

Este texto esboza la historia de la reflexión sobre los medios en América Latina. Expone cómo, luego de un período de descalificación, se produce lo que se denomina la vuelta al receptor. En este sentido, la clave pasa por los seres y su contexto. El texto analiza el discurso mediático en un fin de siglo que presenta nuevos modos de percibir la realidad. Dejando atrás el rechazo en bloque, lo que se busca es conocer y analizar las relaciones sociales reales, los intereses y conflictos y en este marco, plantearse de qué manera se puede promover el aprendizaje a través de los medios.

LOS MEDIOS DE COMUNICACION EN EL FIN DEL MILENIO

Los años felices

La reflexión sobre los medios de comunicación en América Latina comenzó en la década del 60, más concretamente en el 64, con la publicación del libro del venezolano Antonio Pasqualis *Comunicación y cultura de masas*. Me refiero a la reflexión desde las escuelas y facultades de comunicación y, en general, desde la universidad. El texto, que pasó desapercibido en muchos países, al menos durante esa década, debido a los problemas de distribución de los materiales impresos, venía a incomodar una feliz e ingenua relación.

En efecto, Pasqualis se preguntaba por la *comunicabilidad* de un proceso, pensada en relación con el retorno, con el modo de lograr la incorporación de la voz del receptor. Y marcaba una diferencia: no es lo mismo hablar de información que de comunicación. La primera corresponde a las prácticas unidireccionales, al torrente de mensajes de una sola vía, la segunda, en cambio, alude a la posibilidad del retorno, del intercambio entre los seres. El trasfondo de la distinción es muy importante: hay una *buena* comunicación, la organizada de tal manera que posibilita el retorno, y una *mala* comunicación, que ni siquiera merece el nombre de tal, y por ello es denominada *información*.

Vale la pena la cita:

"En este nivel inter-racional comunicación definirá el intercambio de mensajes con posibilidades de retorno no-mecánico entre polos dotados del mismo coeficiente de comunicabilidad (R-T), e información el envío de mensajes sin posibilidad de retorno no mecánico entre un polo T [transmisor] y un polo R [receptor] periférico y puramente aferente".

¿Por qué hablamos de incomodar una ingenua y feliz relación? Los medios masivos, impresos, radiales y televisivos, eran considerados, por esos tiempos en nuestros países, recursos valiosos para conocer la realidad, para entretenerse, para asomarse a espacios remotos y a otras culturas. Eran los momentos de la euforia tecnológica, las escuelas se llenaban de instrumentos para enriquecer, y

dejar atrás, con el progreso, la vieja clase expositiva. Durante más de una década, los países del Tercer Mundo fueron los principales compradores de tecnologías para la educación: grabadoras, retroproyectores, circuitos cerrados de TV, proyectores de diapositivas y de cine hicieron su aparición en la escena escolar.

Se hablaba entonces de la objetividad periodística, y, en no pocos casos, se creía honestamente en ella. Lo que una cámara reflejaba *era* la realidad. Los programas no incomodaban a nadie; la TV, al menos en nuestros países, no había alcanzado su discurso actual ni tampoco el presente volumen de producción. De alguna manera estaba más cercana al cine y se llenaba con él. Poco y nada de violencia, nada de niños sentados horas y horas frente a la pantalla.

En esos años se difundían, además, las obras de Marshall McLuhan, que hablaban de una transformación de la sociedad por la tecnología, y en especial por la TV. Lo importante no era ya el mensaje, sino la relación de nuestros sentidos con el medio. Pasábamos de un ser humano forjado por el libro, a otro trabajado por la tele. La relación con una página impresa significa aislamiento, lectura en solitario, obediencia a ciertas rutinas que te fuerzan a leer, individualismo, falta de relación con los demás. Frente a la pantalla el fenómeno era diferente: el diálogo con más de un sentido, los estímulos capaces de cambiar formas lineales de percibir, la simultaneidad, abrían el camino a un sujeto más comunicado, conectado de manera instantánea con el resto del mundo. El autor canadiense inauguró la expresión *aldea global*.

La propuesta de Pasqualis no provocó los cambios que voy a mencionar, pero anticipó una crítica que, en la década del 70, irrumpiría con violencia: la televisión, por su conformación unidireccional, no permitía el retorno; por lo tanto, era posible cuestionarla desde el punto de vista de su valor comunicacional. Con la denuncia de su *unidireccionalidad*, se desencadenaba multitud de otras críticas: si no hay retorno, nos toca enfrentarnos a un solo emisor, el cual decide sobre la información a transmitir y sobre el sector de la realidad hacia el que se enfocará la cámara. La feliz e ingenua relación comenzó a agrietarse, hasta estallar en pedazos.

