



José Luis Olivari Reyes.

Tradiciones teóricas fundacionales y relaciones entre comunicación y educación

2003 - Reservados todos los derechos

Permitido el uso sin fines comerciales

José Luis Olivari Reyes.

Tradiciones teóricas fundacionales y relaciones entre comunicación y educación

1.1. Antecedentes

Para abordar la relación Comunicación y Educación, debemos señalar que nuestra reflexión se inicia con la idea de una América Latina, donde se vive una historia llena de opacidades conflictivas y complejidades, las que más que limitantes, presentan posibilidades para el surgimiento de nuevos mapas de orientación o cartas de navegación para afrontar el desorden cultural desestabilizador de la hegemonía de la globalización cultural y social impulsada por un nuevo orden socioeconómico: el neoliberalismo.

Modernidad y posmodernidad conviven en el continente latinoamericano, sin continuas tensiones y negociaciones, en la creencia de un orden mundial dirigido, esta vez, por una razón técnica, con la primacía de la información como elemento liberador de una nueva autonomía individual, donde se concretan los deseos y aspiraciones de una subjetividad emergente en el espacio híbrido de la cultura popular (De Oliveira Soares, 2000). El razonamiento nos lleva a establecer algunas precisiones acerca de los relieves, el territorio, que se ofrece a nuestra comprensión.

Una primera es la revolución científico tecnológica y sus cambios operantes en los reordenamientos político económicos del mundo. Cambios que han producido una transmutación del horizonte cultural planetario (Reigadas, 1997) especialmente en relación con el impacto en torno al concepto y condiciones del trabajo humano. Aparejadas a esta

situación, se encuentran las políticas neoliberales con su reestructuración del poder mundial, la desarticulación del Estado del Bienestar y los pilares de su soberanía (Argumedo, 1996)

Los estímulos ofertados por la revolución científico tecnológica a sus favorecidos mas directos, a saber, las empresas transnacionales, han hecho estallar, a decir de Vattimo (1990) y de Lipovestky (1990), una sociedad de la comunicación devenida en sociedad del conocimiento. En su interior, la multiplicación de diferentes visiones del mundo hace surgir una cultura mediática la cual, a partir de las transformaciones de los medios y las nuevas tecnologías, ha producido cambios profundos en las representaciones, los saberes y las prácticas sociales, lo que conduce a evidencias de un quiebre del orden disciplinario y un despliegue de lo singular y lo íntimo unido a una revolución del consumo.

Al respecto la reflexión de Murciano sobre el proceso de mundialización del conocimiento que no es más que el proceso de transformación que plantea la dinámica sociocultural del capitalismo contemporáneo y de sus formas de dominación transnacionalizadas (Murciano,1992:67-80) es contundente al momento de hablar del papel de la comunicación y la cultura en los países en vías de desarrollo o “(...) zonas intermedias del sistema capitalista” (Murciano,1992: 51) como lo es Chile.

Agregamos, junto con Huergo y Fernández (2000), que la modernidad tardía latinoamericana asume, por una parte, una línea diacrónica que va desde una protoglobalización (la conquista) hasta una tardoconquista (la globalización), en un entramado que se resignifica y rearticula continuamente a través de la historia y, por otra, existe un recorrido sincrónico que incluye las imágenes de lo efímero de la posmodernidad, junto a narrativas poscoloniales que recoge las relaciones de poder imperantes en el continente. Al respecto, la contribución de Brunner (1994) sobre las transformaciones de los modos tradicionales de producir, transmitir y recibir la cultura que se dieron, y aún vigentes, en América Latina, desde sus propios contextos históricos, económicos, educacionales y mediáticos, complementa y amplía las transformaciones de

los modos tradicionales o los procesos de integración de individuos a la cultura moderna en una diversidad y alteridad de posiciones desiguales.

Las corrientes históricas de la comunicación en América Latina, y que en las décadas de los 70 y 80 comienzan a manifestarse en una serie de experiencias en educación con y para los medios, dan por iniciada una etapa crucial en el desarrollo de la comunicación. Ya en los 70, los modelos norteamericanos de análisis de la comunicación pierden fuerza en América Latina y la investigación se vuelca hacia la dependencia cultural, los análisis de sistemas ideológicos y las condiciones de recepción (De Oliveira Soares, 1992)

Con el impulso de la UNESCO comenzaron a surgir los primeros proyectos de Educación para la recepción Crítica de los Medios de Comunicación, muchos de ellos amparados, en particular, por las Iglesias Cristianas y Católica, que había asumido la Educación para la Comunicación como una de sus metas pastorales, especialmente a partir del Concilio Vaticano II, que da inicio a la llamada Pastoral de la Comunicación¹.

La década de los 80, y la consecuente crisis de teorías frankfurtianas, el paradigma althusseriano, el cientificismo sistémico y el moralismo de las Iglesias Cristianas, hace vivir la búsqueda de una síntesis, esto es, una reflexión alternativa dentro de la temática de las culturas populares, de manera tal que diera soporte a las luchas por políticas democráticas de comunicación. Sus ejes básicos de reflexión son: el desplazamiento de los medios a las mediaciones trabajados por Jesús Martín Barbero (1997) y Guillermo Orozco (1991) y, los procesos de hibridación cultural, descritos por Néstor García Canclini (1992).

