus estudiantes; organizar estructuras de cátedras por disciplinas que permitan el intercambio constante de experiencias y planes entre profesores de asignaturas relacionadas, así como el cabal chequeo y evaluación de los profesores mediante

visitas a clases; disponer de financiamiento para proyectos de investigación a nivel de departamentos o decanatos, no solo como una opción excepcional para profesores con inquietudes en tal sentido, sino como una exigencia sobre la masa general de profesores; proporcionar los espacios y financiamientos necesarios para la formación de una adecuada competencia tecnológica en los profesores, asumida como un componente esencial e indispensable de la competencia comunicativa en los tiempos que corren; entre otras medidas.

Pero, sobre todo, resulta indispensable repensar la capacitación de los profesores, en la cual deben incluirse disciplinas y competencias hasta ahora no priorizadas. Este replanteo necesariamente partirá de una comprensión amplia de la situación social en que vivimos, de la estructura cultural que posee nuestra sociedad y del lugar que la universidad y los profesores tienen dentro de ella. “En adelante, más que un experto en el dominio de conocimientos y de discursos, [el docente] irá definiendo su rol como experto en funciones pedagógicas. Sin embargo, en este terreno topará con la competencia de los medios de comunicación y con la resistencia de los estudiantes” (Gil, 1996: 87).

Esto es, la universidad dominicana de hoy tiene la obligación de concebir a sus profesores –no importa en qué área del conocimiento se desenvuelvan– de una vez por todas como los comunicadores profesionales que necesitan ser para que estén en condiciones de asumir su función de formadores, cumplir con el mandato que han recibido de una sociedad radicalmente distinta a aquella en la que ellos se formaron y conducir a los estudiantes a obtener competencias verdaderamente integrales, que además de conocimientos y habilidades firmemente enraizados en su realidad también integren valores y actitudes esenciales para su vida dentro de la sociedad.

Es el momento de retornar a las preguntas de la socióloga peruana María Teresa Quiroz citadas al principio de este texto: “¿Qué tipos de destrezas tiene que formarse hoy en las instituciones educativas? ¿Acaso son las mismas que antes?” (2003: 44-45). Los autores de la presente investigación consideran que a estas alturas ya no basta con formar pedagógicamente a los profesores universitarios. Creen que a la competencia pedagógica resulta imprescindible unir la competencia investigativa (que permitiría, además de crear auténticos conocimientos novedosos en la disciplina específica que enseña el profesor, caracterizar a los estudiantes, individualizarlos y vincular de manera eficiente los contenidos a la realidad en que viven los

discentes) y la competencia comunicativa (que permitiría al profesor, como mentor que es, conducir el proceso de enseñanza de una forma creadora y afectivamente satisfactoria).

Así concebido, el profesor tiene dos ventajas importantes:

1. El dominio de las modernas tecnologías de la comunicación le pone en condiciones de integrarlas al proceso de aprendizaje, con lo cual su discurso se diversifica y se hace atractivo; puede conseguir una mayor identificación gnoseológica y afectiva con los estudiantes, al emplear códigos tecnológicamente mediados que ellos dominan y aprecian; y abre amplias posibilidades de mantenerse en comunicación permanente y a distancia con ellos.
2. El hecho de mantener una comunicación interpersonal con ellos le abre posibilidades que los medios masivos no tienen y que son claves en cualquier plano, pero sobre todo en el afectivo. No se olvide que las tecnologías de la comunicación han logrado enviar los mensajes a distancias que son inalcanzables para nuestros órganos naturales, conservarlos con absoluta fiabilidad y hacerlos muy atractivos, pero siempre a costa de romper la integralidad de la comunicación presencial, cuya manifestación más eficiente es la interpersonalidad.

En efecto, la comunicación didáctica puede ser un tipo muy especial de comunicación interpersonal. Pero debe aclararse que nos estamos refiriendo a la comunicación interpersonal no desde la teoría situacional, que considera como factores esenciales para romper la impersonalidad comunicativa la cantidad de comunicadores (no muchos), el grado de proximidad física entre ellos (alto), la cantidad de canales sensoriales disponibles (muchos) y la inmediatez en la retroalimentación (alta). Estos factores son importantes, sin dudas, pero no decisivos. Una comunicación es interpersonal o no, según la teoría cualitativa, en dependencia de cuánto conocimiento mutuo poseen los comunicadores, lo que les permitirá ampliar el campo de experiencia común entre ellos y predecir con bastante exactitud las vías mediante las cuales los restantes comunicadores confieren sentido en determinado contexto. “En otras palabras, el cambio cualitativo en la información utilizada para la elaboración de predicciones sobre los probables resultados de los mensajes ocurre cuando los comunicadores se relacionan entre sí como individuos diferenciados, más que como entidades culturales o como protagonistas de roles no diferenciados” (Miller, 1992: 39).

Esto significa que, para hacer efectiva la posibilidad de compartir interpersonalmente con sus estudiantes dentro y fuera del aula, los profesores han de estar en condiciones de individualizarlos y permitir que ellos los individualicen, lo que implica compartir información sociológica, cultural y psicológica, mientras intercambian los contenidos específicos de la asignatura. Pero ha de tomarse en cuenta que el aumento de la interpersonalidad en una relación comunicativa depende de un par dialéctico fundamental: mientras mejor es la comunicación entre las personas, más posibilidades tienen de conocerse; mientras más se conocen, mejor puede ser la comunicación entre ellos. No es sorprendente el hecho de que “investigaciones recientes destacan que los escolares aprecian, hoy más que nunca, la relación personal, humana, afectuosa que el maestro provee. Razón por demás importante para que la preparación integral del docente requiera incorporar un conjunto de habilidades y destrezas psicosociales que faciliten los procesos de comunicación de ida y vuelta con los educandos” (Quiroz, 2003: 50).

Esto nos conduce al verdadero problema que enfrenta la capacitación de los profesores universitarios actuales: en tanto se trata de una formación compleja e integral, que se adquiere en el propio proceso comunicativo, la competencia comunicativa exige conocimientos, habilidades y actitudes muy amplias, que se forman y desarrollan con la participación de disciplinas hasta ayer entendidas como distantes. Así, una buena competencia comunicativa en las condiciones actuales de la universidad dominicana exigiría:

- Dominar los más recientes aportes científicos acerca de la comunicación como proceso, a través de las diversas formas en que hoy se produce dentro de la sociedad. Esos aportes forman un corpus multidisciplinario al que tributan la Sociología, la Psicología, la Lingüística, la Teoría de la Comunicación, entre otras ciencias. Es inconcebible que a estas alturas nuestros profesores universitarios no puedan manejar como expertos, por ejemplo, la comunicación interpersonal y los procesos persuasivos, a pesar de que ambos son esenciales para su actividad dentro y fuera del aula.
- Dominar un grupo importante de herramientas y métodos que pertenecen a la investigación social y pedagógica. Estas herramientas son indispensables para identificar satisfactoriamente las siempre cambiantes situaciones que construye el intercambio dentro y fuera del aula y tomar decisiones metodológicas que den respuesta a los casos específicos para conducir a buen término en proceso de aprendizaje. Es importante observar que no nos estamos refiriendo a la

preparación del profesor para que realice grandes investigaciones y consolide aportes trascendentales a la ciencia –eso, sin dudas, estaría muy bien–, sino de una competencia concreta y dúctil, que le permitiría desarrollar en el aula un modo de aprendizaje basado en la solución de tareas investigativas (Machado y Montes de Oca, 2007).

- Dominar la información más actualizada en torno a la sociología de los jóvenes, sus modos de recepción cultural y sus maneras primordiales de elaboración simbólica. El profesor universitario de hoy necesita conocer la Teoría de Grupos, lo que le facilita la caracterización de los grupos estudiantiles y el reconocimiento de cómo puede emplear con provecho las características específicas de cada agrupación para su trabajo; necesita estar informado acerca de las manifestaciones culturales que atraen a los más jóvenes, lo que le permite caracterizar sus modos de significar y conferir sentido; necesita estudiar y comprender el entorno en que se mueven los jóvenes, sus expectativas y las habilidades previas que poseen, lo que le franquea la entrada para conocer sus valores identitarios y ampliar el campo de la impersonalidad en la comunicación didáctica.

La integración de esos conocimientos y habilidades tributará indefectiblemente hacia un crecimiento significativo del valor tolerancia, esencial para que el profesor pueda trabajar sin conflictos con los otros distintos a él, sus estudiantes. ¿Parece demasiado? Es posible. Muchos de estos conocimientos y habilidades hasta ayer se consideraban solo necesarios en los profesores de humanidades. Ya no es así y esto es algo que los docentes y las autoridades deben entender. Una de las características principales de la postmodernidad es la transdisciplinariedad de los estudios para comprender una realidad cada vez más compleja y el valor del conocimiento aplicado por encima del conocimiento acumulado. Si el profesor no es considerado como un tipo específico de comunicador profesional –tal y como hoy se ve al periodista o al publicista–, su trabajo irá siendo cada día más insatisfactorio y será cada día más rechazado por los estudiantes, al tiempo que las universidades irán perdiendo su pertinencia como centros de formación profesional y sucumbirán aplastadas por el resto de los componentes sociales que forman parte de la comunicación educativa.

V. CONCLUSIONES

1. A partir de la aplicación de los instrumentos cuantitativos y cualitativos para el diagnóstico de la comunicación profesor-estudiante en UNAPEC e INTEC, se aprecia que:

- La comunicación didáctica entre profesores y estudiantes en ambas universidades se encuentra notablemente afectada por la acción de la brecha generacional, solo que mientras los estudiantes viven esas dificultades de forma intensa, los profesores no parecen ser conscientes de ellas.
- En sentido general, los profesores desconocen las características y las expectativas del estudiante que entra a su aula, no comprenden –incluso menosprecian– sus necesidades y sus maneras de entender la realidad y no pueden individualizarlos. Tampoco el estudiante conoce suficientemente a su profesor.
- Las dificultades fundamentales en la competencia comunicativa de los profesores de UNAPEC e INTEC se detectaron en: a) *la competencia sociocultural*, pues al no comprender los patrones culturales, expectativas, sentimientos, valores y perspectivas simbólicas a través de los cuales sus estudiantes confieren sentido, los docentes son incapaces de elaborar mensajes y trazar estrategias comunicativas eficaces para comunicarse con ellos, lo que en este caso significa ayudarlos a conquistar una formación profesional y humana satisfactoria; b) *la competencia pragmática*, pues al no reconocer como válido el contexto social y, específicamente, el entorno cultural de sus estudiantes, los docentes son incapaces de adecuar sus mensajes al contexto específico en que tiene lugar la comunicación, lo que en este caso significa construir el conocimiento en un vínculo permanente y fecundante con la vida de los estudiantes; y c) *la competencia afectiva*, pues las carencias detectadas en las dos competencias anteriores perjudican el vínculo afectivo que debe dar coherencia, profundidad y sentido al intercambio entre el profesor y sus estudiantes. En ningún caso apareció indicio de que la competencia lingüística o el manejo de los códigos no verbales estuvieran afectando la comunicación entre profesores y estudiantes.