Seamos prudentes. La historia que comienzo a esbozar no tocó para nada a la inmensa mayoría de los televidentes. Las críticas arreciaron desde la universidad, y no de todas, por supuesto. Y en muchos casos los medios ni se dieron por enterados. Esto no significa ninguna descalificación de tanto esfuerzo por comprender el alcance de esos sistemas de comunicación.

Se trata sólo de una constatación: la denuncia, los intentos de lectura crítica, de incorporación a la escuela de recursos de análisis, de apropiación de las reglas del código televisivo, de uso de cámaras por parte de la gente, no han alcanzado jamás en nuestros países a amplios sectores de la población, sean éstos de cualquier punto de la escala social. Puede hablarse de excepciones, pero las mismas cuenta como tales. El caso de las comunidades cristianas de base de Brasil, por ejemplo, en las cuales fueron introducidos elementos de lectura crítica, en especial de la publicidad y del discurso político.

Los años difíciles

A fines de la década del 60 ya circulaban en nuestros países algunas obras enfrentadas de manera frontal con los medios. Destaco *El hombre unidimensional*, de Marcuse, una de las expresiones más virulentas de la Escuela de Frankfurt, lanzada desde hacía ya tiempo al ataque contra los medios y la industrialización de la cultura. Asomaban también los textos de Hanz Magnus Enzesberger, Roland Barthes y Umberto Eco. De este último vale la pena mencionar *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, que incluía un análisis de *Superman*.

La lectura crítica comenzaba a gestarse de manera tímida, pero sostenida. Puesto que formo parte de esta historia desde el año 65, cuando entré a trabajar al diario Los Andes como periodista, me involucraré en este relato cuantas veces sea necesario. En 1969 ofrecí un primer curso de análisis de mensajes a maestros de la provincia y en el 71 repetí la experiencia en San Juan.

Fue precisamente en el 70 cuando apareció la edición chilena del libro de Mattelart y Dorfman *Para leer al pato Donald*. Publicada pocos meses más tarde por siglo XXI, la obra no ha dejado de reeditarse desde entonces. Los autores la emprendían con uno de los mitos del cine y de la época. Y lo hacían a nombre de una crítica feroz a todo lo que pudiera oler a capitalismo. El famoso pato venía a encarnar los vicios y las asechanzas del imperio, cualquier gesto suyo, cualquier palabra, podían ser analizadas desde ese ángulo.

En 1985, a 15 años de la producción del libro, publiqué en la revista Chasqui, una entrevista a Dorfman. Mis preguntas se orientaron hacia el valor que le reconocía a la obra y a la actualidad de la misma. Ariel explicó su éxito por el momento en que fue escrita. El sentido de ese tipo de textos venía dado por el contexto, por las relaciones sociales vigentes.

Para leer al pato Donald abrió el camino para una gran cantidad de materiales similares. No sólo los medios fueron objeto de crítica; también los textos escolares, los discursos políticos, las declaraciones de organismos internacionales y de países. Rota la relación ingenua, perdida la confianza en la objetividad, todo mensaje podía dar lugar a la sospecha.

En pocos años se conformó en nuestros países un cuerpo teórico metodológico, expresado en publicaciones de todo tipo, desde guías y folletos hasta cartillas y libros. De mi parte, contribuí a esta empresa con dos obras: *El análisis de mensajes* y *Manual de análisis de mensajes*. Fue un tiempo de reconocimiento de los materiales, de intento de abandonar la actitud ingenua para al menos saber hacia dónde iba la intención de los emisores.

Pero pronto comenzó a vivirse un riesgo. Si bien la lectura crítica había llegado para quedarse, si bien su alcance formaba parte de un intento de leer la propia historia, la propia situación social, los ejercicios terminaban por situarse demasiado

en el texto. Dicho de otra manera: la tendencia fue a revisar un número de una revista, un episodio, un programa, como si no hubiera otros, por un lado, y como si todos ellos no tuvieran relación con el contexto.

Y además, la práctica se cumplía en muchos casos con unos pocos esquemas de análisis, como si fuera posible hacerle decir todo a un mensaje por el solo hecho de someterlo a cuatro o cinco categorías.