Al parecer, la teoría de las mediaciones que hoy intenta levantarse como paradigma de investigación de la comunicación posmoderna latinoamericana (cuestión aún discutible),

¹ Al respecto véase el texto del Departamento de Comunicación Social del Consejo Episcopal Latinoamericano (1997) "Comunicación, Misión y Desafío. Manual de Comunicación para la Pastoral", Bogotá.

presenta de por sí un conflicto teórico aún no resuelto. Vasallo de Lopes (1995) parafraseando a Mata, señala la ausencia de crítica política en el modelo de las mediaciones, al centrar su análisis en la relación sujeto-prácticas culturales, lo que provoca una disolución de los nexos teóricos entre las esferas política y cultural del ejercicio del poder en las prácticas cotidianas. Para remitirnos al origen de esta afirmación, la reflexión de Mata es la siguiente:

“(…) la cuestión de la subjetividad en el modelo de las mediaciones corre el riesgo de ser reducida al nivel de los dispositivos psicológicos. Una mejor adecuación de esa cuestión se daría en el ámbito de las relaciones. Hay mucha gente que se queda en un nivel de describir ciertas transformaciones, ciertos rasgos culturales muy interesantes de nuestra época y se abstiene de una actitud crítica (...) si es un avance en el sentido de la democratización de la comunicación (...) si hay alguna alteración de los dominante” (Mata,1993:58) ²

1.2 Las vertientes de la relación entre comunicación y educación.

La primera de ellas la constituye la pedagogía de la comunicación inscrita en la vertiente funcional culturalista, que concibe la comunicación como un hecho cultural y un contenido curricular al que la escuela debe prestar atención, todo entendido, especialmente, a través de los medios audiovisuales. Sus exponente máximos están en la tradición iniciada por el British Film Institute y sus epígonos canadienses de la Association for Media Literacy. En el continente latinoamericano, Francisco Gutiérrez plantea una pedagogía del lenguaje total (Gutiérrez, 1973) y que como propuesta en síntesis puede resumirse así:

“Los educadores deben hacer lo posible por ”...transformar los medios de información en medios de comunicación. Hemos de estimular y promover la perceptividad, criticidad y

² Crf Mata, (1993) “El consumo desde una perspectiva crítica”, en *Comunicación, estudios venezolanos*, N° 81,Caracas. Cit por Vasallo Lopes de (1995) en “ Recepción de medios, clases, poder y estructura. Cuestiones teórico-metodológicas de investigación cualitativa de audiencia de los medios de comunicación de masas”, *Revista Comunicación y Sociedad* N°24, Guadalajara, México. Universidad de Guadalajara.

creatividad a través de los mismos medios. Esta es la finalidad primordial de la pedagogía total”(Gutiérrez:1973:32)

Sansivens (1988) consolida esta posición de la pedagogía cuando ésta se apodera de forma cooperativa y hace suya la comunicación como instrumento educativo, tomando parte de la reflexión educacional hacia una protocolización de los medios de educación en el espacio educativo de acuerdo a los tipos de aprendizaje que facilitan cada uno de ellos al instalar el discurso de la hegemonía del currículum escolar como

“...operativo y que ha de hacer referencia a las necesidades humanas y sociales, es decir al mundo sociocultural y a sus requerimientos, a las instancia que promueve, y, por otra a las funciones y profesiones, a su aplicación específica y concreta, a sus realizaciones técnicas y prácticas...” (Sanvisens, 1988: 30-31)

Por su parte, Sarramona (1998) avanza en propuestas taxonómicas de usos y funciones de los medios en la educación y sus consideraciones como agentes o como contenidos, en la estructuración pedagógica de los mensajes emitidos por cada soporte mediático.

Este espacio de la pedagogía de la comunicación hoy se ve redimensionado desde el ámbito comunicacional. La pedagogía de la comunicación sería el campo capaz de vincular educación, comunicación y tecnología, donde la escuela conlleva el desafío y responsabilidad de estimular nuevas formas de experimentación y creación en los estudiantes, al utilizar los instrumentos técnicos y las posibilidades de la comunicación masiva, desde una perspectiva interdisciplinar (Quiroz, 1997)

Al respecto, una variante particular que cobrado fuerza en la actualidad, es la llamada Pedagogía de la Imagen, que destaca la imagen como soporte tecnológico de un lenguaje con sentido, donde es posible ejercitar una sensibilización de la percepción visual y descubrimiento de las estructuras lógicas de las representaciones de las cosas y la intencionalidades comunicativas que hay tras ellas (Vilches, 1988)

Una segunda perspectiva dentro de la visión señalada anteriormente es la relación de medios y escuela, concibiendo a estos últimos como una escuela paralela, con su carga de construcción y lectura representada de la realidad donde sus receptores de mensajes poseen competencias audiovisuales previas, aprendidas y ejercitadas fuera del ámbito de la escuela (Pérez Tornero, 1994) (Morduchwicz, 1997)

La Escuela de Frankfurt, y su tesis sobre la omnipotencia de los medios como manipuladores de la conciencia y como agentes ideológicos, plantea una crítica a la escuela paralela ya que estaría al servicio de la dominación del capitalismo central y periférico desplazando a la escuela tradicional como aparato ideológico. Sobre este debate puede decirse que la historia de los equilibrios entre los medios y la escuela se define a partir de cada sociedad. En el caso de la sociedad latinoamericana, el relato está cruzado de múltiples actitudes que transitan desde la aceptación irrestricta, a la denuncia o negación de los medios como factores educativos. Comenzando por la vertiente moralista iniciada en los años 70, con su acusación valorativa por parte del mundo de los docentes, acerca de los efectos degradantes y confusos en lo cultural que provocan los medios (Oliveira Soares de, 1992), hasta autores que preconizan una aceptación optimista del mundo audiovisual, sin abrir una discusión más profunda sobre las implicancias de sus mensajes, las intencionalidades y desigualdades comunicativas, siempre presentes en su construcción de la realidad. Sus ejemplos más significativos han estado en las denominadas “nuevas tecnologías” y en el como se presentan dentro de la globalización mediática presentada por autores como, McLuhan (1969), Negroponte (1995) y Piscitelli (1991)