2. Concebir al profesor universitario como un comunicador profesional significa reconocer los cambios que se han producido en la sociedad y la función que a este corresponde como técnico que debe apoyar la formación profesional integral de los estudiantes y auxiliarlos como experto en el desarrollo de competencias a partir de la individualidad de cada uno de ellos. Esto implica necesariamente el fortalecimiento de la competencia sociocultural, pragmática y afectiva.

tiva de los profesores, a través de una capacitación que deberá interesar áreas como las siguientes:

- La comunicación como proceso y los diversos tipos de comunicación que tienen lugar en la sociedad actual: interpersonal, masiva, persuasiva, etc.
- Las modernas tecnologías de la comunicación –prensa, radio, televisión, internet– y sus códigos, así como su posible empleo durante el proceso de aprendizaje –softwares educativos, plataformas interactivas, entre otras–.
- La investigación como vía para encauzar la enseñanza y como competencia para identificar las características socioculturales y psicológicas de los estudiantes.
- El estudio y reconocimiento de las características sociológicas de los jóvenes dominicanos actuales, sus entornos de actuación, sus patrones de recepción cultural, sus expectativas sociales y sus habilidades previas.
- El desarrollo de una capacitación así concebida deberá pasar conscientemente por el crecimiento del valor tolerancia, como herramienta actitudinal integradora que permitirá concebir al otro diferente como interlocutor válido, cuya presencia enriquece la comunicación, que en este caso sería decir: el proceso de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Raya, Dalila A. (2005): "Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional", en *Educación Médica Superior*, 19(3), julio-septiembre [On line], [<http://cielo.sld.cu/pdf/ems/ulhn3/em504305.pdf>].
- Betancourt Torres, Juana V. (2003): *La comunicación educativa en la atención a niños con necesidades educativas especiales*. La Habana, Editorial Pueblo Y Educación.
- Briggs, Asa y Meter Burke (2002): *De Gutenberg a internet; una historia social de los medios de comunicación*; trad. Marco Aurelio Galmarini. Madrid, Taurus, Editorial Santillana.
- Canale, Michael y Marryll Swain (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", en *Applied Linguistics* 1(1), p. 1-47.
- Colectivo de trabajo (2007a): "Entrevista a nueve decanos de UNAPEC", enero-marzo. Inédito.
- Colectivo de trabajo (2007b): "Entrevista a veinte profesores de UNAPEC", enero-marzo. Inédito.
- Colunga Santo, Silvia; Jorge García Ruiz y Carlos Blanco (2007): "Reflexiones acerca de la noción de competencia", en *Monografías.com* [On line], [www.monografias.com/trabajos36/competencias/competencias2.shtml].
- Costa, PO; Pérez Tornero, J.M y Troper, F (2000): *Tribus urbanas. El ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación*, Barcelona, Editorial Paidós.
- Cruz, Silvia (2000): "Una explicación didáctica a la formación de competencias". Bogotá, Convenio Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, y Fundación Centro de Educación Superior, Investigación y Profesionalización (CEDINPRO).

- Departamentos de Recursos Humanos de UNAPEC (2006): "Cuerpo docente de UNAPEC según contratación", junio.
- Durán Gondar, Alberta (1999): "El proceso docente-educativo como proceso comunicativo", en A. M. Fernández González, A. Durán Gondar y M. I. Álvarez Echevarría: *Comunicación educativa*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, p. 37-46.
- Eco, Umberto (1999): "Para una guerrilla semiológica", en *La estrategia de la ilusión*; tercera edición; trad. Edgardo Oviedo. España, Editorial Lumen, p. 137-145.
- Fainholc, Beatriz (2004): "El concepto de mediación en la tecnología educativa y crítica", en *Educación* [On line], [<http://webblog.educ.ar/educación-tics/archives/002461.php>]
- Fernández González, Ana María (1999): "La estructura de la comunicación", en A. M. Fernández González, A. Durán Gondar y M. I. Álvarez Echevarría: *Comunicación educativa*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, p. 2-13.
- Fernández Pequeño, José M. y Jorge Ulloa (2006a): "Encuesta preliminar sobre la comunicación con sus profesores aplicada a cincuenta estudiantes de UNAPEC". Junio.
- Fernández Pequeño, José M. y Jorge Ulloa (2007a): "Encuesta sobre la comunicación con sus estudiantes aplicada a 99 profesores de UNAPEC", enero-marzo.
- Fernández Pequeño, José M. y Jorge Ulloa (2007b): "Encuesta sobre la comunicación con sus profesores aplicada a 358 estudiantes de UNAPEC", enero-marzo.
- Fernández Pequeño, José M. y Jorge Ulloa (2006b): "Grupo focal sobre comunicación profesor-estudiante desarrollado con 32 estudiantes de UNAPEC". 6 de julio de 2006.

- Fiallo, Antinoe (2002a): "Adultos, adultas y profesorado en la visión de 20 estudiantes de INTEC", intervención en la Cuarta Sesión del Foro Permanente de Ciencias Sociales, INTEC. Inédito.
- Fiallo, Antinoe (2006): "Barreras socioculturales generacionales: insinuaciones transformadoras a la sociedad burguesa adultocrática desde la canción joven contemporánea", ponencia presentada en el panel El Rol del Maestro y la Maestra frente a los Retos de la Educación, Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Inédito.
- Fiallo, Antinoe (2002b): "Estrategias pedagógicas y problemas generacionales actuales", INTEC. Inédito.
- Fiallo, Antinoe (2000): "En la República Dominicana no tenemos universidades", en *Universitas* I(10), julio, Santo Domingo, p. 15-17.
- Freire, Paulo (1976): *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI Editores.
- Fuentes Navarro, Raúl (2001): *Educación y telemática*. Colombia, Grupo Editorial Norma.
- Fuentes Navarro, Raúl y Guillermo Orozco Gómez (1998): "Propuesta de una especialidad en Comunicación y Educación", Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara. Inédito.
- García Canclini, Néstor (1990): *Culturas híbridas; estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Grijalbo.
- Gil, Fernando (1996): *Sociología del profesorado*. Barcelona, Editorial Ariel S. A.
- González Castro, Vicente (1989): *Profesión: comunicador*. La Habana, Editorial Pablo de la Torriente.
- Grimson, Alejandro (2000): *Interculturalidad y comunicación*. Colombia, Grupo Editorial Norma.
- Habermas, Jürgen (1982): *La acción comunicativa*. Barcelona, Taurus, 2.t.
- Hernández, Omar (1995): "Cultura y educación. Rupturas y encuentros en la reelaboración cultural", *Revista de Ciencias Sociales* (69), México, p. 7-19.

- Hita Barrenechea, Germán (2007): "La enseñanza comunicativa de idiomas en Internet. Características de los materiales y propuesta didáctica", en *Dialnet*, [On line] [<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=881400>].
- Lomas, Carlos; Andrés Osoro y Amparo Tusón (2007): "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua", en *EspacioLogopédico.com*, [On line] [www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=272].
- MacLuhan, Marshall y Eric MacLuhan (1990): *Leyes de los medios; la nueva ciencia*; trad. Juan José Utrilla. México, Alianza editorial Mexicana, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Machado Ramírez, Evelio y Nancy Montes de Oca recio (2007): " El desarrollo de competencias investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la educación superior. Ined.
- Margulis. M (1994): *La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*. Buenos Aires, Espasa Calpe
- Martín-Barbero, Jesús (2003): "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades", en *Revista Iberoamericana de Educación* (32), mayo-agosto, Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [On line] [www.rieoei.org/rie32a01.htm].
- Mateo, Andrés L. (1999): "Lo heroico es llenar día a día la página en blanco", en *Universitas*, I(2), octubre, Santo Domingo, p. 15-18.
- Matos Moquete, Manuel (2000): "Conversación con Manuel Matos Moquete", en *Universitas* I(9), junio, Santo Domingo, p. 15-18.
- Matos Moquete, Manuel (2005): *Estudios translingüísticos*. Santo Domingo, Editora Nacional.
- Mejía, José Luis (2005): "¿Cómo sobrevivir a una clase de literatura?", en *Crónicas desde Lima*, [On line] [<http://www.boletindenewyork.com/cronicas>], 22 de enero.

- Molina, Juan Carlos (2000): Juventud y tribus urbanas: entre ritos y consumos. El caso de la discoteque Blondie. En *Última Década*, Viña del Mar, no. 13, en. 1999.
- Miller, Gerald (1992): Ritos, roles, reglas y relaciones: ubicación de las personas dentro de la comunicación interpersonal en Carlos Fernández collado y Gordon L. Dahnki: La comunicación humana, Ciencia Social, México, Mac Graw Hill., Pág. 27-28
- Orozco Gómez, Guillermo (coord.) (2002): *Recepción y mediaciones. Casos de investigación en América Latina*. Argentina, Grupo Editorial Norma.
- Ortiz Torres, Emilio (2007): *La comunicación pedagógica* [On line] [<http://ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/psicologia>], marzo.
- Ortiz Torres, Emilio (2006): "Una comprensión epistemológica de la comunicación", en *Monografías.com* [On line], [www.monografias.com/trabajos/comep/comep.shtml], noviembre.
- Ortiz Torres, Emilio y María de los Ángeles Mariño (2006): "Los principios para la dirección del proceso pedagógico", en *Monografías.com* [On line], [www.monografias.com/trabajos6/prope/prope.shtml].
- Otero Garabís, Juan (2000): *Nación y ritmo; descargas desde el Caribe*. Puerto Rico, Ediciones Callejón.
- Parra Castrillón, Eucario (2005): "Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas", en *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 16, septiembre a diciembre [On line], [www.ucn.edu.co/portal/uzine/volumen16/articulo13_competencias5.htm].
- Parra Rodríguez, Jorge Félix y Pablo Raúl Más Sánchez (2007): "La competencia comunicativa profesional pedagógica: una aproximación al estudio de su definición", *Monografías.com* [On line], [www.monografias.com/trabajos12/compcomu/compcomu.shtml].
- Pietro, Giovanni Di (2006): "Valores pedagógicos y actualidad de tres clásicos italianos: Dante, Boccaccio y Petrarca", en Manuel García Cartagena et al.:

Coloquios 2005. Santo Domingo, Ediciones FERILIBRO, Dirección General de la Feria del Libro, p. 93-101.

Pimentel, Josefina (2005): "La Psicopedagogía contemporánea y perspectivas epistemológicas en debate" [On line]; conferencia magistral presentada en el Cuarto Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento, Santo Domingo, octubre [http://ofpd_rd.tripod.com/encuentro4/sec.htm].

Pinilla Roa, Análida (2007): "Las competencias en la educación superior", en *Tuning América Latina* [On line], [www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/tuning.pdf]

Pulido Díaz, Arturo y Vilma María Pérez Viñas (2004): "Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones", en *Monografías.com* [On line], [www.monografias.com/trabajos17/competencia-comunicativa.shtml]

Quiroz, María Teresa (2003): *Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.

Reinoso Cápiro, Carmen (2001): "Desarrollo humano y comunicación" [On line] [[www. Mision-futuro.com/congresos/cuba/01CubaMayo2001.doc](http://www.Mision-futuro.com/congresos/cuba/01CubaMayo2001.doc)]. Mayo.

Reguillo Cruz, R (2000): *Emergencia de culturas juveniles, estrategias del desencanto*, Colombia, Editorial Norma

Ricci Bitti, Pio E. y Bruna Zani (1990): *La comunicación como proceso social*. México, Grijalbo, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