La lectura esquemática hizo, a mi entender, mucho daño a una crítica en profundidad de los medios. Me quejé de eso en un artículo publicado en la revista Chasqui "Latinoamérica, entre el denunciismo y el preciosismo". Hablaba entonces de la pretensión de

"...tumbar todo discurso posible con un par de esquemitas teóricos o metodológicos prendidos con alfileres. Análisis fragmentario y fragmentante este último. Fragmentario, porque se dedica a trabajar sólo con unos pocos tramos de discurso, con alguno que otro personaje suelto, con esta o aquella revista... Fragmentante, porque la lectura recorta un hilo de una trama mucho más compleja, lo pone, tan delgado él, sobre el pupitre, lo deshistoriza, le niega su relación con el resto del tejido. En la práctica, esto ha llevado a generalizar una pobrísima lectura del complejo universo de los mensajes. Con unos pocos esquemas se pretendió, se pretende, desmitificarlo todo, llegar hasta las raíces mismas del sistema social [...] Un esquemático lo es con prescindencia del signo ideológico en el cual se ampare. Y lo sigue siendo, aunque se pretenda justificar sus intenciones finales, su búsqueda de relaciones sociales más justas, y todo lo demás".

Insisto en no descalificar todo intento de lectura crítica. He trabajado desde los 60 en esa línea, y lo seguiré haciendo. Pero, en los hechos, se tendió a difundir un sistema esquemático de análisis y poco y nada llegó a los receptores de tanto medio y mensajes evaluados.

La década del 70 fue también la de las grandes luchas por un nuevo orden mundial de la información. Recordemos la conferencia de Costa Rica del 76, organizada por la UNESCO, en la cual Latinoamérica tuvo una participación muy importante. La discusión entonces giraba en torno a las empresas privadas y del Estado, y a las agencias transnacionales de noticias. En ese ambiente también la televisión entraba en el enjuiciamiento, sobre todo por su irrupción masiva en la vida cotidiana de la gente y por la producción de mensajes, centrada, en su inmensa mayoría, en los países industrializados.

En síntesis, la TV era atacada desde dos frentes: el de la lectura de mensajes y el de la monopolización de la información y de la programación. Uno de los blancos predilectos, por ejemplo, era Televisa en México, que por entonces resultaba una empresa pequeña, al lado de su actual estatura.

Aunque nos falta añadir un tercer frente, complementario con los dos anteriores. Me refiero a la denuncia ideológica en la línea de un autor como Althusser, que lanzó aquello de los "aparatos ideológicos". El pensador francés incluyó entre éstos al Estado, la iglesia, la familia y los medios de comunicación. Un "aparato" estaba siempre en relación con determinada área del poder. Los medios todos servían para sostener un orden de cosas, para apoyar los intereses de quienes dominaban en la sociedad.

Y, en fin, un cuarto frente: el de la descalificación de toda oferta de los medios desde la crítica a lo trivial, a lo superficial, a lo que no ofrece nada en profundidad. Cuando se ponen como parámetros el *gran arte* o *la cultura*, la programación televisiva, por ejemplo, cae en el dominio de lo inauténtico, de lo carente de originalidad y de riqueza en formas o en contenidos. Los dardos se dirigían entonces contra la telenovela, como verdadero "instrumento de alienación".

De mi parte, pagué tributo a esta última tendencia de análisis en mi libro *Estética*, publicado en 1977, a través de una dicotomía entre arte y pseudoarte.

Las influencias

A la base de todos esos análisis campeaba una concepción de la comunicación: la de los efectos. Nacida hace más de dos milenios, como veremos enseguida, adquirió carta de ciudadanía en este siglo con la experiencia del nazismo. A pesar de que en 1933 Wilhem Reich alertaba sobre el equívoco de creer en un discurso todopoderoso por parte de los jerarcas alemanes (la explicación, decía en *Psicología de las masas del fascismo*, hay que buscarla en cómo es la sociedad y no en la propaganda política), el impacto del sistema desarrollado por Goebels fue demasiado fuerte como para poder analizarlo con cierta frialdad.

A ello se sumó el pretendido éxito de la publicidad. Bastaba asomarse a cualquier centro comercial para apreciar cómo la gente respondía a los estímulos en favor de determinado producto.

La crítica a los medios anclaba entonces, y aún lo hace en muchos espacios de nuestros países, en una percepción del destinatario de los mensajes como alguien sujeto a influencias, sean éstas de cualquier signo. Si de un lado los mensajes propagandísticos y publicitarios podían moldear conciencias y conductas; de otro era posible prever que con materiales distintos, se abriría el camino para lograr un ser humano diferente.

Esquematizo, sin duda. Pero la mirada estuvo centrada, durante la década del 70 y buena parte de la del 80, en los medios con sus mensajes.

Esta concepción de los efectos, afirmé antes, es por lo menos dos veces milenaria. Entonces no se hablaba de los medios, por supuesto, pero sí del espectáculo. He tratado de rastrear esto en mi libro *Voluntad de verdad y voluntad de espectáculo*.