De similar manera, se ha venido desarrollando toda una praxis en torno al uso de los medios audiovisuales en la escuela, ya sea vistos como tecnologías o como lenguajes, con amplias aplicaciones educativas y de instrucción dentro y fuera de la sala de clases.³ En algunos casos, tales usos han respondido a un modelo basado en la información donde los

³ Sobre ello ha surgido abundante literatura descriptiva y analítica en habla castellana, que recogen experiencias en el uso educativo de la radio, televisión y el video (Kaplún, 1985, 1992, 1998), (Pérez Tornero, 1994), (Aguaded, 1999), (Ferrés y otros, 1991), (Ferrés, 1993, 1995), (Vilches, 1988), (Gravis y Pozo, 1994), (Orozco, 1998), (CENECA, 1992), (López y Gómez Fries, 1997)

medios cumplen una labor de apoyo instrumental o refuerzo de la enseñanza. El punto de discusión que se genera aquí está relacionado con el *cómo pensar sobre el medio en sí*, mas allá de su descripción como objeto de estudio, y que permita que el medio sea objeto de su propia crítica (Mattelart, 1988). Una variante de este modelo basado en la información, es la visión desarrollista o funcionalista, donde los medios son valorados en su rol de refuerzo en los procesos de modernización, sin llegar a producir un pensamiento crítico que considere las condiciones de conflicto estructural de nuestras sociedades (Huergo, 1997)

Para contrarrestar tal situación, y en la búsqueda de un proceso de criticidad en la educación con y para los medios, se ha intentado un modelo pedagógico crítico, que apunte a la formación de un sujeto crítico estimulado en la reflexión y la toma de posición (Martínez de Toda, 1988) Las teorías fundacionales de las cuales toma como fuentes, el modelo pedagógico crítico serían la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, la teoría crítico cultural del Centro de Estudios Culturales de Birmingham, y la estructuralista, esta última contribuye de manera específica en el ámbito semiótico. (McQuail, 1994)

El modelo se ha presentado como una alternativa educacional en la nombrada “educación popular” más allá de la fronteras de la escuela, como es el caso del uso de la imagen (Daza Hernández, 1986) y la comunicación popular radiofónica (Kaplún, 1985 y 1992). Desde el campo de la educación se reconoce, como perspectivas teóricas influyentes, la pedagogía de Freire y su concepción problematizadora centrada en el diálogo mediatizado por el mundo (Freire, 1973 y 1986) En esa dirección Freire hace una contribución en torno a la idea del valor interpelador que tiene una pedagogía donde el diálogo no es solo un intercambio verbal sino que se basa en “el pronunciamiento de la palabra” cuya culminación es la transformación del mundo.

“La educación como práctica de la libertad (...) implica la negación del hombre abstracto aislado, suelto desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres” (Freire, 1970:87)

Una variante presentada por Huergo (1997) en la pedagogía crítica, y haciendo referencia a Kaplún, define un modelo participativo, con todas sus formas educativas no formales y de participación comunitaria, donde los sujetos participan de manera grupal en el diseño, producción y evaluación de sus mensajes como “medios grupales de comunicación”, siempre y cuando la palabra, como eje reflexivo tenga su centralidad, frente a los efectos de la imagen en tanto signo y ubicación social, en su producción, y condiciones de recepción (Huergo, 1997). Un punto fuerte de la discusión actual ha sido la idea que esto no basta. Ya no solo es necesario formar sujetos alfabetizados, conscientes y críticos frente a los medios; además ha de ser un sujeto activo, creativo y con un talante social y pluralista sostenido, capaz de negociar y construir consensos en comunidad. Aquí se agrega un desafío para los educadores en comunicación, como es el ver a los medios como uno de los foros para intercambiar y discutir las diferencias, y ejercer el derecho a participar en la construcción de la cultura como creación colectiva.

1.3. La educación para la recepción televisiva en la Escuela

Al iniciar este apartado conviene realizar una breve descripción del contexto en que se desenvuelto la experiencia en América Latina. El proceso de recepción que los televidentes realizan frente a la pantalla ha ido formando un campo reciente de estudio, con sus sombras y luces propias de la historia de la investigación latinoamericana en comunicación.

Las dos últimas décadas del siglo XX, con el impacto progresivo y determinante de las innovaciones tecnológicas en las formas de comunicación, la penetración y desarrollo de las industrias transnacionales y locales del entretenimiento audiovisual en vastas audiencias de consumidores de la región, teniendo en cuenta sus condiciones de acceso a la oferta mediática, la exposición significativa a su carga cotidiana de mensajes, los tipos de lecturas por ellos establecidas sobre medios y contenidos que reproducen y promueven de

manera uniforme, significados, valores y visiones hegemónicas de mundo (Lozano, 1995), todo ello ha hecho potenciar el avance del uso educativo de la televisión dentro del aula, con un cierto acopio de experiencias significativas.

Si bien es cierto que los primeros esfuerzos se orientaron hacia la alfabetización, teniendo como antecedente metodológico los procesos de enseñanza de lectura y experiencias de educación cinematográfica con niños⁴, para el fomento del espíritu crítico y de la creatividad, otros enfoques se propusieron hacer consciente la incidencia de la televisión en la forma en la que las personas y los grupos perciben la realidad para contribuir a darle sentido a la vida personal y comunitaria, confrontando los estímulos que provienen de la pantalla chica, con aquellos que son propios de la cultura de referencia de sus destinatarios. Se esperaba que el receptor construyera el significado que se le propone y fuese capaz de demandar a la televisión.