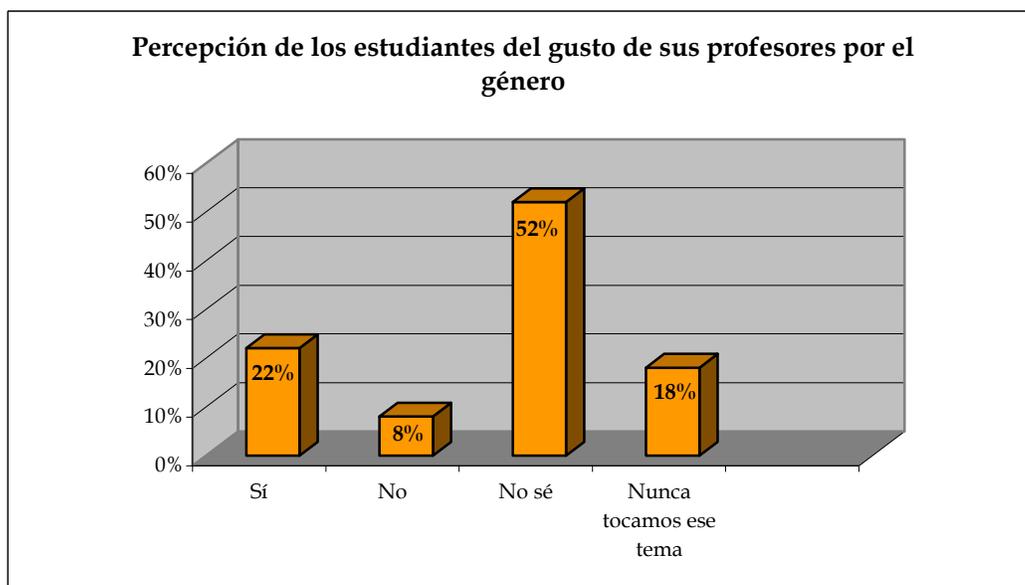
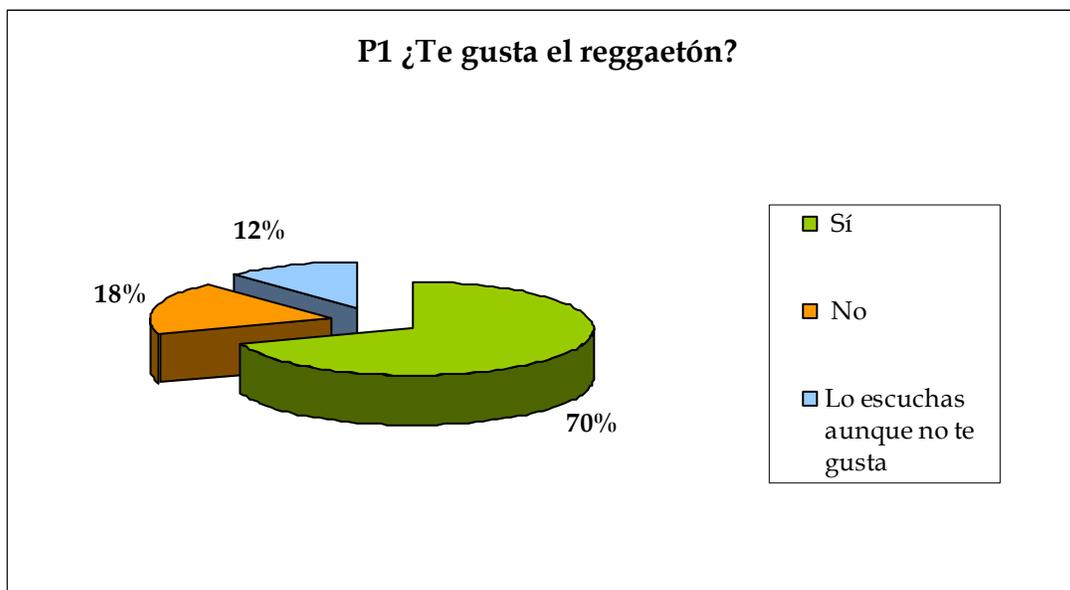
Schramm, Wilbur (1992): "Cómo funciona la comunicación", en Carlos Fernández Collado y Gordon L. Dahnke: *La comunicación humana, ciencia social*. México, Mac Graw-Hill.

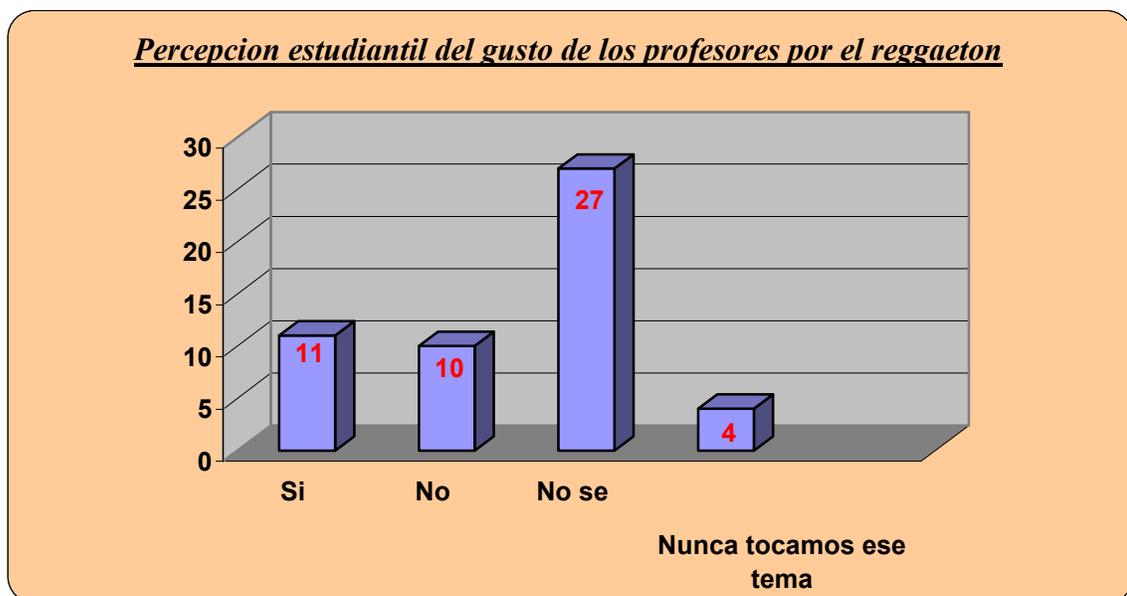
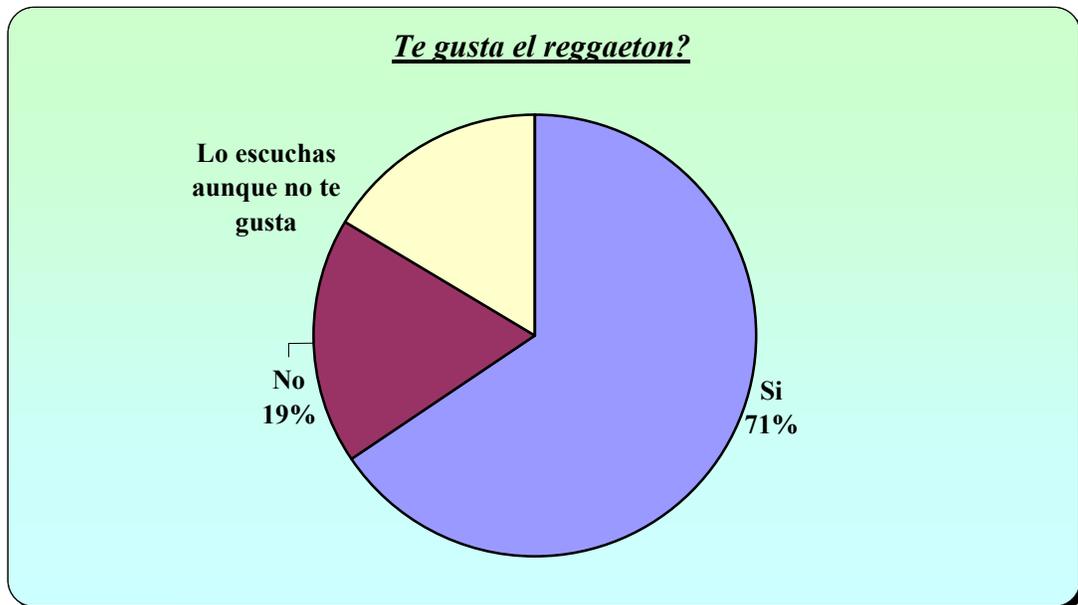
Silva Giraldo, Germán (2007): "El concepto de competencia en pedagogía conceptual", en *Monografías.com* [On line] [www.monografias.com/trabajos23/competencia-pedagogia.shtml]

- Soto Díaz, Manuel (s/f): "La comunicación pedagógica desde un enfoque personalógico". Instituto Superior Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, Ciego de Ávila. Inédito.
- Tobón Tobón, Sergio (2004): "El currículo complejo: una propuesta para formar profesionales idóneos en salud mental", en *Psiquiatría.com* [On line], [www.psiquiatria.com/articulos/formación/15173]
- Torrío Villanueva, Erick R. (2004): *Abordajes y períodos de la teoría de la comunicación*. Colombia, Grupo Editorial Norma.
- UNAPEC (2006): "Sobre UNAPEC", en *Universidad APEC* [On line], [http://www.unapec.edu.do].
- Ulloa, Jorge y Fernández Pequeño, José (2006a): Resultados de la encuesta realizada a estudiantes de INTEC, Junio.
- Ulloa, Jorge y Fernández Pequeño, José (2006b): Resultados de encuesta realizada a profesores de INTEC, Noviembre
- Ulloa, Jorge y Felipe Días (2006^a): Grupo focal realizado a estudiantes de INTEC el 21 de junio.
- Ulloa, Jorge (2006b): Grupos focal realizado a estudiantes de INTEC el 22 de junio.
- Van Dijk, Teun A. (2000): *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Gedisa.
- Vigotsky, Lev (1980): *Pensamiento y lenguaje*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Vilà, Ruth (2003): "El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación" [On line], [www.ub.es/ice/portaling/seminari_pdf/suila.pdf]

ANEXO 1. GUSTO DE LOS ESTUDIANTES POR EL REGAETTON Y PERCEPCIÓN DE ESTOS/AS SOBRE COMO VEN SU PROFESORES/AS EL GÉNERO SEGÚN UNA ENCUESTA PRELIMINAR A 50 ESTUDIANTES DE APEC E INTEC

APEC





ANEXO 2. RESULTADOS ENTREVISTAS PROFESORES DE UNAPEC

Fecha de realización: Enero-marzo de 2007

Cantidad de profesores entrevistados: 20

Distribución de los profesores entrevistados por departamentos y decanatos:

Departamento o Decanato	Cantidad	Por ciento
Español	2	10%
Contabilidad	2	10%
Administración	2	10%
Turismo	2	10%
Matemática	2	10%
Mercadeo	2	10%
Ingeniería	2	10%
Sociales	2	10%
Artes	2	10%
Derecho	1	5%
Informática	1	5%

1. ¿Cómo considera que es su comunicación con los estudiantes de UNAPEC dentro y fuera del aula? ¿Por qué?

Comunicación	Cantidad	Por ciento
Buena	19	95%
Mala	0	0%
Regular	1	5%

2. ¿Qué estrategias fundamentales emplea usted usualmente para lograr una mejor comunicación con sus estudiantes en UNAPEC?

Estrategia	Frecuencia	Por ciento
Dejar que los estudiantes se expresen	5	25%
Usar métodos que motiven a los estudiantes	5	25%
Dar confianza a los estudiantes	4	20%
Conectar los contenidos con la realidad	2	10%
Individualizar a los estudiantes	2	10%
Usar el mismo lenguaje que los estudiantes	1	5%
Ninguna estrategia	1	5%

3. ¿Cuáles puede identificar usted como principales dificultades objetivas y subjetivas para comunicarse eficientemente con los estudiantes de UNAPEC en estos momentos?

Dificultad	Frecuencia	Por ciento
Falta de tiempo por parte del profesor	3	15%
Estudiantes no tienen expectativas claras	3	15%
Estudiantes tienen prejuicios hacia el profesor	3	15%
Profesores no escuchan a los estudiantes	2	10%
Profesores no motivan a sus estudiantes	1	5%
Estudiantes no tienen nivel de conocimientos	1	5%
Faltan tecnologías modernas en las aulas	1	5%
Estudiantes son indisciplinados	1	5%
Diferencias generacionales entre profesores y estudiantes	1	5%
No aporta dificultad	4	20%

Responsabilidad de las dificultades apuntadas (por ciento sacado sobre 16):

Responsables	Frecuencia	Por ciento
Los estudiantes	8	50%
Los profesores	7	43,7%
La universidad	1	6,2%

4. ¿Sostiene una comunicación frecuente con el resto de los profesores de su Departamento o Decanato? ¿Cree que esa comunicación es suficiente como para aprender de las experiencias de ellos o ellas y poder transmitirles las suyas?

Respuesta	Frecuencia	Por ciento
Sí	5	25%
No	7	35%
Poco	8	40%

5. ¿Cree usted que en UNAPEC existe el suficiente intercambio entre los profesores que imparten la misma asignatura que usted o asignaturas que pertenecen al mismo tronco disciplinar?

Respuesta	Frecuencia	Por ciento
Sí	4	20%
No	13	65%

Poco	3	15%
------	---	-----

6. ¿Cree usted que su Departamento o Decanato posee mecanismos adecuados para garantizar la comunicación entre los profesores y las autoridades superiores de UNAPEC, de modo que los docentes puedan tomar parte en la toma de decisiones institucionales y se sientan comprometidos con ellas?