El título del mismo no es casual. A lo largo de la historia de Occidente se mantiene una polémica entre una relación con la realidad y con los demás orientada por la razón y la verdad, y otra relación mediada por las emociones y por el espectáculo. Los ataques contra este último arrecian en autores como Platón (sobre todo en *La república*), San Agustín (en su *Civitas Dei*), Rousseau (*Carta a D'Alembert sobre los espectáculos*), Hegel (su *Estética*), por mencionar sólo a algunos de los más representativos.

No es éste el lugar para revisar esa tradición. Pero vale la pena detenerse en los argumentos de Rousseau, porque suenan hoy todavía muy actuales.

"¿Qué aprendemos en *Fedra* y en *Edipo*, sino que el hombre no es libre, y que el cielo le castiga por los crímenes que le hace cometer? ¿Qué aprendemos en *Medea*, si no es hasta qué punto el furor de los celos puede tornar a una madre cruel y desnaturalizada? Asistid a la mayor parte de las obras del teatro francés: en casi todas encontraréis monstruos abominables y acciones atroces, útiles, si se quiere, para dar interés a las obras y ocasión de ejercerse a las virtudes, pero peligrosas sin duda alguna, por cuanto acostumbran los ojos del pueblo a horrores que no deberían siquiera conocer y a crímenes que no debería suponer posibles (...) ¡Tiembra uno sólo de pensar los horrores con que se adorna a la escena francesa, para solaz del pueblo más apacible y más humano que existe sobre la tierra! No (...), yo lo sostengo y pongo por testigo el espanto de los lectores; las matanzas de los gladiadores no eran tan bárbaras como estos horrores del espectáculo. Se veía correr sangre, es cierto, pero nadie manchaba su imaginación con crímenes que hacen estremecerse a la Naturaleza (...) Afortunadamente la tragedia, tal como existe, está tan lejos de nosotros (...). Pero no sucede lo mismo con la comedia, en que las costumbres tienen con las nuestras una relación más inmediata, y cuyos personajes son más semejantes a hombres. Todo en ella es malo y pernicioso, todo tiene importancia para los espectadores; y como el placer mismo de lo cómico se funda en un vicio del corazón humano, se sigue de este principio que cuanto más agradable y perfecta es la comedia, más funesto es su efecto para las costumbres" (Rousseau, *Carta al señor D'Alembert*, p.p. 292 a 294).

"... puede concluirse que el efecto moral del espectáculo y de los teatros no puede nunca ser bueno ni saludable en sí mismo (...) por un efecto de su propia inutilidad, el teatro, que no puede hacer nada para corregir las costumbres, puede hacer mucho para malearlas (...) las continuas emociones que ante la escena experimentamos nos enervan, nos debilitan, nos tornan más incapaces de resistir a nuestras pasiones..." (Rousseau, op. cit., p. 315).

Vieja tradición: el ser humano indefenso ante las luces del espectáculo, llevado y traído por pasiones, por estímulos incontrolables que podían llevar la conducta ajena en cualquier dirección.

En síntesis: todo un período de descalificación de los medios, de identificación de los mismos con una maquinación universal para cerrarnos la conciencia, de reducción de toda oferta de mensajes a la trivialización, de denuncia a los monopolios y, en definitiva, de terror ante el espectáculo.

Y junto a ello, un crecimiento permanente del número de televidentes, de los tiempos de programación, de los recursos del lenguaje audiovisual, de las técnicas de lectura de los modos de percibir y de desear de los receptores.

Hacia el receptor

En 1991 se preguntaba Jesús Martín Barbero:

"¿Cómo hemos podido pasar tanto tiempo intentando comprender el sentido de los cambios en la comunicación incluidos los que pasan por los medios, sin referirlo a las transformaciones del tejido colectivo, a la reorganización de las formas del habitar, del trabajar y del juzgar? ¿Y cómo podríamos transformar el 'sistema de comunicación' sin asumir su espesor cultural y sin que las políticas busquen activar la competencia comunicativa y la experiencia creativa de las gentes, esto es, su reconocimiento como sujetos sociales?"

Las preguntas aluden al período que vengo analizando. En realidad, con un planteo semejante se corre el riesgo de calificar en bloque todo un momento histórico, complejo y rico como cualquier otro. No se trata, a la luz de lo que ahora sabemos y buscamos, de negar el esfuerzo de reflexión y búsqueda de más de 20 años. Tampoco es ésa la intención de Jesús. Por otra parte, el análisis del *espesor cultural* comenzó en nuestros países ya en la década del 70.