De manera específica, es imprescindible referirse al esfuerzo pionero de sistematización, sobre experiencias educomunicativas latinoamericanas en los cuatro Seminarios realizados en: Santiago de Chile (1985), Curitiba (1986), Buenos Aires (1988), para finalizar en Santiago de Chile (1991), donde participaron alrededor de 20 entidades desde México hasta Chile, con experiencias situadas en Organismos No Gubernamentales, en Universidades que actúan en el ámbito de la Educación Formal y No Formal. Lo central y rescatable de estos encuentros es el progresivo acopio de información panorámica sobre los avances de la Educación para los Medios, devenida en Educación para la Comunicación y su prospección para los próximos 20 años, traducidos en una variedad de propuestas de trabajo en distintos ámbitos como son: Lectura dinámica de los signos, Pedagogía de los Audiovisuales, Recepción Activa, Lectura Crítica de la Comunicación, Educación de la Percepción, Educomunicación (CENECA,1992)

³ Cabe destacar en este esfuerzo pionero el Plan DENI impulsado por la Organización Católica del Cine y el Audiovisual (OCIC- AL) desde Ecuador en la década de los 70 y, que luego se extendió a toda Latinoamérica. Véase Ramos P. (2001) Tres décadas de educomunicación en América Latina. Los caminos del Plan DENI, Quito, OCLACC (Versión en CD)

Las convergencias resultantes fueron que todas estimulaban la participación grupal, promoviendo la actividad productora de los participantes en la comprensión de los mecanismos que utilizan los medios para generar su producción y, también, en las formas de cómo estimular la expresión de sus protagonistas y la creatividad grupal a través de juegos de simulación, en un ambiente lúdico y un estilo docente centrado en el aprendizaje.

Por otra parte, los avances de las experiencias incluyeron una idea que tuvo gran influencia, como lo fue la massmediación, divulgada por Martín-Barbero, y que impregnó todo el discurso político pedagógico audiovisual de la década de los 70 y 80, con su intento por transformar, desde la recepción, las estructuras y sistemas de comunicación (Orozco, 1992). Pero al paso de una década se encontró con nuevas reflexiones complementarias, ahora sobre el valor formativo que podía tener para los receptores una adecuada ideologización frente a los mensajes de los medios, vistos en aquellos años como enemigos a los que había que combatir. Los temores, según Fuenzalida (1990), eran la privatización y monopolización de la información tanto en su producción como distribución, acompañados al fracaso de los sistemas públicos de televisión. En este trabajo Fuenzalida, al describir la nueva agenda de los 90 en el llamado dramático de la Declaración de Lima,⁵ señaló las enormes dificultades que hay por construir una “Nueva Comunicación”, con usuarios debidamente informados, organizados, educados y con plena conciencia de un derecho a la participación a la vigilancia y a la exigencia de reformas. El temor avizorado era “...el debilitamiento del Yo como sujeto político y profesional capaz de iniciativas transformadoras” (Fuenzalida, 1991:20-31)

El planteamiento elucida el marcado énfasis pedagógico crítico que tuvo, y que sigue teniendo vigencia, en su preocupación original frente a los dilemas que supone la masificación y propiedad de la comunicación medial. Como puede observarse el esfuerzo innovador de la vertiente educación popular liberadora, marcó hondamente en una necesidad de dar una coherencia a un cuestionamiento crítico y activo como respuesta a la propuesta cultural de los medios.

⁵ La Declaración de Lima: Documento oficial “Por Una Nueva Comunicación”(1991) propuesto por la World Association for Christian Communication WACC, y el Instituto para América Latina IPAL.

Sin embargo, esa pretérita imagen de un televidente visto como un espectador, pasivo e inerte frente a lo que acontece en la pantalla, a un perceptor no solo activo, sino también capaz de producir significados alternos a los recibidos, nos ha llevado más a una profundización acerca del valor de la comunicación horizontal y participativa, en el debate sobre la relación televidente con la televisión, y que puede ir transformándose, cada día más, en un problema con interrogantes críticos sobre el contexto, las condiciones de recepción, la producción de mensajes respuesta y, construcción de sentido e identidad cultural.

Con el paso de los años, el trabajo de una educación para la recepción permanece en la interrelación que el sujeto realiza frente a los medios de comunicación y, en concreto, a la televisión. En esa dirección, Tilburg (1986) la presenta como un acto de percepción, de interpretación y reinterpretación donde, además, las personas desarrollan un tipo de identidad al reelaborar los mensajes que reciben. La afirmación pone de manifiesto la influencia de la televisión en la producción de significados en los receptores, pero por otro lado destaca la no pasividad de receptor.

Subrayamos, entonces, la importancia que reviste la recepción como instancia donde termina de concluirse un sentido comunicativo, sin excluir el sentido y dirección de los mensajes propuestos por el emisor, pero estos deben ser aceptados dentro de la polisemia del mensaje. La recepción es, pues, el espacio donde se resuelve la comunicación y donde el receptor no nace, se hace. Se constituye a partir de múltiples aprendizajes en una diversidad de escenarios sociales, experiencias y condicionamientos contextuales y estructurales. En tal sentido, puede hablarse de una visión dinámica del sujeto receptor, quien no está condenado a ser un receptor visualizado de una misma manera toda la vida. En este caso nos referimos más explícitamente a la manera de exponerse del receptor ante la pantalla, en los aspectos cuantitativo y cualitativos de su dieta televisiva, y que viene a ser el aspecto medular de una cuestión largamente debatida en el campo de estudios de recepción, con sus obvias implicancias educativas.

En nuestro caso, lo que está en juego son las características socioculturales del sujeto receptor juvenil, como segmentos de audiencias agrupados de acuerdo a características de edad, sexo, y pertenencia socio-territorial.