Respuesta	Frecuencia	Por ciento
Sí	7	35%
No	13	65%

7. A continuación aparecen cinco elementos relacionados con la comunicación profesor-alumno dentro del aula. ¿Podría ordenarlos según la importancia que usted les concede?

- Mantener la disciplina dentro del aula.
- Dominar los contenidos que se deben impartir.
- Conocer las características y las expectativas de los estudiantes.
- Vencer los contenidos del programa en el tiempo previsto por el cuatrimestre.
- Vincular los contenidos a la realidad en que viven los estudiantes.

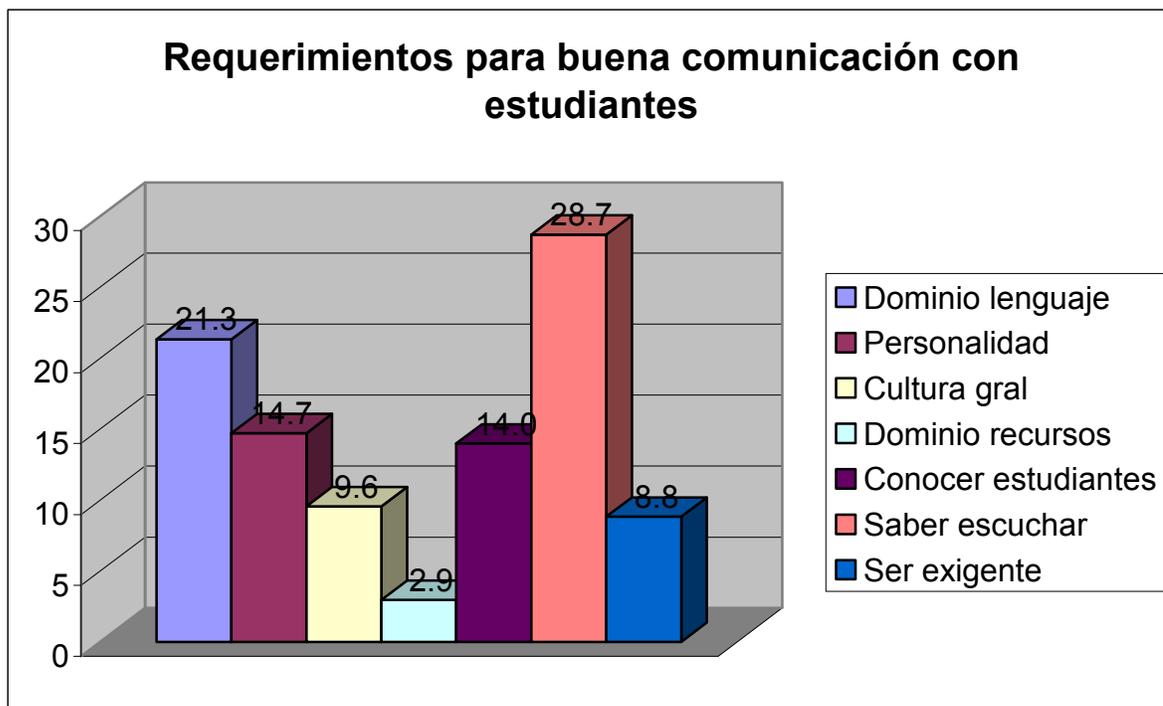
Respondieron: 17

No respondieron: 3

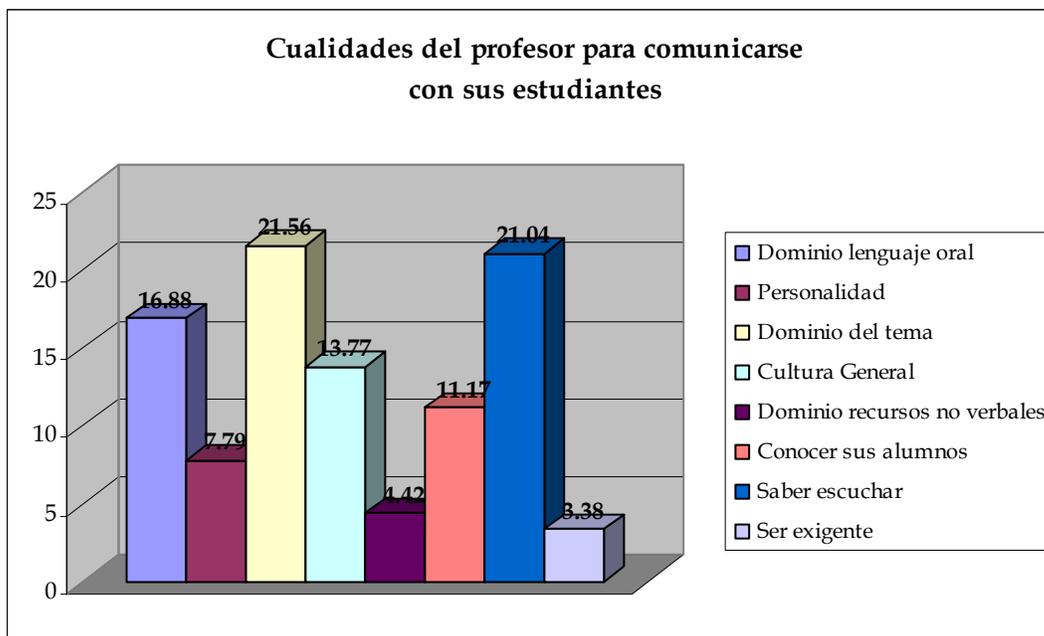
Variable	1ro.	%	2do.	%	3ro.	%	4to.	%	5to.	%
Mantener la disciplina	4	23,5	3	17,6	2	11,7	4	23,5	4	23,5
Entre 1ro. y 2do.	- 7	- 41,1%					Entre 3ro. y 5to.	- 10	- 58,8%	
Dominar los contenidos	7	41,1	4	23,5	5	29,4	1	5,8	0	0
Entre 1ro. y 2do.	- 11	- 64,7%					Entre 3ro. y 5to.	- 6	- 35,2%	
Conocer al estudiante	6	35,2	5	29,4	5	29,4	1	5,8	0	0
Entre 1ro. y 2do.	- 11	- 64,7%					Entre 3ro. y 5to.	- 6	- 35,2%	
Vencer los contenidos a tiempo	0	0	0	0	1	5,8	8	47	8	47
Entre 1ro. y 2do.	- 0	- 0%					Entre 3ro. y 5to.	- 17	- 100%	
Vincular contenidos a la realidad del estudiante	0	0	5	29,4	4	23,5	3	17,6	5	29,4
Entre 1ro. y 2do.	- 5	- 29,4%					Entre 3ro. y 5to.	- 12	- 70,5%	

ANEXO 3. GRAFICOS REPRESENTATIVOS DE LOS REQUERIMIENTOS PARA UNA BUENA COMUNICACIÓN CON LOS ESTUDIANTES SEGÚN ENCUESTA A PROFESORES DE UNAPEC E INTEC.

INTEC

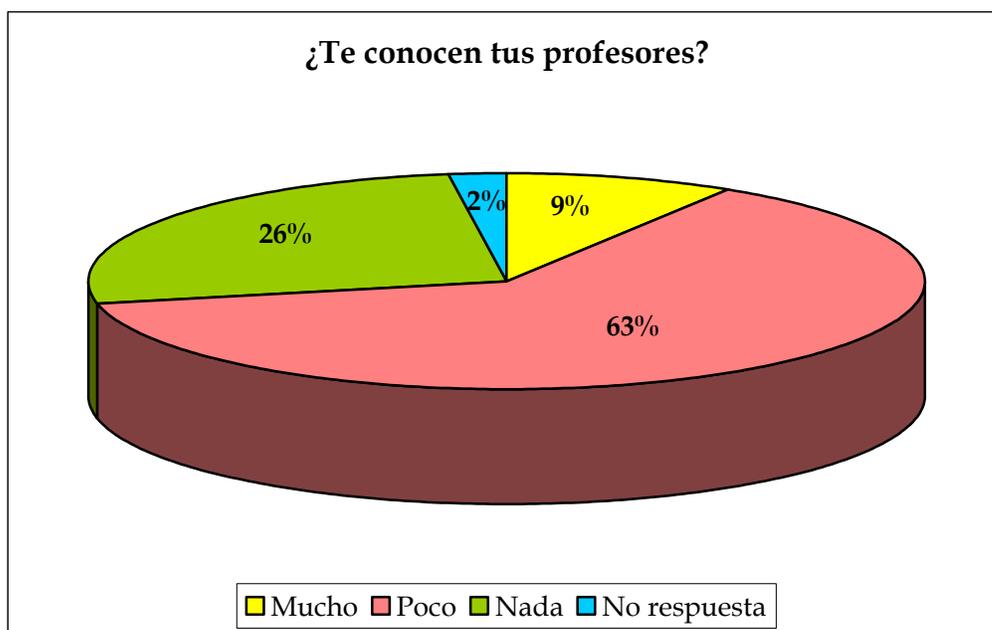


UNAPEC



ANEXO 4. GRÁFICO QUE MUESTRA LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL CONOCIMIENTO QUE TIENEN DE ELLOS/AS SUS PROFESORES/AS.

UNAPEC

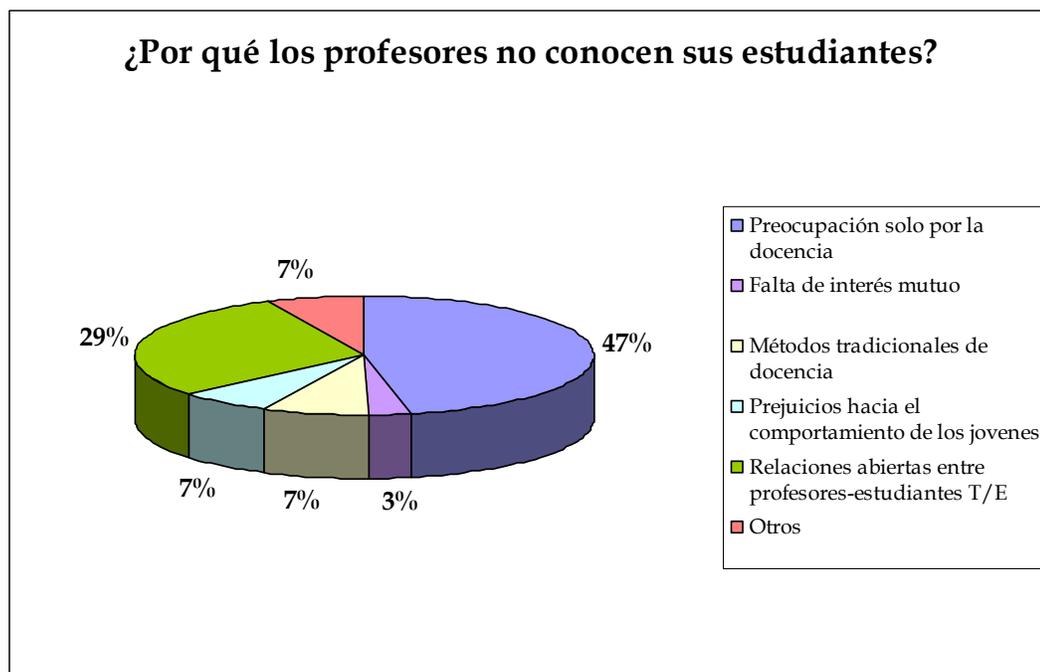


INTEC

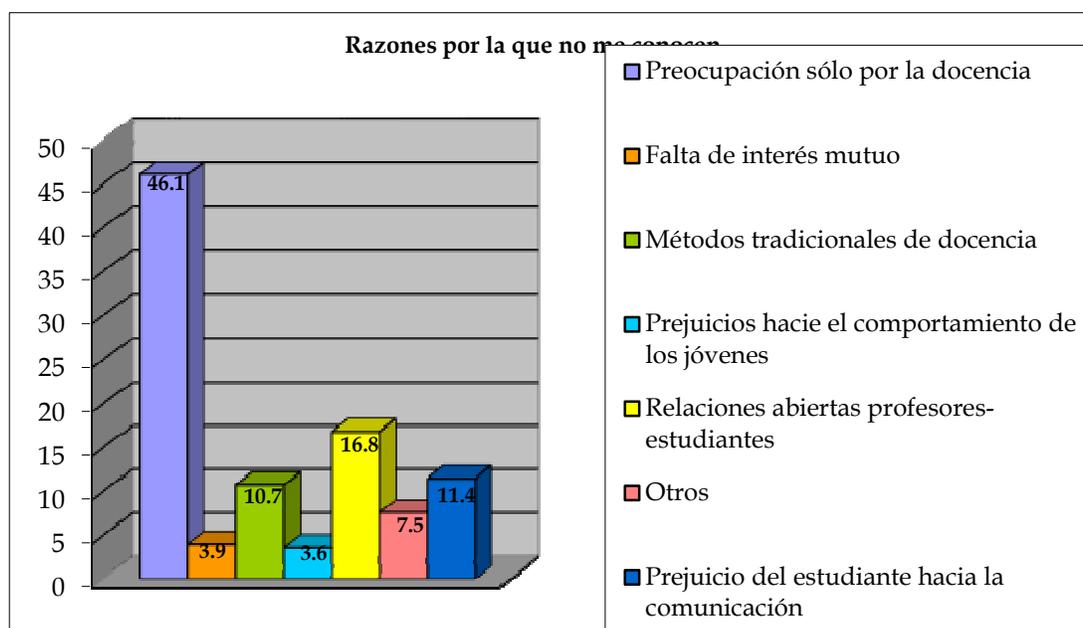


ANEXO 5. VISION DE LOS ESTUDIANTES DE LAS CAUSAS POR LOS QUE SUS PROFESORES LES CONOCEN POCO.