Un alto en el camino, antes de continuar. Desarrollaré en las próximas páginas lo que se denomina *la vuelta al receptor*. Por ella entendemos el intento de dirigir el análisis al campo de posibilidad de los medios de comunicación: la vida misma de la gente, la historia, el contexto, la complejidad de cualquier situación humana, la cultura. La clave no pasa por el poder de los medios, sino por los seres y el contexto desde donde se establecen las relaciones con aquellos.

Veamos algunos antecedentes de esta búsqueda.

Una primera línea está en los escritos de Paulo Freire. Su *Pedagogía del oprimido* data de la década del sesenta, y en ella aparecen con toda claridad las propuestas orientadas a la ruptura con un tipo de educación basada en la transmisión de la información, en el depósito de conocimientos en la mente del estudiante. Hay en el pensador brasileño una vuelta al receptor, en la medida en que reclama tomar en cuenta el mundo y la palabra del educando.

Si bien el pensador brasileño no se ocupó directamente de los medios, su preocupación por la cultura y la palabra del otro, abrió espacios para reflexionar acerca de la participación del receptor.

Una segunda línea está representada en el libro de Francisco Gutiérrez *El lenguaje total, una pedagogía de los medios de comunicación*, que comenzó a circular en los primeros años de los 70. El autor reclamaba una lectura crítica de mensajes, pero sobre todo la producción de éstos por grupos de estudiantes. En definitiva: una apropiación de los recursos de un medio de comunicación, a fin de desmitificar la tecnología y de avanzar en el reconocimiento de estereotipos.

En 1975 escribimos con Norma Fóscolo un trabajo denominado "Para abordar la cotidianidad latinoamericana". Habíamos comenzado entonces a estudiar una revista de circulación nacional, a fin de analizar en ella los estereotipos más generalizados con relación a la ubicación social y al consumo. Pronto nos dimos cuenta de que la sola relación con la publicación no nos llevaría demasiado lejos. Reflexionamos entonces sobre el espacio de sentido de ese tipo de mensaje y reconocimos como camino posible el de abrirnos al tema de la vida cotidiana. La pregunta se desplazó entonces desde el mensaje a la gente, a la manera de ser de los lectores. De allí a comprender que el éxito no depende sólo del poder de seducción de los programas, sino fundamentalmente de *lo que la gente ya es*, hubo un paso que no vacilamos en dar.

Vengo escribiendo desde entonces sobre las relaciones entre comunicación y vida cotidiana. A medida que avanzamos en la comprensión de lo que hacemos a diario, de nuestras formas más cercanas de percibir y de sentir, podemos reconocer un espacio sin el cual no es posible ubicar a los medios en el lugar de influencia que les corresponde.

Pero no fue sino hasta muy entrada la década de los 80 en que se comenzó a hacer realidad, siempre en el espacio de las instituciones dedicadas al análisis de la comunicación social, esa vuelta al receptor. Además de la teorización en torno del tema, sucedió algo muy sencillo: comenzaron a plantearse preguntas a los destinatarios de los mensajes. ¿Es que antes nadie se las hacía? Sí, pero siempre para vender más o para reconocer cómo se percibía un mensaje desde el punto de vista ideológico.

Vamos por partes. La vuelta al receptor significó un proceso lento y aún hoy estamos muy lejos de una generalizada aceptación de esa perspectiva. En el caso de la teorización, que pronto fue seguida de no pocas investigaciones, toca mencionar a Jesús Martín Barbero, quien plantea la necesidad de pasar de los medios, tomados como culpables de una suerte de conspiración universal, a las mediaciones, esto es, a las diferentes instancias de lectura posibles en cada sociedad: ya sea la familia, la escuela, la iglesia...

Propuesta que va ligada a otra: reconocer que la relación con los mensajes no responde sólo a su forma o a su orientación ideológica, sino también, y

fundamentalmente, a las maneras de percibir y de vivir lo imaginario. Escribía el autor hacia 1985:

"Comenzamos a sospechar que [...] lo que hace la fuerza de la industria cultural y lo que da sentido a estos relatos [del melodrama] no se halla sólo en la ideología, sino en la cultura, en la dinámica profunda de la memoria y del imaginario" (*De los medios a las mediaciones*, pp. 245, 246).

Lo que la gente ya es, entonces, y lo que espera de los mensajes. Este tipo de interpretación abrió el camino al reconocimiento de diferentes alternativas de lectura, según la mediación desde donde se las haga. Ya no resulta tan sencillo englobar toda la oferta de los medios en una conspiración universal, en un intento de dominar la conciencia ajena. Ni tampoco descalificar todos los mensajes, porque es posible que la gente lea algo no previsto en ellos, y que tenga más resistencias, más capacidad de lectura crítica que la reconocida por las viejas teorías de los efectos.