Ahora bien, el proceso de recepción como tal contiene algunos supuestos básicos para su aplicación en el mundo educacional en el momento de considerar la recepción televisiva para su uso pedagógico en el mundo de la escuela:

1.3.1. La recepción como proceso mediado.

Puede decirse que el proceso mismo de la percepción televisiva contiene un conjunto de actividades mentales mediadoras como las que señalamos anteriormente (atención, comprensión, asimilación, asociación, etc). En un análisis, sobre las investigaciones de Anderson (1983) y Salomón (1982)⁶ sobre niños receptores televidentes, Orozco acota que:

“(...) se puede pensar en una doble reacción entre atención y comprensión. Una posibilidad sería que la atención siguiera la comprensión, pero otra es que la atención es el resultado de la comprensión. En la medida que la comprensión del niño sea la actitud precursora no puede hablarse de un receptor pasivo” (Orozco, 1987:64)

Como bien se constata, aquellas primeras observaciones sobre la mediación cognitiva se ven hoy retroalimentadas con los aportes comprensivos de una psicogénesis de los medios y una educación para la comunicación, con nuevos enfoques acerca del impacto cognitivo en el sujeto receptor, especialmente infantil y juvenil, acerca de lo que se ha llamado una alfabetización múltiple, su estructuración dislocada de la percepción⁷, y las

⁶ Andersen y Salomon cit. por Orozco (1987:64)

⁷Al respecto, es interesante la asociación de Ford entre culturas electrónicas y culturas orales y sus nuevos desplazamientos en el imaginario cultural latinoamericano, donde las estrategias de conocimiento que la televisión implanta, remite a la primacía de lo concreto, lo kinésico, lo proxémico, espectacularizado y profundamente internalizado en la matriz del mestizaje con sus rasgos de sincretismo, hibridación y heterogeneidad multitemporal, como una cultura residual, previa al período alfabetizador republicano. (Véase Ford, 1994: 33-41)

exigencias de adaptación culturales, que involucra el acto perceptivo audiovisual (Del Río,1996), lo que nos obliga a un mayor acopio de investigaciones-acción educativas, a partir de las jóvenes audiencias de televidentes que emergen a comienzos de siglo. Surge pues una “epifanía de lo material, de lo concreto, de lo sensible”, de la que nos habla Ferrés (2000), al extenderse una nueva sensorialidad emergente en las audiencias receptoras del espectáculo televisivo del siglo XXI

Es así como la televisión ha ido preparando todo un “andamiaje”⁸ para la comprensión de sus mensajes y, que rompe de manera definitiva con la linealidad de la lectura de lo escrito, obligando a una sintonía con un ecosistema interactivo en el que se combinan tecnologías operantes en lo material y lo intelectual (Pérez Tornero,1994)

El problema estriba en que el mundo de la escuela aún no acepta el reto de enfrentarse ante alumnos experimentados en un “aprendizaje mosaico”, al decir de Moles, (1978) y en el que no solo ocurre la fragmentación de los contenidos sino, además, la fragmentación del propio acto perceptivo, en buenas cuentas, la manera fulminante de aprehender conocimiento, y por consiguiente lo que a la lecto-escritura (bastión de la cultura escolar) le significó siglos de aposentamiento de sus sistemas de simbolización del mundo, hoy las dimensiones físico-tecnológicas de la cultura mediática, especialmente cine y televisión y su concepción del mundo informado y comprendido como imagen, lo consigue en lapsos cada vez menores entre una generación y otra (Álvarez,1997)

Una educación de la recepción televisiva tendría que contemplar las modificaciones en la onda perceptiva, en cuanto a hábitos para encadenar, asociar, comparar y contrastar que los niños y adolescentes empatzados e hiperestimulados tecnológica, sensorial y emotivamente con la interfaz lúdica, “si no se mueve es aburrido”, que propone la pantalla. Detrás del planteamiento hay toda una base motivacional en la recepción, que

⁸ Jerome Bruner utiliza la expresión andamiaje, siguiendo y ampliando el concepto de Vygotsky de Zona de Desarrollo Proximal ,aquellas conductas de los adultos destinadas a posibilitar la realización de conductas del niño más allá de sus capacidades, (Bruner,1984:32)

tiene un correlato próximo con el aprendizaje y que nos dispone para la acción de ser seducidos por el interés o el deseo (Ferrés, 2000)

1.3.2. La recepción como interacción

Visto el proceso de recepción como una relación tipologizada con el medio, con el género, con el mensaje, con la cultura, con los grandes temas que influyen en nuestra significación del mundo, corresponde aclarar las conceptos principales de tal relación.

Martín Barbero (1997) considera el género como la unidad mínima de comunicación en los productos televisivos y que se orienta más en una visión de lo comunicable que puede ser una marca audiovisual y como éstas se hacen visibles y analizables en el texto. Jensen (1997), citando a Williams (1977) y a Carey (1989) señala que los géneros se definen más allá de su composición como tal, y que poseen una capacidad seductora y de representación, expresión y transmisión de prácticas culturales en las audiencias receptoras invitándolas a tomar actitudes en los mundos que cada género ofrece. El razonamiento está en consonancia con la idea de género de Williams (1977) como forma expresiva y una manera de situar a la audiencia en torno a tópicos u asuntos específicos (Jensen,1995). Fuenzalida (1997) a su vez agrega la idea del género como pacto previo de lectura, con referencia a Jakobson (1981) que asigna al género el rol de canal de contacto comunicativo y psicológico del televidente con la obra y, a la concepción de Hjelmslev (1974) que lo define como la forma del contenido. Por otra parte, la contribución de Bajtín (1982) quien otorga la centralidad al enunciado como unidad mínima de significación y denuncia el problema lingüístico que existe cuando hablamos de los géneros. Al respecto Bajtín aclara que “ (...) el lenguaje participa en la vida a través de enunciados concretos que lo realizan, así como la vida participa del lenguaje de los enunciados” (Bajtín, 1999:251)

Y agrega otro concepto fundamental como el de interdiscursividad de los géneros que contiene la idea de la riqueza que hay entre en la diversidad de géneros, como producto de la praxis humana, donde los estilos de cada género responden a funciones y condiciones socialmente determinadas y que a su vez se identifican con comunidades culturalmente delimitadas. Así vemos como aparecen distintas formas discursivas son reconocidas socialmente a través del texto en una situación de comunicación.

