

Hay que descentrar el aprendizaje de los instrumentos.

Entrevista con Carmen de la Peza Casares

Vicente Castellanos Cerda, Rodrigo Martínez Martínez

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD CUAJIMALPA

María del Carmen de la Peza Casares, profesora distinguida de la Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Xochimilco), considera que el principio que rige el sistema modular de dicha institución tiene sentido en el estudio de las perspectivas disciplinarias del campo de la comunicación pues “realmente se produce un aprendizaje a partir de confrontar, de determinar un problema de la realidad y, a partir del mismo, y dar una solución en términos de conocimiento; pero, también, en términos prácticos”.

Al plantearse cómo es posible formarse en la docencia en Comunicación, la doctora en filosofía por la Universidad de Loughborough (Reino Unido) califica como peculiar el sistema modular de la UAM Xochimilco y que esté centrado en problemas de modo que “el eje de la docencia es la investigación”. Ambas actividades son realizadas con base en “una aproximación práctica y una aproximación teórica”. A ello suma la búsqueda de transformaciones sociales con base en el conocimiento independientemente de que sea una mezcla de concepciones cognitivistas, *piagetianas* o marxistas. La clave reside en que “la práctica comunicativa está orientada a resolver problemas”.

Ahora, con al menos 45 años de experiencia en la enseñanza, y tras haber coordinado la licenciatura entre 1983 y 1987, recuerda que se formó como docente en el esquema modular cuando, a los 23 años, fue contratada como asistente y participó de una modalidad que consistió en “planificar juntos la docencia y evaluar juntos a los alumnos como una manera de evaluar los resultados de la docencia”. Entonces tuvo dos experiencias formativas: primero, “diseñar la carrera de Comunicación como nos hubiera gustado cursarla” con colegas como Beatriz Solís, Carli Durand, Javier Esteinou, Margarita de Haene, Lourdes Rodríguez y Javier Solórzano, entre otros más de la propia UAM y de la Universidad Iberoamericana; después, cursar esa versión de la carrera conforme la impartía. Una experiencia de la que deriva una conclusión:



— Creo que es una lección importante para la UAM, ahora que cumple 50 años, que necesitamos urgentemente renovar los planes y programas de estudio. En el caso de la UAM Xochimilco, no se han renovado desde los años noventa. Como lo que dinamiza la docencia son los problemas que traen los alumnos, lo único interesante es que eso ha hecho que, de alguna manera, vayamos actualizándonos. Los temas como nuevas tecnologías o música son el eje del trabajo de investigación modular que traen los alumnos; pero eso no nos quita la responsabilidad y la necesidad de enfrentar un rediseño radical.

Dentro de esas necesidades, la autora de *El rock mexicano. Un espacio en disputa* (2014) identifica un cambio significativo en el modelo originario de la UAM: “La idea de los sistemas de evaluación del proceso se perdió definitivamente con los estímulos y becas. Había equipos modulares; es decir, cuatro o cinco grupos por cada módulo porque también la idea era que fueran grupos de no más de 25 o 30 alumnos para que resultara posible este tipo de trabajo colectivo. Luego, el equipo de profesores evaluaba, planificaba conjuntamente el proceso de aprendizaje y valoraba conjuntamente el resultado de los trabajos de los alumnos. Eso era muy positivo en términos de formación docente”, afirma.

A pesar de ello, Carmen De la Peza piensa que el modelo de la UAM Xochimilco es uno de los más fructíferos “en la enseñanza de la comunicación en México” por su “eficiencia terminal, y la inserción de sus egresados en el mercado de trabajo”, ya que su base es la investigación para la producción. Ello también se debe a que dicha unidad ha buscado que el alumnado disponga de formación teórica y metodológica en sociología, lingüística, análisis del discurso y antropología, entre otras, que les aporten las herramientas y conocimientos necesarios de las distintas disciplinas, para la comprensión de los problemas de comunicación que se planteen.

— También por eso considero que la comunicación es un campo de estudio; no una disciplina. La división del saber ya no tendría que ser disciplinaria, sino organizada en torno a problemas complejos. Al ser un campo de conocimiento contemporáneo, no nos tenemos que ir al siglo XIX para ver cómo la convertimos en disciplina. Por el contrario, tenemos la ventaja de estar a la vanguardia tanto por los temas y problemas de comunicación como por el desarrollo del conocimiento en distintos campos de saber que convergen en su comprensión.



— En este modelo ideal, que parece planteado para que todos hubiéramos deseado que se participara como formadores, ¿qué críticas vendrían en torno a lo que no enseña el sistema modular a los estudiantes?

— Hay muchos problemas, pero no son necesariamente del sistema modular o de este modo de enseñanza aprendizaje. En las escuelas activas se desarrollan muchas habilidades, que podríamos llamar de currículum oculto, y son muy útiles para desempeñarse con cierta eficacia en la vida profesional. Sin embargo, hay algunas deficiencias del sistema educativo nacional que no se han logrado subsanar suficientemente con el sistema modular. La educación en México es muy mala en ciertas habilidades como las matemáticas y la lectoescritura. Por muchas razones, que no es este el espacio para profundizar sobre ellas, de ahí que ese sea ahora mi tema de investigación.