INTEC

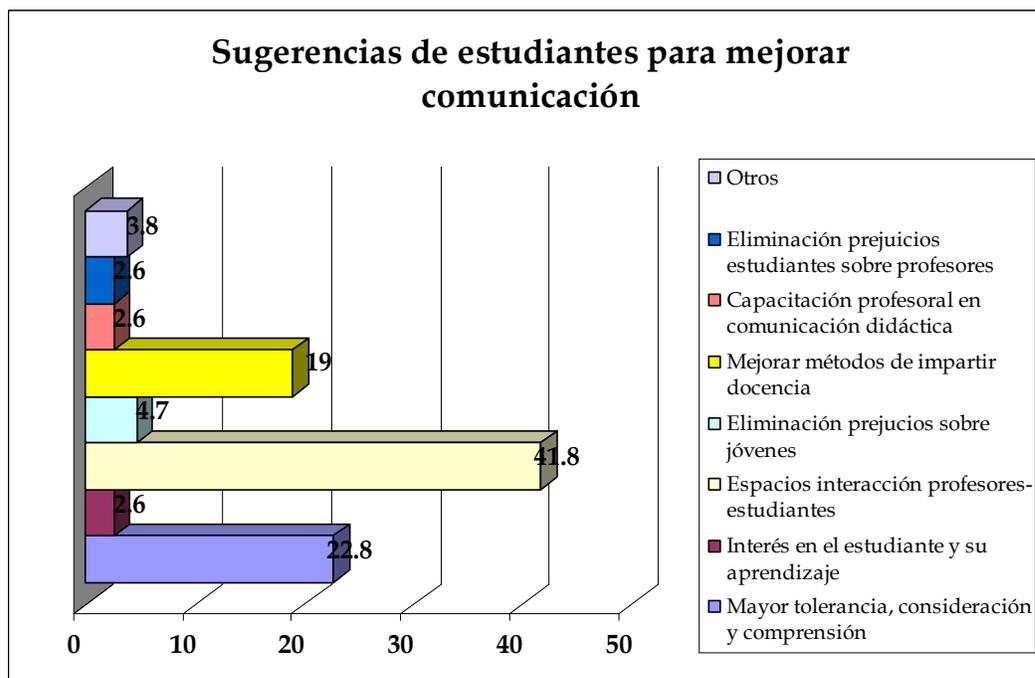


UNAPEC

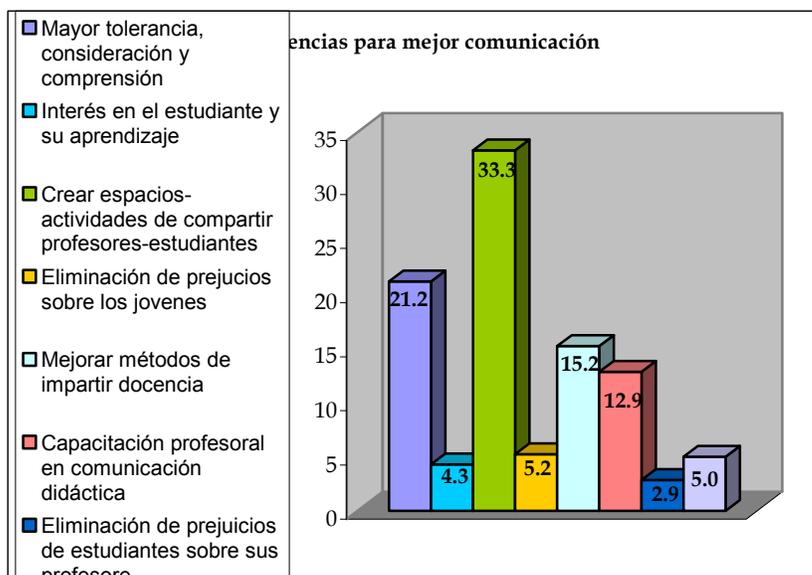


ANEXO 6. SUGERENCIAS DE LOS ESTUDIANTES PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN CON SUS PROFESORES.

INTEC

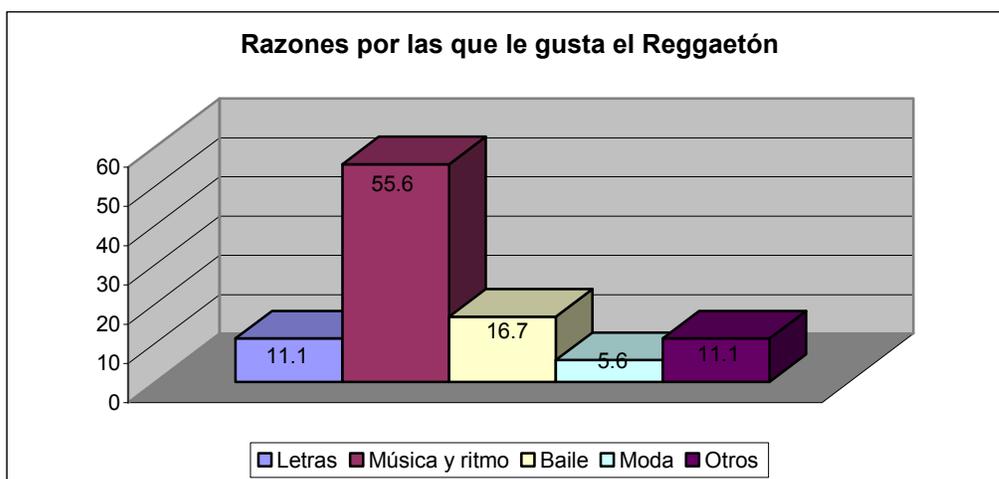


UNAPEC

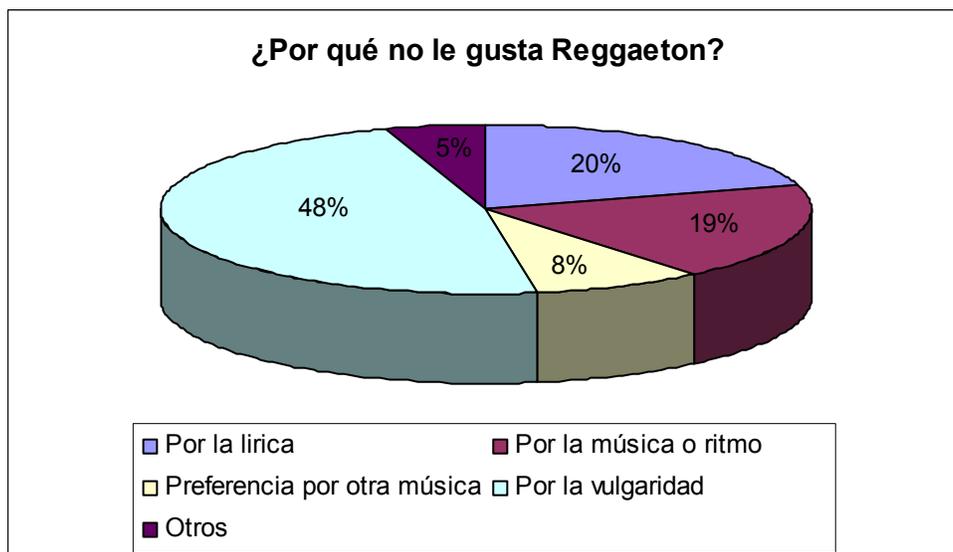


ANEXO 7. OPINIONES DE LOS PROFESORES CON RESPECTO AL REGGAETON ASÍ COMO OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES DE SI SUS PROFESORES DEBATIRIAN SOBRE ESTE TEMA