En la interacción tipologizada del televidente con el texto televisivo hay que considerar, además, la aportación de Velázquez (1992) en torno a la noción de tematización. Esta autora especifica que el proceso de la acción tematizadora es generado a partir del establecimiento de la agenda temática, lo que conduce al debate público de los temas que han sido seleccionados, jerarquizados y tratados por el medio de comunicación a través de sus agendas textualizadas y estructuradas de manera discursiva, en sus áreas temáticas que recorren todos los tópicos de interés general de las audiencias. Se conjuga con la reflexión de Wilson (1993) al referirse al texto televisivo y la generación de significados, basados en los horizontes de expectativas que el receptor se plantea con el género y su forma, deviniendo en uso de la televisión en una variedad de “consumos genéricos” de acuerdo con quien y como se siente el sujeto receptor, en un tiempo particular ante la pantalla.

Así las cosas, cualquier uso asignado, o interacción televisiva realizada por los telespectadores para la satisfacción de una mezcla de necesidades entre placer, distensión, curiosidad y entretenimiento, presupone que ellos han producido un significado con sus límites y organización. De esta manera vemos que es muy distinta la rapidez para construir significados respecto de una serie que de una telenovela. Ambos tipos de programas entregan exigencia distintas al receptor para permitir su entendimiento y establecer una narrativa.

En una visión más amplia, Velázquez (1992) refiriéndose a la contribución a la construcción de realidad que hace tanto la televisión como sus espectadores, nos remite a la concepción de Altheide (1985) sobre el acto de poder de los medios en sus procesos de

producción de contenidos y, asimismo, la posibilidad de los sujetos receptores como “(...) interpretadores- creadores de una realidad que contribuirá a formar el acervo cultural, la competencia comunicativa de los pueblos, sociedades, etc” (Velázquez,1992: 22-23)

Tematizaciones que por cierto, siguiendo a Agostini (1984), el sujeto receptor también realiza, seleccionando y estructurando ejes temáticos, donde reúne sus intereses y problemas centrales en busca de ser solucionados, en definitiva, la “agenda building” o, agenda construida por el receptor.

Ahora bien, en el acto mismo de la recepción, el aporte teórico de Hall (1980 y 1980b) respecto a los tipos de lectura que el receptor establece frente al texto televisivo es esclarecedor para enfrentar tanto el proceso de recepción como de producción en forma separada, y así identificar los procesos de construcción de sentidos en cada uno de ellos. Hall (1980b) sitúa al receptor desde donde está ubicado en las relaciones de poder frente a los medios para enunciar y elaborar ya sea una lectura preferida, una posición o lectura negociada o una lectura de oposición. Cada una de ellas determinará una actitud frente a la pantalla, dependiendo del grado de aceptación frente a los códigos hegemónicos de codificación. Al respecto, Hall señala refiriéndose al receptor, este realiza una lectura preferida cuando “(...) toma directamente y por completo el significado connotado por un telediario o un espacio de actualidad, por ejemplo, y decodifica el mensaje en los términos del código a través del que ha sido codificado” (Hall,1980b:136) Al plantear la posición negociada del receptor, para este autor ésta implica una doble actitud caracterizada por “(...) acordar la posición privilegiada a la definiciones dominantes de los acontecimientos, pero reservándose el derecho de realizar un uso más negociado, ligado a condiciones locales” (Hall, 1980b:137)

Sobre esta mismas precisiones, Grandi (1995) parafraseando a Hall agrega que la lectura de oposición implica un sujeto que comprende la lectura elaborada que se le propone, y que además la contextualiza dentro de un marco de referencia propio dentro de las alternativas de lectura que se le proponen. Corresponde siempre a posiciones que un

receptor adopta en la forma de actitudes de aceptación o rechazo, simpatía o antipatía, y que normalmente origina interpretaciones divergentes u opuestas a las del emisor. Sobre este punto Grandi, considera que tomando en cuenta los tres modos de lectura propuestos lo sustantivo en el planteamiento de Hall está en que “(...) los textos pueden modificar su significado gracias a la actividad interpretativa de la audiencia” (Grandi: 1995:129)

La contribución de Hall (1980) nos abre una comprensión más amplia del fenómeno ya que, por una parte, aparece el ámbito de lo micro, el contexto cotidiano que vive y maneja el receptor y, por otra, hay un marco referencial mas macro de la vida cotidiana de los televidentes, en la que están las relaciones estructurales sociales e históricas de la recepción y que ofrecen un contexto complejo y contradictorio, ya que escapan al control de los receptores. Nos interesa destacar al sujeto receptor en otras actuaciones que lo distinguen como sujeto social inmerso en una cultura y partícipe de otros procesos e interacciones mas allá del proceso de la recepción y, por tanto, consideramos al sujeto receptor como múltiple agente social.