De manera simultánea a la reflexión, se comenzaba en los 80 a recuperar la percepción, la palabra de los receptores. Menciono a alguien ya familiar para muchos de ustedes, Valerio Fuenzalida. Las investigaciones que el equipo del CENECA ha realizado en Chile marcan un verdadero hito en el proceso que venimos analizando. De un lado se escucha a los interlocutores de los mensajes, de otro se formulan propuestas para una lectura de la televisión, tomando en consideración las posibilidades de la relación grupal, de una percepción familiar sobre el tema, de una recuperación de géneros tradicionalmente descalificados por "alienantes". Veamos estas afirmaciones:

"Nuestros trabajos de investigación con diversos grupos socio-culturales nos han permitido, pues, concluir que además del significado intencional propuesto a un mensaje por su emisor, además del significado inmanente que puede ser detectado por el semiótico, existe un significado existencial: la relación concreta construida entre un texto televisivo determinado en un género y sus televidentes históricamente situados. Así, entonces, el significado existencial aparece como fruto de una actividad constructivista de un receptor situado en un determinado contexto socio-cultural, ante una proposición de sentido que exhibe un mensaje" (*El televidente activo*, pp. 83, 84).

Comienza así el desplazamiento del protagonismo de los medios al protagonismo de los receptores.

En 1986 publiqué en CIESPAL el libro *Diagnóstico de comunicación*, en el cual me orientaba también a la búsqueda del protagonismo del receptor:

"Sin embargo, a pesar de la creciente multiplicación de mensajes, de sistemas de difusión, de ofertas multicolores, el sueño de una sociedad controlada por los medios sigue siendo eso, un sueño. Resisten las culturas nacionales de nuestros países, resisten los diferentes grupos

étnicos, resisten incluso los sectores más sometidos a las andanadas de mensajes. Y lo hacen porque jamás estuvieron atrapados por el esquema con las manos vacías; porque jamás hubo una situación químicamente pura emisor-mensaje-receptor; porque en el campo social no existió nunca el modelo tradicional de comunicación, sino que hubo y hay siempre situaciones culturales, dentro de las cuales se desarrollan procesos de comunicación múltiples, complejos, riquísimos" (p. 302).

Toca ahora revisar cómo estos esfuerzos de un desplazamiento del campo de interpretación y de investigación, vinieron a plasmar en ésta, nuestra última década del siglo XX.

Los medios y el aprendizaje

Podemos inaugurar el análisis de la década actual con estas palabras de Alain Touraine:

"Ha pasado ya el momento de rechazar el orden social en bloque, de denunciarlo como espectáculo o como ideología, y de oponerle utopías y profecías; es preciso conocer y analizar las relaciones sociales reales, los intereses que entran en juego, los conflictos y las instituciones y las transformaciones del poder y de la oposición, y esa labor debe ir pareja con exigencias teóricas cada vez mayores, sin las cuales el análisis de la sociedad cae en la ideología" (*Cartas a un estudiante*, citado por Alcocer y Molina en "¿Qué le vemos a la tele"? en p. 65).

La caída de los referentes sociales y científicos que sostenían las seguridades e inseguridades en las décadas pasadas, influyó directamente en el modo de percibir y de evaluar el papel de los medios. En algunos contextos intelectuales resulta imposible esbozar siquiera una crítica, ya que el argumento fundamental es el de la negociación que cada quien establece con los programas. Si intentas decirle al otro lo que debe ver, o cómo ver, ocultas en el fondo una actitud fascistoide. Si tuvieras poder comenzarías por censurar los programas. Nada de análisis, nada de intentos de denuncia, nada de obsesiones con la violencia o con la presencia de estereotipos.

Los medios, la televisión sobre todo, son una realidad tan de nuestra sociedad que poco ganamos con continuar en actitud de ataque o con culparlos de muchos de nuestros males.

Dice Teresa Quiroz:

"Reducir las actitudes críticas al acto intelectual de develar los contenidos ocultos de los mensajes supone que la relación con el medio es puramente racional y que estudiando el lenguaje televisivo o de la radio o del cine, y

analizando sus contenidos, será posible cambiar o transformar la relación que se tiene".

La autora propone, por el contrario, incentivar una mirada sin prejuicios, sin culpa de ser consumidor de los medios. Para ello es necesario conocer los gustos espontáneos y preferencias que se poseen, buscando entender a qué patrones culturales y de edad corresponden; confrontar esas preferencias espontáneas con el sentido que los mensajes pretenden comunicar; descubrir y hacer evidente el lugar que ocupan los medios en la vida cotidiana y el valor simbólico que representan para cada uno; conocer los mecanismos de identificación con actores, situaciones; descubrir los ejes narrativos, a fin de que los jóvenes puedan construir sus propias historias. Es decir, una apropiación en uso de la televisión, y no sólo la demoledora crítica.