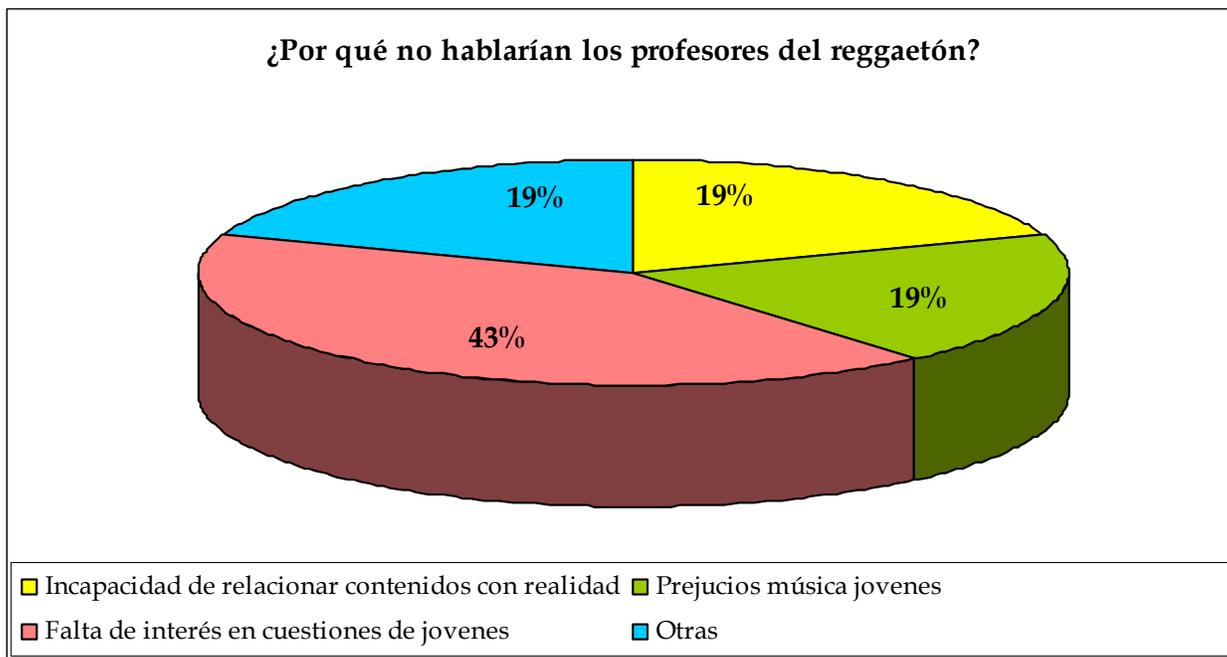
INTEC
PROFESORES



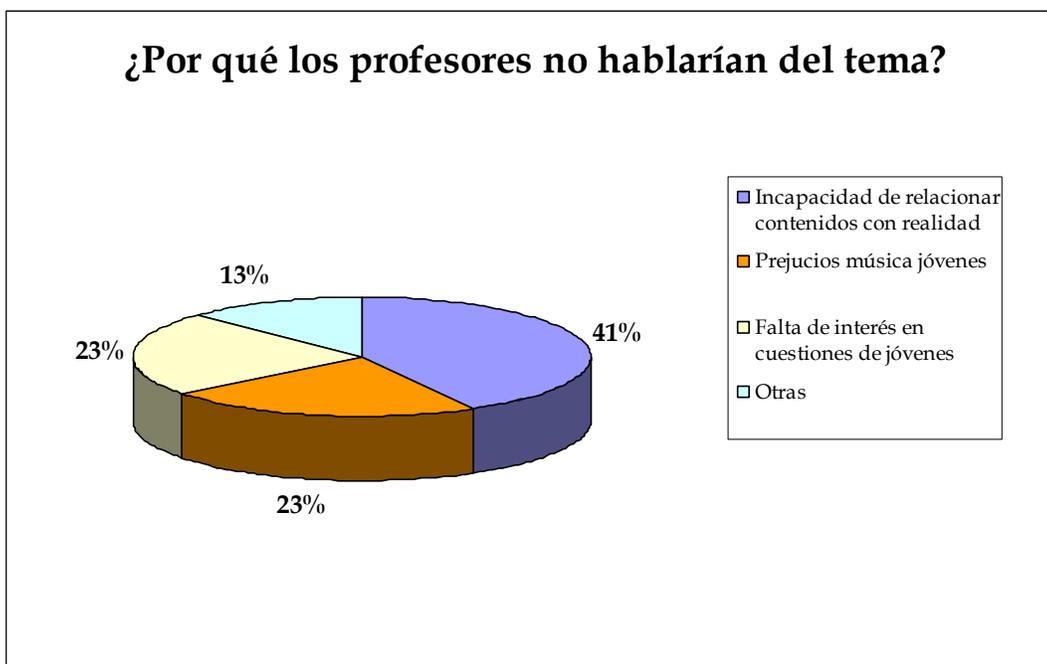
APEC
PROFESORES



ESTUDIANTES
APEC



INTEC



ANEXO 8. ENTREVISTA A LA DRA. JOSEFINA ZAITER SOBRE E TEMA DEL REGGAETON

**Entrevistadores: Jorge Ulloa Hung
Felipe Díaz**

Sábado 25 de mayo del 2006
12:00 m

Jorge Ulloa Hung: ¿Qué opinión le merece usted al reggaetón como expresión socio musical?

Josefina Zaiter: Este tipo de música esta relacionada con el momento en que vivimos, con el contexto socioeconómico actual. En cada época y generación han aparecido y se han desarrollado diferentes tipos y ritmos musicales, este es el tiempo del reggaetón. Esto hay que entenderlo a pesar de la contraposición, la crítica, y el rechazo de una parte de la sociedad a este ritmo que se encuentra con la aceptación el gusto y preferencias de los jóvenes. Desde mi generación, hay que entender con qué se vincula el reggaetón y qué representa. No por ser el reggaetón como un abstracto, sino expresión de un contexto y de un grupo social.

JUH Muchos acusan al reggaeton de promover machismo insinuaciones sexuales (incluso de pronografía), consumo de drogas y violencia ¿Qué cree usted el reggaetón propone o refleja?

-

JZ Es evidente que refleja algo que ya existe como expresión en la realidad, hay que acercarse a ver en qué grupos surge, entre la población hispana en al sociedad norteamericana, en los contextos barriales, y hay que acercarse también a todo lo que trae esa sociedad a la que caracteriza en si misma. Un mundo de consumo donde entra lo sexual, las drogas, corrupción, dinero, todo esto llena de contenido al reggaetón reflejando lo que la sociedad capitalista actual en si misma es portadora.

No soy experta en música, pero el reggaeton es una expresión artística, y aunque veo que su ritmo es un ritmo monótono, y la letra o la lírica no es refinada y en ocasiones no dice nada, entiendo que la realización de ellos llega hasta ahí. Sin embargo, reconozco que es un elemento artístico que participa en la búsqueda conjunta de toda la sociedad, es un reflejo de la misma.

JUH ¿Podría valorarse entonces al reggaetón dentro de los llamados movimientos underground que a su vez reclaman nuevas formas de identidad y representación juvenil?

JZ Realmente no he profundizado en esos temas, pero si considero que el reggaeton claramente viene de los ámbitos underground de la sociedad con un crecimiento paulatino, una difusión, que lo hace salir de esas esferas y agrandarse a todos los niveles. Al respecto también puedo decir que el reggaetón no promueve la manifestación o evolución hacia un movimiento social, se queda en al crítica y expresión de inconformidad.

JUH ¿A qué se debe que el reggaetón se esté haciendo más masivo?

-
JZ En ello influyen mucho los medios, la industria cultural. Hay un interés en la juventud como masa consumidora y esto genera intereses en las elites de poder promover entre los jóvenes determinados productos, no sólo musicales, sino también los relacionados con la imagen que esto lleva asociado o proyecta de los jóvenes. Dentro de este consumo entra el sexo, las bebidas alcohólicas, ropas. Estos vínculos y ese interés a su vez es lo que crea las condiciones para que el reggaetón pueda crecer y perdurar a través de fusiones con otros ritmos.

Lo anterior hace más compleja la visión cultural, se crea una especie de relación donde el joven actual debe oír el reggaetón para ser joven, por tanto no me sorprende que el reggaetón este en el festival de Viña del Mar, esto ha pasado por la propia evolución que esta manifestación ha ido asumiendo y donde los medios evidentemente desempeñan un papel esencial.

JUH *¿El reggaetón en la juventud dominicana tiene su espacio?*

JZ En este caso hay que ver el problema de cómo los individuos se vinculan al reggaetón, de cómo lo conciben, como les impacta. En ese sentido es importante tomar en cuenta que el reggaetón aprovecha los espacios, las carencias, que en el plano de la formación del individuo la sociedad genera. El problema está en el receptor.

Son fenómenos muy complejos y no es fácil hacer un análisis simple. Pero a través de ejemplos podemos acercarnos al entendimiento. Si tienes una juventud que sólo recibe mensajes relacionados con el consumo, que en si misma es potencialmente un público consumidor, si esta música es la que tiene todos los días en sus oídos, en su casa, en los medios y por demás carece de los elementos, las competencias, para evaluarla críticamente entonces lo más probable es que termine asimilado a esta.

JUH *¿Considera usted que el reggaetón como propuesta cultural está llenando o aprovechando vacíos que deja la propuesta cultural del sistema educativo?*

JZ. Sí, si no se tienen referencias musicales variadas, si sólo oyen y encuentran reggaetón. El sistema de educación no promueve un acervo variado, no se actualiza. El currículo no dialoga, solo impone, la propuesta se hace desde arriba con un concepto elitista de cultura.

No existe una formación integral del individuo, y es posible que si tomas el currículo actual de Educación quizás te percatas de que se proponen cosas interesantes y supuestamente completas pero la realidad es otra, no se desarrolla no se implementa de esta manera, la realidad está muy distante de la teoría.

En resumen el sistema de educación posee una conceptualización y un enfoque en valores específicos que responden a intereses de una elite, lo cual ha dejado fuera elementos fundamentales de la identidad nacional dominicana. Estos espacios son los que dan espacio a que fenómenos como el reggaetón pueda tener un impacto entre los jóvenes, puedan asimilarse de manera acrítica, y utilizarse como un medio de promoción y de consumo entre los jóvenes.

JUH *-¿Cómo ve el futuro del reggaetón?*

JZ Aunque no soy músico ni he desarrollado estudios sobre este fenómeno creo que no desaparecerá, al menos inmediatamente. Tendrá un curso de acuerdo a la receptividad que tenga, y con lo alta que es ahora, quizás irá lejos.

Para comprender esta manifestación hay que dialogar con sus simpatizantes, no satanizarlos. Debemos acercarnos y enterarnos, estudiar el fenómeno. Quien oye reggaetón seguro sabe algo de este género.

Es necesario conocer el ambiente donde se consume el reggaetón. Hay que investigar si el reggaetón como música es más proclive a las degeneraciones que otras músicas.

ANEXO 9 .ENTREVISTA A MANUEL CLAVELL SOBRE EL TEMA DEL REGGAETON

Por : José Fernández Pequeño.

Ya con ser puertorriqueño y hombre de la cultura, Manuel Clavell Carrasquillo estaría en posición privilegiada para hablar sobre el reggaeton. Pero además, por su edad, (nació en 1975) y sus estudios (estudió Ciencias Políticas y Literatura Comparada en la Universidad de Puerto Rico, es candidato al ejercicio de la abogacía) Clavell tiene todos los ingredientes para entregarnos una reflexión fresca y desprejuiciada acerca de una manifestación musical que, si algo ha concitado es polémicas y prejuicios. Por otra parte, Manuel Clavell participa activamente en el debate cultural a través de los artículos, reseñas y entrevistas que publica en los diarios *El Nuevo Día* y *Primera Hora*. Actualmente es bibliotecario y dirige la redacción del blog Estruendomudo (www.carnadas.org/blog).

Fernández Pequeño: Empecemos por lo más caliente y luego nos derivamos hacia especificidades. Creo que podemos dar por cierta una gran incidencia del reggaeton en la juventud de nuestros países, aun cuando muchos pensamos hace siete u ocho años que sería una moda comercial y pasajera. ¿A qué atribuyes esa captura del gusto más joven?

Manuel Clavell: El reggaetón llegó para quedarse por largo rato. Ya desde los 90 teníamos una presencia sustancial de rap *underground* en Puerto Rico y esa fue la base de la construcción de la nueva escuela, más atrevida en términos empresariales y de mercadeo. Aquellas canciones tipo crónica urbana, que documentaban la vida en los caseríos del área metropolitana y las estrategias de evasión de una juventud harta del imperativo del progreso que nunca llega, se transformaron en odas a la sexualidad suelta y desquiciada. Eso por un lado, porque la cuestión urbana –sus balaceras y sus desamores– continuó presente, pero ya no en términos de *gospel* o prédica sino en el lanzamiento de una ristra casi ilimitada de tiros lingüísticos y frases que se usan para sobrevivir en el trámite del bajo mundo, eufemismos de la condición subalterna en los barrios perdidos de Borinquen la Bella. Por eso, la juventud es la primera que llega al *blinblineo* y al *jackaleo* azotando y perreando a diestra y siniestra, porque el discurso del reggaetón es el de la inmediatez de un tumbé, el de la urgencia de un polvo de discoteca en medio de la pista que es la puta vida madre y maestra. Pero pronto llegan a la escena los adultos, que no necesariamente entienden la jerga a la primera pero que no pueden ocultar que esa música les afloja los malos humores de burguesía *wanna be* y las soberanas caderas. Entonces resulta que yo -crítico literario del principal diario del país y aspirante al ejercicio de la abogacía residente en el pudiente barrio de Miramar- aprendí a perrear en una discoteca gay de la capital que hasta ese momento sólo se dedicaba a Madonna y a la música *dance*. Mi maestro fue un negro molleto cuarentón del municipio de Loíza, un empleado feliz de la Autoridad de Energía Eléctrica. Así de *mainstream* se puso lo *underground*. Así de *mainstream*.

F.P.: Te voy a pedir ahora algo probablemente indebido. Te propongo descomponer el reggaeton en su música, su lírica y su parte comercial. ¿Qué corresponde a cada aspecto en el impac-

to que ha tenido la manifestación y, sobre todo, cómo se articulan esas partes en una propuesta única?

M.C.: En cuanto a la música, el plagio comenzó también temprano en los 90. Los raperos copiaron pistas y melodías del *dance hall* jamaicano, que es la base rítmica del rap *underground*, y se lanzaron al contrabando de *cassettes* de a dos por cinco pesos en las fiestas de los residenciales públicos. Todo eso evolucionó tanto que de momento chamacos como Loonie y Tunes, por ejemplo, crearon imperios de grabación que empezaron en sus propias casas, convirtiendo el cuarto de las herramientas y los cachivaches en estudios con tecnología avanzada. Esa tecnología fue la que le dio el *boost* a la música, que dejó de ser el fondo del lamento del rapero para pasar al frente y provocar el escándalo reggaetonero. Lo de las líricas fue fluyendo en la cabina del micrófono, con largas improvisaciones que nunca se escribieron en ningún sitio y que reflejan la bellaquera colectiva y las ganas de comerse al mundo de tantos machos juntos estimulados por la coca y la marihuana en proceso de montar un negocio semiclandestino. Semiclandestino, porque a pesar de que han violado todas las leyes de *copyright* norteamericanas que nos aplican, tienen una cadena de distribución y circulación envidiable, salen en todos los medios de comunicación y pagan impuestos.