En tanto la televisión tiene un grado de influencia, especialmente desde una perspectiva de institución, en la apropiación de significados por parte de los receptores juveniles escolares, estos incorporan la “inmediatez”, la “verosimilitud denotativa” y, la “apariencia” de realidad, como una mediación y apropiación videotecnológica, al revés de su contraparte, la escuela con su apelación a la autoridad, el prestigio académico, el poder del conocimiento, e incluso las sanciones disciplinarias. He aquí una zona de trabajo donde podemos explorar la interrelación entre mediaciones e interacciones, que los adolescentes, sujetos receptores de nuestro estudio, realizan con respecto a la escuela y la televisión, instituciones sociales y significantes.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADED, J. I. (1999) *Convivir con la televisión*. Barcelona, Paidós.

ÁLVAREZ, A. (1997) “El drama es que no hay drama. Algunas claves vygotskianas para interpretar los efectos de la televisión”. En: *Revista Cultura y Educación*, Vol.5. Salamanca, Universidad de Salamanca, Facultad de Ciencias Sociales, 13 páginas.

ALTHEIDE, D. L. (1985) *Media Power*. Beverly Hills, Sage Publications

ANDERSON, D. (1983) “*Home Televisión viewing by Preschool children and their families*”. Detroit, Ponencia presentada en la reunion bienal de Society for research in child development en OROZCO, G. (1987) *Televisión y producción de significados (tres ensayos)* Cuaderno Comunicación y Sociedad. Guadalajara, México, CEIC Universidad de Guadalajara.

ARGUMEDO, A (1996) *Los silencios y las voces en América Latina*. Buenos Aires, Ed. del Pensamiento Nacional.

BAJTÍN, M. (1999) *Estética de la creación verbal*. México, Siglo Veintiuno.

BENAVIDES CAMPOS, J. (1999) “Comunicación y educación, anfitriones y convidados para un compromiso que se construye”. En: *Revista Signo y Pensamiento*. Bogotá, Departamento de Comunicación, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Universidad Javeriana, (19-34)

BRUNER, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza Editorial.

BRUNNER, J.J. (1994) “Tradicionalismo y modernidad en la cultura latinoamericana”. (Cartografías de la Modernidad). Santiago de Chile, Ediciones Dolmen (151-190).

CAREY, J. W. (1989) *Communication as culture*. Boston: Unwin, Hyman.

CENECA (1992) *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano*. Santiago de Chile, UNICEF, UNESCO, CENECA.

DAZA HERNÁNDEZ, G. (1986) *Imagen y Educación. La imagen electrónica como alternativa de educación popular en Latinoamérica*. Madrid, Ed. Universidad Complutense.

- DELORS, J (coord.) (1997) *La educación encierra un tesoro*. México, UNESCO.
- FERRÉS, J. (1993.) *Vídeo y Educación*. Barcelona, Paidós.
- FERRÉS, J. (1995) *Televisión y Educación*. Barcelona, Paidós.
- FERRÉS, J.(2000) *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.
- FERRÉS y otros (1991). *EL video. Enseñar el video*. Barcelona, G. Gili.
- FORD, A. (1994) *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*. Buenos Aires, Amorrortu.
- FREIRE, P. (1973) *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1986) *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI
- FUENZALIDA, V. (1990) *La televisión en los 90*. Santiago de Chile, CPU.
- FUENZALIDA, V. (1991) *Comprensión de la TV en el Posmarxismo Latinoamericano*. Londres, WACC.
- FUENZALIDA, V. (1997) *Televisión y cultura cotidiana. La influencia social de la TV percibida desde la cultura cotidiana de la audiencia*. Santiago de Chile, CPU
- FUENZALIDA, V. y HERMOSILLA, M. E. (1989) *Visiones y ambiciones del televidente*. Santiago de Chile, CENECA.
- FUENZALIDA, V; OLIVARI, J. L. Y otros (1993) *Jóvenes y Televisión, Santiago de Chile*. Santiago de Chile, CPU.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1992) *Culturas híbridas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- GRANDI, R. (1995) *Texto y contexto en los medios de comunicación*. Barcelona, Bosh.
- GRAVIS, A. y POZO, J. (1994) *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona, Herder.
- GUTIÉRREZ, F (1973) *El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación*. Buenos Aires, Humanitas.

- HUERGO, J. (1997) *Comunicación / Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata.
- HUERGO, J. (2000) “Comunicación / Educación: Itinerarios transversales”. En: C.E Valderrama (ed.) *Comunicación – Educación. Coordinadas, abordajes, travesías*. Bogotá, Siglo del Hombre.
- HUERGO, J. y FERNÁNDEZ, M. B. (2000) *Cultura escolar, Cultura Mediática / Intersecciones*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- JENSEN, K. (1995) *La semiótica social de la comunicación de masas*. Barcelona, Bosch.
- KAPLÚN, M. (1985) *Comunicación entre grupos. El método del cassette-foro*. Buenos Aires, Humanitas.
- KAPLÚN, M. (1992) *A la educación por la comunicación*. Santiago de Chile, UNESCO/ OREALC.
- KAPLÚN, M. (1998) *Una Pedagogía de la Comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- LIPOVETSKY, G. (1986) *La era del vacío*. Barcelona, Anagrama.
- LOPEZ de la ROCHE, M y GÓMEZ FRIES M.G. (1997) *Los niños cuentan. Libro de prácticas comunicativas*. Bogotá, Ministerio de Comunicaciones- DNP- UNICEF.
- McLUHAN, M. (1969) *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*. México, Diana.
- McQUAIL, D. (1994). *Mass Communication Theory*, New York: Sage.
- MARTÍN BARBERO, J. 1997. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona, Gustavo Gili.
- MARTÍN BARBERO, J. 1998. “El ecosistema comunicativo de la sociedad”, en *La televisión. Entre amigos y enemigos*. Bogotá, Comisión Nacional de Televisión, Embajada de Chile, Convenio Andrés Bello, Fundación Antonio Restrepo Barco.
- MARTÍN BARBERO, J. (1999^a) *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona, Gedisa.