Entre los trabajos de Carmen de la Peza, figura un capítulo intitulado “El sistema modular. Una visión crítica”, publicado 35 años después de que llegara a la UAM como asistente de un proyecto de investigación sobre publicidad a cargo de la Dra. Carin Koreman. En una respuesta que amplía la reflexión del trabajo publicado en 2009, su autora considera que el problema educativo en México es tanto estructural como de actualización. Aunque los sistemas tradicionales tienen aspectos importantes, en la educación superior resulta necesario subsanar los problemas de formación básica, media e, incluso, media superior pues hay egresados que tienen dificultades para ingresar a posgrados a pesar de un buen desempeño en licenciatura.

— Hay gente que dice que es un problema debido a las nuevas tecnologías —añade—. Yo creo que no; las nuevas tecnologías no sustituyen de ninguna manera la capacidad de razonamiento y el manejo y el dominio de la escritura. Porque, si el alumnado domina la palabra, pero no la puede traducir a la escritura, es un problema grave para una persona que se dedica a esta vocación. Y eso no se sustituye con imágenes. Cada lenguaje tiene su especificidad, pero solo la palabra, oral y escrita, es capaz de referirse a otros lenguajes.

— ¿Tú crees que hay demandas de formación generacionales? ¿Ciertas generaciones te demandan más ciertas habilidades o ciertos conocimientos? Pienso actualmente en tus investigaciones sobre género.

— Tenemos que responder como institución y la manera de hacerlo es incorporar las demandas de las nuevas generaciones. No todas las demandas son progresistas. Ahí hay un enfoque político y una responsabilidad, me parece, de las instituciones educativas, del sistema educativo nacional y de cualquier país de fomentar el pensamiento crítico. Más allá de las posiciones políticas, el pensamiento crítico te da la posibilidad de disponer de un razonamiento más “universal”, dicho con todas las precauciones, en el sentido, diría yo, más general: salir de tu posición y de tu propia mirada individual determinada para hacerla lo más amplia, compartida y problematizada. Esa es la función universitaria y creo que esa es la que tendríamos que fomentar.

La fundadora e integrante de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC) advierte que, ante los intereses de las juventudes, es relevante que las generaciones anteriores dialoguen con las más nuevas, aunque no tengan experiencia, pues poseen una mirada crítica, noción de la actualidad, así como de asuntos que no existían previamente. Parafrasea a Hannah Arendt (“todo nuevo nacimiento trae una nueva posibilidad”) para sugerir que no se puede rechazar la interlocución pues su generación viene de la posguerra y, por lo tanto, de un periodo en que hubo un cuestionamiento importante al *establishment* y a la tradición. “Somos inconsistentes”, dice, y no “podemos negar de dónde venimos”. Por ello hay que tener capacidad para escuchar críticas.

Género, raza y generación; mecanismos de subordinación y subversión ideológicas; cultura y política; rock y bolero; lenguas originarias de México y castellanización; análisis del discurso y metodologías cualitativas; éstas son algunas de las temáticas que Carmen de la Peza ha abordado en tres libros, más de 40 capítulos y más de 30 artículos. Es profesora distinguida de la UAM Xochimilco desde 2013 y está adscrita al nivel III del Sistema nacional de Investigadores (SNI). Fue directora adjunta de Desarrollo Científico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de 2018 a 2020. También ha sido coordinadora de la Licenciatura de Comunicación y del Doctorado en Ciencias Sociales de la UAM-X. Participó en la creación de la maestría en Comunicación y Política, así como la de Psicología Social de Grupos e Instituciones.

Sobre la práctica docente en posgrados, De la Peza apunta que su generación atestiguó un “cambio radical” pues fue en la que se generalizó la necesidad de poseer maestría para ejercer la docencia. Esta transformación fue paralela a otra: entre 1990 y 1991, cuando la



UAM-X aprobó el primer programa de la Maestría en Comunicación Política, una propuesta del entonces rector general, Julio Rubio Oca, fue incorporado a la subsecretaría de educación y originó el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Fue un cambio significativo debido a que los posgrados ya no eran profesionalizantes, sino de investigación. Mientras que las licenciaturas comenzaron a ofrecer una formación equivalente a las maestrías en Norteamérica o lo máster de España, las maestrías tienen un nivel formativo e investigativo más profundo.

Si bien en la UAM no se elabora tesis, la Idónea Comunicación de Resultados (ICR) es análoga porque se trata de un trabajo de investigación con cualidades de escritura y argumentación como aquella. Hay, además, un primer año con el sistema modular para la formación teórico-metodológica. Después, a partir de un anteproyecto, se trabajan seminarios para brindar un acompañamiento muy próximo con dos sesiones por semana. Se trata de grupos pequeños que discuten los avances de la indagación de modo que, hacia el final del tercer trimestre, el alumnado entregue el borrador final en función de un objeto de investigación inicialmente seleccionado.