Pero el argumento más importante, en relación con esta nueva percepción, es el siguiente: de los medios se aprende. En nuestra región, uno de los autores que con más seriedad viene trabajando en esa línea es el mexicano Guillermo Orozco, quien, a través de una línea de publicaciones de la Universidad Iberoamericana, no ha cesado, en los últimos seis años, de difundir productos de investigaciones y propuestas teórico-metodológicas destinadas a revalorizar la relación del receptor con los medios.

En la línea de Jesús Martín, Guillermo propone un análisis desde las mediaciones sociales. Los medios no se dirigen a seres pasivos, incapaces de aportar nada al proceso. Por el contrario, en toda situación de recepción hay modos de leer y de apropiarse, según la historia, las condiciones culturales, la edad, entre otras posibilidades. Por lo tanto, la relación con los medios está siempre mediada.

Mediaciones cognitivas: son las que inciden en el proceso del conocimiento. Entran en juego lo lógico, las creencias y lo afectivo. Desde todo ello se lee. Mediación cultural. Mediaciones de referencia: las diversas identidades influyen; si se es hombre o mujer (patrón mental del género), la pertenencia a una minoría étnica, el estrato socioeconómico, la ubicación y procedencia geográfica. Mediaciones institucionales: la familia, la iglesia, la escuela. Mediaciones videotecnológicas: la creación de noticias por la tele, la presencialidad del receptor ante la "realidad", la construcción de verosimilitudes, la apelación emotiva.

El autor ha estudiado sobre todo el caso de la familia y de la escuela como instancias mediadoras. No podemos detenernos aquí a recuperar en detalle sus valiosos aportes. Señalemos unos pocos: las madres de familia involucradas en una investigación acerca de cómo perciben la relación de sus niños con la TV, no son tan ingenuas y acríticas como nos lo hizo creer la propuesta teórica de las décadas pasadas ("las madres emergen de este recuento como verdaderas educadoras, informadas y conscientes de lo que sucede con el desarrollo de sus niños y, ciertamente, como televidentes mucho más sabias de lo que estudios tradicionales de audiencia de los medios nos habían hecho creer"); los niños y niñas aprenden de la TV, y lo hacen incluso sin saberlo; es de sumo valor el papel

mediador de la familia y la escuela como comunidades de legitimación del aprendizaje de los chicos; ya no podemos centrar la atención en el insumo (mensaje) sino en el proceso de negociación entre los mensajes y los receptores; el lenguaje de la escuela corresponde a un discurso de conceptos y de abstracciones, el de la TV a un discurso analógico y emotivo.

Este último punto es de suma importancia en la actual percepción. Al respecto escriben Marta Alcocer y Alicia Molina:

"Si ubicamos a la televisión como un aparato de creación de discursos placenteros, podemos imaginar también la posibilidad de recrear estos discursos cambiando los valores que promueven, desmitificándola como hacedora única - o casi - de historias, creando, desordenando lo ordenado, divirtiéndonos, reinterpretando y jugando como aún de vez cuando se hace en alguna fiesta popular, en donde el que quiere puede tomar la palabra, improvisar versos o pasar al estrado a bailar" ("¿Qué le vemos a la tele?", en *Educación para la recepción*, p. 63).

Tema éste del goce y de lo afectivo, que ha sido trabajado también por Fuenzalida, en sus reflexiones sobre el papel de la televisión en la educación.

"El lenguaje icónico concreto de la TV es más apto para la identificación emocional que para la abstracción escolar; el mundo de la imagen audiovisual es más bien sugerente, evocador, polisémico..., afecta más a la fantasía ficcional, placentera y al deseo que a la razón crítica y analítica".

"La narrativa televisiva, entonces, no comunica eficientemente los objetivos específicos y segmentados de la educación escolar; los objetivos adecuados y posibles para el medio televisivo son más bien: difundir masivamente, emocionar, legitimar, valorar, prestigiar, sensibilizar, motivar, aprestar" (Tomado de "¿Qué ven los campesinos chilenos en la telenovela? Del reconocimiento a la reivindicación del televidente", en *Hablan los televidentes*, Guillermo Orozco comp.).

Una narrativa televisiva que, como lo explica nuestro compatriota Oscar Landi, constituye una mezcla de los géneros, una apropiación de todos los formatos y de todas las posibilidades de la imagen y del sonido. De allí la necesidad de reflexionar sobre el lenguaje televisivo, sobre la manera en que el discurso nos ofrece alternativas de percepción, de ruptura con viejos modos de relacionarnos y de mirar.