MARTÍN BARBERO, J.(1999b).”*Retos culturales de la comunicación a la educación*”, en MORENO, M. ; VILLEGAS, E. (comp.) *Comunicación, Educación y Cultura. Relaciones, aproximaciones y nuevos retos*. Bogotá, Cátedra UNESCO de Comunicación Social.

MARTINEZ de TODA, J. (1998). Metodología evaluativa de la educación para los medios: su aplicación con un instrumento multidimensional. Roma, Pontificia Universitas Gregoriana.

MATTELART, A. y M. (1988). *Pensar sobre los medios. Comunicación y crítica social*. Costa Rica, Departamento Ecuménico de Investigaciones.

MOLES, A. (1978). *Sociodinámica de la cultura*. Bs. As., Paidós

MORDUCHOWICZ, R. (1997). *La escuela y los medios. Un binomio necesario*. Bs. As., Aique.

MURCIANO,M. (1992) *Estructura y dinámica de la comunicación internacional*. Barcelona, Bosh.

NEGROPONTE, N. (1995). *Ser digital*. Bs. As., Atlántida.

OLIVEIRA SOARES, I, de (1991)“*Teoría y práctica de la Comunicación: incidencia sobre los proyectos de Educación para los Medios en América Latina*” en CENECA, *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano*. Santiago de Chile, CENECA / UNICEF / UNESCO.

OLIVEIRA SOARES, I de (1992) “*Debate sobre proyectos para la comunicación en América Latina*” entrevista de Atilio Hartmann, en *Diálogos de la Comunicación*. Lima, N° 37.

OLIVEIRA SOARES I. de (2000) “*La Comunicación / Educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional*” En Valderrama C. E. (ed.) *Comunicación – Educación. Coordinadas, abordajes y travesías*. Bogotá, Siglo del Hombre.

OROZCO, G (1987a) “*Televisión y producción de significados (tres ensayos)*”,en Cuaderno Comunicación y Sociedad. Guadalajara , Mexico ,CEIC Universidad de Guadalajara.

OROZCO,G.(1987b) *El maestro frente a la influencia educativa de la televisión. Guía del maestro de educación básica*. Mexico, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

OROZCO,G (1991) “*La Investigación de la Recepción y la Educación para los Medios: Hacia una articulación pedagógica de las mediaciones el proceso Comunicativo*”, en Manual Latinoamericano de Educación para la Comunicación. Santiago de Chile, CENECA..

PÉREZ TORNERO, J. M. (1994). *El desafío educativo de la televisión*. Barcelona Paidós.

PISCITELLI, A.(1991). *La digitalización de la palabra*. Bogotá, FELAFACS.

POZZATO, M. P. (1995) “*El consumo productivo de los medios de comunicación de masas*” en GRANDI, R. *Texto y contexto en los medios de comunicación*. Barcelona, Bosh.

REIGADAS, M. C. (1987). “*La función ideológica de la revolución científico – tecnológica*”, en *Revista de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales (segunda época)*. Año XII, N° 12. Buenos Aires.

SALOMON, G. (1982). “*Televisión and Reading: The Roles of Mental Efford Investment*”. Vancouver, Canada, ponencia presentada en The National Policy Conference of Children and Televisión. Simon Fraser University, en “*Televisión y producción de significados (tres ensayos)*”,Cuaderno Comunicación y Sociedad. Guadalajara , Mexico ,CEIC Universidad de Guadalajara.

SAPERAS, E. (1997) *Manual Básico de Teoría de la Comunicación*. Barcelona, Sims.

SANSIVENS, A. (1988). “*Hacia una pedagogía de la comunicación*”, en Rodríguez Illera. J. L. (comp.) *Educación y Comunicación*. Barcelona, Paidós.

SARRAMONA, J. (ed.) (1998). *Comunicación y Educación*. Barcelona, CEAC.

SILVERSTONE, R. (1994) *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.

TILBURG, J.L (1986) “*Anteprojeto de Leitura Crítica*”, en GOMES, P.G. *Leitura Crítica da Comunicacao:do emisor ao receptor* LCC-Cadernos,1, Sao Paulo, Loyola,UCBC/LCC.

VASALLO de LOPES, M. I.(1994) “*Reflexiones Metodológicas sobre la investigación de recepción*”, en CERVANTES, C. ; SÁNCHEZ, E. (coord.) *Investigar la Comunicación. Propuestas Iberoamericanas*. Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara.

VASALLO de LOPES, M.I. (1995) “*Recepción de medios, clases, poder y estructura*”, en *Revista Comunicación y Sociedad*, N° 24. Guadalajara, México, DECS,Universidad de Guadalajara.

VATTIMO, G. (1990). *La sociedad transparente*, Barcelona, Paidós.

VELÁZQUEZ, T. (1992). *Los políticos y la televisión. Aportaciones del discurso al diálogo televisivo*. Barcelona, Ariel.

VERGARA, E. (1998) *Televisión por cable y consumo televisivo. El caso de la televisión por cable en Chile Tesis de Doctorado*. Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona.

VILCHES, L. (1988). “*Teoría de la Imagen. Pedagogía de la imagen*”, en Rodríguez Illera, J. L. (comp.) *Educación y Comunicación*. Barcelona, Paidós.

WILSON, T. (1993). *Watching television. Hermeneutics reception and popular culture*. Cambridge, Polity Press.

Facilitado por la Universidad de Chile

Súmese como **voluntario** o **donante** , para promover el crecimiento y la difusión de la **Biblioteca Virtual Universal**.

Si se advierte algún tipo de error, o desea realizar alguna sugerencia le solicitamos visite el siguiente **enlace**.



editorial del cardo