F.P.: Hagamos algo de disección. Estamos hablando del reggaeton como si fuera un todo, una propuesta única. No es así, sin embargo. ¿Qué tendencias principales podrías identificar dentro del reggaeton?

M.C.: Están los chamacos que están haciendo el bachatón, que es reggaetón con bachata. Residente Calle 13 está haciendo batucón, que es reggaetón con batucada. Casi todos incluyen el merengue. Puerto Rico es una isla pequeña y por eso no existen las diferencias enormes que existen entre las escuelas de rap de los EE. UU., donde todo está dividido entre la costa este y la costa oeste. En términos de pistas, lo que se está dando aquí es bastante uniforme. También existe el reggaetón cristiano y el reggaetón romántico, pero las pistas son iguales, bueno, son hasta de peor calidad. La producción es bastante enlatada. Lo que se toca aquí ahora es lo que se tocaba en Jamaica en los años 80, allá esta música ahora mismo es bien sofisticada. No se está dando en el reggaetón lo que se dio con la salsa: si escuchas la de Venezuela, la de Nueva York, la de Puerto Rico, estás escuchando escuelas distintas. En el reggaetón esto no ha ocurrido. Todo es más limitado.

F.P.: Quiero preguntarte algo que estoy seguro pocos podrán responder con tanta autoridad. ¿Cuál ha sido la reacción de la prensa cultural puertorriqueña ante el reggaeton? ¿Podrían marcarse etapas en esa recepción crítica?

M.C.: La recepción ha sido mixta. De un lado, la prensa encargada de “hard news” ha sido durísima contra el reggaetón, pero esto no es sorpresa: se trata de líneas editoriales que siempre han sido en extremo conservadoras y moralistas. De otro, la prensa de espectáculos ha tenido que abrirle espacio a los exponentes del género -y lo ha hecho hasta la náusea- debido a lo que representan en términos de aumento en lectoría o audiencia y posibilidad de ventas. En las primeras páginas de los diarios los odian y en las centrales los adoran. Lo mismo pasa en la radio y en la televisión. En un solo canal o estación son diablos para algunos programas y ángeles para otros. Esta doble cobertura de la información reggaetonera le ha venido bien a todo

el mundo porque en un mismo medio se fustiga y se alaba un producto cultural y esto ha resultado ser el secreto de su éxito rotundo. Las condenas moralizantes de la prensa alimentan el morbo, los *cangris* del *corillo* componen líricas más irreverentes como respuesta, venden más conciertos y más millones de copias de sus discos y la prensa reporta sobre los récords de ventas que son resultado de esas movidas sucias. Es el círculo vicioso de esta etapa del capitalismo postindustrial de pactos entre los poderes y las resistencias. No hay mejor ejemplo que el reggaetón para confirmar que nada se le escapa: "rebelarse", definitivamente, vende y la prensa es figura principal de dicha "rebelión" tan lucrativa. Foucault lo dijo hace muchos años, los marxistas pontificales miraron para otro lado y míralos ahora, más que derrotados, cooptados, vigilantes de lo que queda de la pose "rebelde" pero al servicio del Estado. Mientras eso pasa en la escritura y el debate sobre el arte, el pueblo entero sigue perreando.

F.P.: ¿Y los medios oficiales? Pongamos por caso, las universidades, centros de investigación; en fin, las instituciones serias. ¿Ha cambiado en algo su perspectiva frente al reggaeton a medida que pasan los años y este va expandiéndose?

M.C.: ¿Instituciones serias? Esas no son instituciones serias, pero eso es para discutirlo en otra entrevista. Lo que tengan que decir del reggaetón no me interesa. Prefiero la prensa pop, porque precisamente como lector de las secciones de espectáculos chatarra parto de la premisa de la imposibilidad de la seriedad. Además, todos los columnistas o voceros de los medios son intelectuales y de la academia vienen. Ninguno es cortador de caña. Leerlos, inevitablemente, es leer la versión más light de la academia. Como ves, estoy atrapado.

F.P.: Todos estamos atrapados. Y, como lo estamos, quiero medir el tamaño de la prisión con el metro del porvenir. Si observamos la peculiar fisonomía del reggaeton, si admitimos que su centro de gravedad conceptual está en lo inmediato, ¿no corre el riesgo de que sus producciones se esfumen de la misma forma vertiginosa en que aparecieron? A ver, todos conocemos boleros memorables, salsas que han pasado a ser patrimonio de la humanidad, canciones en fin que han quedado como iconos, emblemas en el recuerdo de generaciones y generaciones. ¿Dejará el reggaeton una sola canción que pueda ser evocada ante cualquier infortunio o acierto por un simple mortal dentro de medio siglo?

M.C.: Creo con fervor que "La gasolina", de Daddy Yankee, es patrimonio de la humanidad. El otro día, caminaba por la calle Luna del Viejo San Juan y me encontré con una madre soltera que esperaba a alguien en la acera, con las nenas sobre la capota del auto. Dos nenes como de cinco y siete años. Ella les enseñaba a cantar "Machete"; la frase esa que dice: "Machete, afilao, machete, afilao". Son los niños criados con reggaetón en el biberón, igual que los niños criados con boleros y salsas: el melodrama y la macharranería como canciones de cuna, así que pienso que lo efímero aquí es condición creativa de este fenómeno y al mismo tiempo una categoría muy cuestionable. Ya las canciones del reggaetón son parte de la memoria colectiva y perdurarán hasta entrado el siglo. Recuerdo como ahora la fiesta de mis 30 años, en octubre pasado. Nos juntamos como 75 amigos en el *apartment* y el *discjockey* nos llevó por un viaje en el tiempo. Nos puso los clásicos del rap boricua y todos saltamos de las sillas para someterle al coro de las líricas que aprendimos hace 15 años en *high school*. El *hit* de la noche fue *Viernes 13*, una canción del rapero Vico C basada en las películas de Jason, *Friday The Thirteen*. Fue muy divertido ver a una editora de Alfaguara PR, a un diseñador gráfico de la Edito-

rial de la Universidad de Puerto Rico, a una contadora pública autorizada, a un oboista de la Orquesta Sinfónica, a un planificador graduado de Berkley, a una doctora en sicología social comunitaria, a un educador experto en HIV y a una periodista de la Agencia EFE entonando como un himno generacional aquel nunca bien ponderado: "Era una noche nublada, / los adornos de Halloween donde quiera estaban. / Estuve esperando este día por meses: / el famoso día, de viernes 13". Lo que pasa después ya se sabe: la fiesta se entona de maravilla, repasamos borrachos las canciones de Vico, de Menudo y de allí vamos a Madonna, el *new wave*, se cuele *Aries* de Luis Miguel, las poesías de El Mayimbe, rompemos las losetas con La Patrulla 15, perdemos el sentido del buen gusto con *Mami*, *¿qué será lo que quiere el negro?* y nos entregamos al furor y al delirio. ¿Para qué queremos que dure más allá de la celebración ese momento tan ridículo? Si durara tanto el poder de la música, no la soportaríamos.

F.P.: Volvamos al principio (no se moleste, camarada, ya estaba avisado en la primera pregunta) y provoquemos: aunque le han abierto un espacio en medios controlados por la oficialidad (la prensa, los festivales "serios", la publicidad mediática, incluso la propaganda electoral) muchas personas (profesores, religiosos... gente "bien", en fin) consideran el reggaeton una música de anti-valores, al extremo de que en las reuniones donde llevamos el tema los padres plantean que no saben cómo impedir que sus hijos escuchen reggaeton. ¿Tienen razón?

M.C.: No concibo como alguien pueda impedir que su hijo o su hija escuche reggaetón. El reggaetón está en todas partes. Lo que pasa es que hay una irresponsabilidad crasa: los padres quieren criar a sus hijos sin hablarles, sin conversar, sin enfrentarlos en una mesa. Que los críe la escuela y la iglesia. Permiten que les entreguen catálogos de moral social instantánea y así quieren que sus hijos rechacen "el mal". Muy bonito. Si conversaran con sus hijos sobre la sexualidad, sobre la calle, sobre la negritud y sus despelotes, el racismo, la guerra urbana y las mierdas de la vida en vez de llevarlos a ver películas de Disney semana tras semana entonces los niños podrían estar perreando cada noche sin temor a embarazos no deseados. Eso es un decir, pero otra es la historia: para una minoría fanática el reggaetón tiene la culpa de todos los males y hay que prohibirlo y censurarlo. La mayoría perrea, aunque frente a los altares lo nieguen. En Puerto Rico la preocupación del feminismo de Estado es la siguiente: los jóvenes que escuchan reggaetón maltratan a sus mujeres. Las estadísticas reflejan otra cosa: el año pasado los hombres boricuas mataron a cien mujeres en la isla. Sorprendentemente, la mayoría de los asesinos son mayores de cincuenta años y no les gusta el reggaetón. De otra parte, la música no tuvo que ver con el asesinato y mira que la salsa y el sacrosanto bolero latinoamericano - que es lo que oyen- sí conforman un manual cuasirreligioso de cómo bregar con los celos y con los huevos de manera civilizada. Fuego a la jicotea, dice Marvin Santiago. Taladro, taladro, dicen Eddie Dee y Daddy Yankee. No conozco hombres más complacientes; más feministas. Estoy esperando con ansias cosmopolitas un libro sobre el rock en el Caribe. Los ex niños rockeros, ¿cuántas mujeres habrán asesinado?

F.P.: ¿Hay algo que te gustaría decir en torno al reggaeton y no has dicho?

M.C.: ¿Más? Caramba, pero si me has exprimido...

ANEXO 10. ENTREVISTA A HUAYNA JIMÉNEZ SOBRE EL TEMA DEL REGGAETON

Por Felipe Díaz

Viernes 24 de marzo del año 2006

4:15 p.m.

Huayna Jiménez es profesora de Guitarra y Música en el INTEC y de Audio Digital en APEC. De profesión Compositora, Guitarrista y Sonidista. Se ha desempeñado en variadas áreas siempre alrededor de la música como es la docencia, hace música free lance, es productora independiente y dirige un estudio de grabación.-

***Felipe Díaz:** . ¿Qué es el reggaetón?*

Huayna Jiménez: Es fundamentalmente ritmo, y que encuentra fuertes dudas para llamarle música, pero al menos lleva la intención de concitar personas y sentimientos, por aquello de que “pone a bailar, resalta emociones y expresiones”.

El reggaetón no contiene melodía, los acordes (si los hay) pueden ser separados del conjunto, lo cual elimina la armonía. Es muy pobre como género musical y que sólo contiene ritmo y letra. Es realmente una involución musical, aseguró.

En la creación no prima una intención estética, la creación en cambio está orientada única y exclusivamente a las ventas, ventas que se envuelven en cierto anonimato, y éste anonimato no promueve una asociación entre canción y artista, proyectando consecuencias en la población meta.

***FD** ¿Consecuencias como cuáles?*

HJ. Provoca que las sociedades se vuelvan más anónimas. Menos presentes, más abstraídas.

***FD** ¿Cómo un grupo aparte?*

HJ Creando un espacio como una subcultura de anonimato, basándose en la cultura de consumo y cultura de masas de las que se nutre este género.