Al respecto, la maestría en Comunicación y Política ha ponderado la idea de política como “acción pública colegiada entre los ciudadanos” más allá de los espacios de poder estatal. También trabaja con las relaciones con el poder, pero bajo un enfoque de construcción social del sentido más que de efectos o aspectos instrumentales como interesa a la mercadotecnia política. “Lo más importante”, afirma, “es la comunicación pensada como lenguajes”: enfatizar su papel en la construcción de sentido. Por ello, hay tres líneas: análisis del discurso, movimientos sociales y tecnología. Eso sí, en el caso de la cuestión tecnológica, advierte, debe trabajarse en comprender “la ingeniería de la comunicación” y no sólo los usos que se le dan.

— El proceso de acompañamiento individual, que se acentúa en el último año de la maestría, se vuelve prácticamente la relación de docente con el estudiante en el doctorado. ¿Qué piensas al respecto?

— No es uno a uno. Tenemos dos o tres profesores con cinco o seis alumnos. Varios directores de tesis; trabajamos en grupo con los alumnos. El seguimiento es colectivo, o sea tenemos siempre, cuatro o cinco alumnos con dos o tres profesores. Nos reunimos dos veces



por semana. Entregan avances y los comentamos entre todos. El seguimiento en la maestría es muy muy cercano y en el doctorado ya es diferente.

— ¿Es un problema de funcionamiento o de la docencia?

— Es un problema de cómo se ha organizado la docencia porque el doctorado en ciencias sociales ya tiene casi treinta años. No es lo mismo en el de humanidades. Aunque estoy en los dos, el doctorado en ciencias sociales tenía una función que ya no cumple: era un tronco común en el que las y los estudiantes compartían clases con los de las otras áreas. La idea era construir un espacio de discusión interdisciplinario. Ahora eso ya no funciona.

En ese modelo, Carmen recuerda que el objetivo del tronco común era propiciar la reformulación de los proyectos de investigación. Dicho esquema implicaba un seminario teórico, uno metodológico colectivo y uno de investigación por área. Señala que el alumnado de la generación actual está inconforme porque esos seminarios se volvieron asignaturas que consideran interesantes, pero que no tienen nada que ver con el acompañamiento del desarrollo de sus investigaciones. Destaca, también, los temas que hubo en el origen del posgrado pues en la década de 1990 era la época de la “crisis de los paradigmas” como el marxismo, la posmodernidad o el postestructuralismo que propiciaban la discusión; en cambio, ahora el debate debería ser en torno a temas de actualidad como el cambio climático, la complejidad o el animalismo. No obstante, señala que está “convencida en que lo mejor que puede hacer un docente es acompañar a los estudiantes en un proceso de aprendizaje” caracterizado por “leer, discutir, reflexionar y resolver problemas de conocimiento, de investigación y de comunicación; [...] que los conocimientos sirven para hacer cosas. Estoy convencida de eso”.

— ¿Cómo logras ese acompañamiento sea formativo para el estudiante de nivel doctorado?

— Siempre parto de las preguntas de los estudiantes. A partir de éstas se genera una discusión. Otra forma, que es muy importante para mí, es distinguir, sobre todo en el posgrado, qué es hacer teoría y qué es hacer investigación. Hacer teoría no es tomar las teorías de otros y aplicarlas. Tampoco es leer un montón; es establecer en qué discusión te inscribes y quiénes serán tus interlocutores. Todo el tiempo trabajo para hacer ver, en este sentido, por qué este autor o autora son interlocutores y mirar el entramado de la discusión



e inscribirnos en ella. Por lo tanto, se trata de tener capacidad de argumentar y de contrastar con la experiencia porque hay dos niveles de diálogo: el diálogo con el objeto, el cual es el diálogo con la realidad; y el diálogo con los autores y autoras que nos precedieron. Entonces, como te decía, el trabajo que hacemos es trabajo intelectual, académico y de investigación. No es una orientación profesionalizante, sino de investigación. Es tratar de desarrollar la habilidad de hacer teoría.

— Para concluir: ¿Qué crítica le haces a la docencia?

— La crítica que hago a la docencia es que esté centrada en el aprendizaje de los instrumentos pues me parece que esto sirve, pero no es la gran cosa. No enseñamos a los estudiantes a ser autónomos y autónomas intelectualmente; a tener las herramientas que permiten disputar lugar en el espacio académico. No me considero una persona privilegiada, pero me doy cuenta de que tuve que aprender un montón de cosas porque nunca me dijeron cómo se hacían. Tuve excelentes maestros en la universidad que me abrieron el horizonte a muchos temas y problemas. También el contexto en el que me tocó vivir: los setenta básicamente. Sólo que mis maestros nunca me dijeron cómo se hacen las cosas. No me dijeron cómo se escribía, nunca me dijeron cómo se estudiaba. Ahí me las tuve que arreglar como pude y, un poquito a los fregadazos, aprendí algunas cosas. Por eso mi preocupación es trabajar todo el tiempo con los estudiantes y tratar de mostrarles no los *qués* sino los *cómos*; cómo se escribe, cómo se piensa, cómo se lee; porque creo que, lamentablemente, no hay esa tradición en México.