FD *¿Es un género sin representante?*

HJ No se identifica uno o algunos, como representantes, no es posible oír tan sólo el ritmo de un disco e identificarlo con el título de la canción y el artista – me explicó-, como se podría hacer con tantos otros discos de otros géneros. El punto que ha alcanzado el reggaetón en estos momentos muestra “figuras identificables como Daddy Yankee, sobretodo o tal vez el Don Omar”. Pero lo real de este fenómeno, - argumentó- es que el artífice por excelencia del reggaetón es un muchacho, joven, que tiene acceso a la computadora y sin formación musical. Que ha aprendido a hacer copy y paste en un intento de edición de sonidos, que usan sonidos enlatados, llamados “beats” o “loops”, que son hechos por terceros y los unen construyendo un algo, que es ilegal y todo lo opuesto a lo original. En esencia son jóvenes de 14 a 22 años con poca formación académica y sin formación musical alguna, que tienen acceso al mercado creativo que brinda las tecnologías de estos tiempos.

FD *¿Cómo es la producción de este género?*

HJ. Sus audaces creadores se rigen por el criterio de hedonismo sónico, ludismo y satisfacciones inmediatas. La marginalidad del reggaetón empieza desde su nacimiento. Es hacer música deformando otra música, coger pedazos de otras canciones.

El gusto, de quien produce y de quienes oyen, es el vínculo que une música y texto, que, de hecho en la producción de este género se tiene tan poca importancia a los aspectos musicales que es la letra la que se amolda a la música, no hay creación de música para la letra. Por ejemplo, si quisiera hacer un reggaetón puedo ir donde alguien que vende pistas, (hecha como ya dijimos de loops o beats, cortos y repetidos continuamente) y le adapto la letra a la base que se elige de un catalogo prefabricado de pistas que nos presentan. Así se hace un disco de reggaetón en su modo más abundante y más sencillo.

La historia de la música nos enseña que otros géneros musicales pasan por el proceso de marginalización y rechazo de parte de una sociedad, que a priori es conservadora y por ende esto tiene que pasarle también al reggaetón.

Lo que inherentemente lleva como aspectos negativos este género es que no promueve el diálogo o la socialización dentro de una sociedad, que se centra en violencia; éxito económico, e incluso hasta a través de la misma violencia; drogas y valores distorsionados.

Este género que, “por obligación escuchamos” lo define la industria del disco, con sus entidades de aplicación de poder, la radio y la televisión, que llega directa o indirectamente a toda la población e impone los gustos y preferencias de los que invierten e imponen lo que la disposición de los inversionistas marquen

FD ¿El género es buen negocio?

HJ Sí, la enorme cantidad de dinero que se produce, hace que se profesionalice la producción del reggaetón, aumentando directamente la calidad de los productos. En ese vemos a Daddy Yankee con sofisticados equipos tecnológicos de sonidos, con producción discográfica compleja y de calidad. Actualmente fusionan, hacen mejor intento de música y dejan de ser simples ritmos.

El reggaetón sigue más la línea que traza el dinero a diferencia de lo que ha sucedido con el hip-hop u otros géneros familiares, donde se mantienen en prioridad los vínculos con el ámbito que los crean, manteniendo estilos culturales de gangas, el reggaetón no es un contracorriente pero, cambia un poco esto. Precisamente por esta visión de negocio que inunda al género. Un beat o loop de 5 segundos de duración, que requiere aproximadamente 15 minutos de trabajo, puede ser vendido por hasta 1 millón de dólares, como la base de un disco de reggaetón. Y de ahí en adelante las cifras de ganancias siguen una flecha ascendente.

FD ¿El género se suscribe a la categoría de ritmo urbano?

HJ. Definitivamente es un ritmo urbano, -sale de los barrios, de las jurunelas, de los ghettos, de Puerto Rico en su nacimiento, y actualmente de cualquier país, por ahora latino exclusivamente. Se alimenta de esos ambientes de donde nace, habla de lo que se ve en esos ámbitos. Es fruto de lo urbano marginal, empezó siendo la música de los parias urbanos y por eso en principio respondía específicamente a un subgrupo de la sociedad.

FD *¿A que se debe la expansión del reggaeton?*

HJ. La expansión desproporcional del reggaetón tiene causas evidentes como es el apoyo económico que recibe de quienes simpatizan con el género y deciden invertir en él, al igual que en la bachata, el dinero del narcotráfico encuentra identidad también en este género. Esta expansión sin duda amplía la cantidad de sectores sociales a los cuales llega el fenómeno. Estos sectores voluntariamente o no, se resignan a aceptar el reggaetón en sus vidas. Las condiciones naturales del dominicano, de “gustarle la calle”, literalmente, “no es ni siquiera en la acera, es en la calle que nos gusta estar”; la preferencia casi innata por la bulla y los decibeles altos, para hablar y oír música, da lugar a que lo que se esté escuchando trascienda de los espacios cerrados o discotecas y así el reggaetón se abra al espacio abierto de nuestra urbe.

Hay personas que consumen el reggaetón de manera social, como un trago o un cigarrillo y disfrutan de las añadiduras que trae el reggaetón, como es el baile, el show que se monta y sobre todo la rebeldía que representa, en especial para los jóvenes, son motivantes a considerar como parte del éxito del reggaetón.

El reggaetón vende lo que la gente cree que quiere, que la corrupción y la pobreza crean espacios para la ignorancia, para sentimientos de lucha en contra de todo, contra el mundo, crea deseos de venganza, y esto sirve de enganche para que el reggaetón venda la idea de superación económica de variadas y no muy difíciles maneras, de una superioridad masculina que crea una comparación entre pistolas y penes, entre las jipetas que se tengan y las cadenas que le cuelguen del cuello y un marcado aumento del machismo. El reggaetón da una imagen de la mujer como el depositario bien arregladito y dispuesto, de los deseos del hombre, como parte de la demostración última de hombría, a las mujeres parece gustarles.

Esa ignorancia, fruto de las carencias en la educación y de la ausencia de alternativas sociales, son aspectos que el fenómeno aprovecha para su adaptación al contexto. Existe una conspiración entre los medios de difusión y de exposición de ideas, que permite la promoción exageradamente masiva del reggaetón.

FD *¿Cuál es el futuro para el reggaetón?*

HJ Tiene un futuro digno de atención, el reggaetón está adquiriendo perfiles y características tan grandes que es ya hasta motivo de estudio, como es el caso de la investigación que motiva

esta entrevista. Indudablemente su éxito es bastante grande. El reggaetón si permanece, evolucionará y cambiará de nombre. La condición del reggaetón que es derivación del rap, reggae y hip-hop, quizás dentro de 5 años exista otra palabra para llamar a este género, por la falta de fuerza e identidad en el nombre que posee actualmente. Las expresiones culturales deben dejarse evolucionar, “no creo que desaparezca”

Interactuar con otras expresiones culturales hará crecer o evolucionar la sociedad incorporando esta expresión propia de nuestra cultura para formar verdadera música de este ritmo. Anular el Perico Ripiao hace 100 años, sería un crimen en contra de la humanidad y sobre todo de nuestra conformación cultural dominicana. En ese sentido que el reggaetón “aunque me pese y me moleste como música, hay que dejar que siga su rumbo”, y que entre en dialogo con la sociedad. Lo que nos preocupe de un género u otro y del reggaetón en especial o lo que quede después de su paso, es inevitable.

El hecho más notable es que estos fenómenos cambian todo el entorno donde se desarrollan, cambiando los estilos de vida de quienes se exponen al fenómeno, como la actitud del reggaetón está presente aún sin tener la necesidad encender la radio para oírlo, el fenómeno pasa de ser onda de radio a algo que se vive.

FD *¿Se crea algo así como reggaetoneros pasivos?*

HJ Sin duda, se crea toda una cultura de preferencias para todo el día, a toda hora, todo el año. De manera que si no estas tú oyéndolo, el vecino lo pone, el del carro que pasó te hace oírlo, quien te pasa por el lado te lo tararea, está siempre ahí. Estamos siempre expuestos.

FD *¿Es malo el reggaetón?*

HJ No, no creo que el reggaetón por sí sólo influya en la promoción de más delincuencia, o en el narcotráfico, definitivamente no es causa, - aseguro – más bien es consecuencia. La falta de educación y el desinterés de políticas públicas y del gobierno causa más daño que el reggaetón. En conclusión el reggaetón es un síntoma, no una enfermedad.

Si los reggaetoneros tuvieran alternativas, si se les dotara de oportunidades “no hicieran esa mierda que hacen”. Todo ser humano tiene que expresarse y usa los recursos que tenga a mano para ello. Si no tienen más nada, no se puede esperar que den más que nada.

Por otra parte, de los temas de los discos, el reggaetonero escribe sobre lo que escribe por que sabe que en otros medios también se habla de esas cosas, el sexo, drogas, machismo, violencia, es usado continuamente en muchos, si no todos, los medios.

El reggaeton no trae nada nuevo, nos puede parecer mal un reggaetón pero ver el mismo mensaje de una película de Scorce se no nos molesta. La innovación está en que el mensaje no viene desde arriba, sino desde abajo, e ahí lo que causa controversia, “esto a pesar de que no me guste la manera en como se expresan”.

No me gusta esa manera de expresión, por que conozco otras alternativas, pero un niño no nace con discernimiento, debe aprenderlo en su crecimiento

FD *¿Cuál es el futuro de la juventud que sigue este ritmo?*

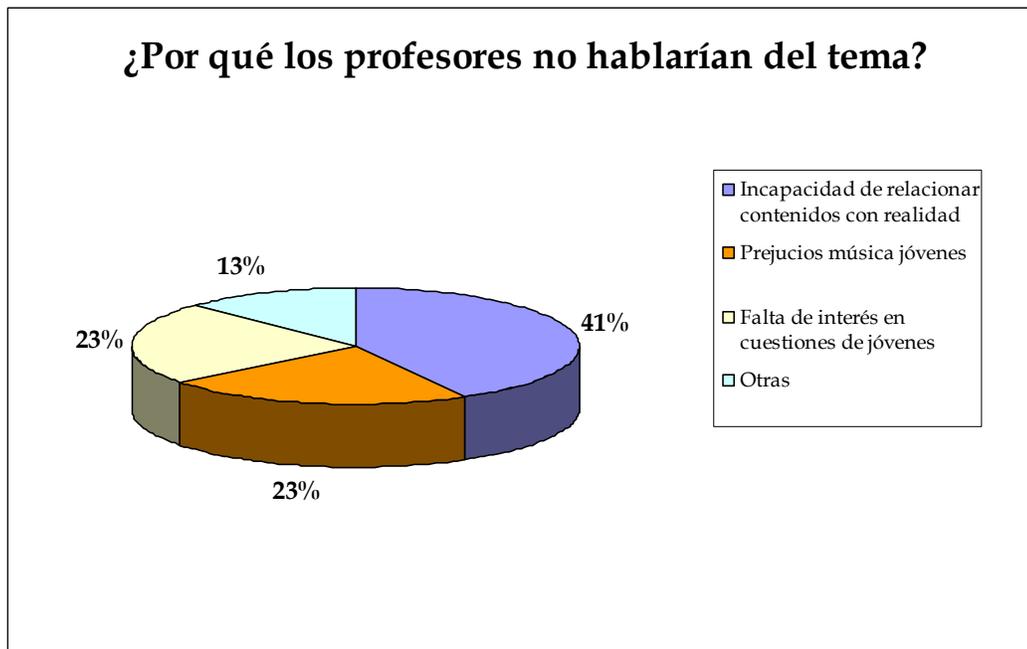
HJ El limitarse a escuchar reggaetón a temprana edad provoca estancamiento para el desarrollo como humano de las personas. Los efectos todavía no se pueden contabilizar, pero vaticino que la población exclusivamente reggaetón-oyente se hará tone-deft (sordos de tonos). No podrán entender melodías y armonías musicales.

Teniendo una dieta musical muy limitada, se convertirían en personas incapaces de percibir bellezas auditivas. No serán escuchas y mucho menos oyentes, no tan sólo de música, si no, hasta de tonos normales y cotidianos de la vida de una urbe. Tendrán un nivel psicológico más reducido causado por la limitación al género musical que por preferencia o imposición les afecta.

No podrán contemporizar con las demás personas de su ámbito social. Su círculo de socialización será afectado y limitado por el reggaetón y no podrán brindar la grandeza de la música a generaciones futuras.

ANEXO 11. OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES DE PORQUE SUS PROFESORES NO HABLARIAN SOBRE UN TEMA COMO EL REGGAETON.

INTEC



UNAPEC