Precisamente uno de los géneros más descalificados, ha sido investigado en varios países, a fin de reconocer el porqué de su éxito. Me refiero a la telenovela. Menciono *Televisión y melodrama*, publicación que ofrece investigaciones realizadas en Colombia, con Jesús Martín-Barbero y Sonia Muñoz como coordinadores. Menciono los trabajos del CENECA y de Guillermo Orozco.

De la telenovela se aprenden modos de enfrentar situaciones en contextos tan cambiantes como los de las ciudades, se perciben tipos de relación varón-mujer, se encuentran temas de conversación.

Y sobre este último, para cerrar la caracterización general que estamos presentando, veamos la crítica a la vieja creencia de la TV como destructora de la comunicación familiar. Sintetizo afirmaciones de Leoncio Barrios, producto de sus investigaciones:

Asumir que la tele es una de las causas de la falta de comunicación en la familia es algo simplista. Los problemas de comunicación familiar suelen ser multicausados por factores tanto intra como extrafamiliares. Si la TV se usa para interrumpir la conversación familiar, ello debe interpretarse como un desequilibrio en el sistema familiar global. Ver TV y la comunicación interpersonal no son excluyentes, sino parte de una dinámica interaccional. Más bien, y lo muestra esta investigación, el ver TV es una oportunidad para el encuentro familiar. "De hecho, lo acontecido en la TV puede ser lo más significativo de lo que ocurre en la cotidianidad de ciertas familias y constituye un importante tema para la comunicación con los demás" ("Televisión, comunicación y aprendizaje en el contexto de la familia", en *Hablan los televidentes*, citado).

En síntesis, nuestros años del fin del siglo nos han traído otros modos de ver y de relacionarnos con los medios. Hagamos un breve repaso de lo dicho:

- ⇒ Los receptores son en realidad perceptores. Nunca estuvieron indefensos ante los mensajes, tienen opinión, ejercen la crítica, son capaces de rechazar un material o de encontrarle sentidos no previstos por el emisor.
- ⇒ Los medios están siempre sujetos a mediaciones. No hay un espacio neutro, indiferenciado de lectura. Siempre estamos relacionándonos con la pantalla desde nuestra historia, desde nuestra familia, desde nuestra adscripción social, de nuestra edad y nuestro sexo.
- ⇒ El atractivo ejercido por la TV no se corresponde con una superficialidad o una estupidez generalizada entre la población. Hay que tomar en consideración el rol del relato en la historia del hombre, la búsqueda de placer, de goce perceptual, la necesidad de reencontrarse día a día con un espacio que juega sabiamente con las rutinas y el halago a los sentidos.
- ⇒ Se hace difícil sostener la tesis de la conspiración universal para someter la conciencia según los dictados del imperio. Los medios ofrecen mucho más de lo que niegan, y además cuentan las posibles lecturas desde la situación de comunicación del perceptor.

- ⇒ La televisión no anda por el mundo sembrando incomunicación. Cuando se recurre a ella para llenar la vida y el tiempo y para aislarse de los demás, algo está sucediendo en el entorno de quienes toman esa determinación.
- ⇒ Es posible aprender de la pantalla, porque allí aparecen formas de relación y de solución de problemas, que a menudo inspiran conductas cotidianas.
- ⇒ La lógica de la escuela es diferente de la lógica de la televisión. Hay autores que hablan de la necesidad de *emocionalizar* la educación, más que someter a la televisión a un lenguaje lineal y abstracto.
- ⇒ Los medios van cambiando nuestra manera de percibir la realidad, nos van haciendo más diestros en el manejo de situaciones sociales cada vez más complejas. Se produce en nuestros días una recuperación del McLuhan que explicaba los cambios de ser por la tecnología.

Así andamos en estos primeros años de la última década del milenio. Veamos ahora algunas perspectivas, al menos para lo que resta hasta llegar al 2000.

Ganancias y pérdidas

A decir verdad, en el presente conviven todas las tendencias revisadas en este trabajo. Hay quienes continúan su labor en contra de los monopolios y de las manipulaciones, a la manera de los 70; quienes se empecinan en la búsqueda de los significados segundos, en la lectura crítica; quienes siguen entusiastas el desarrollo de las tecnologías y apuestan a ellas como clave de todo futuro; quienes insisten en la denuncia de la violencia y de la trivialización; quienes investigan e interpretan procesos a la luz de las mediaciones; quienes afirman que cualquier intento de metodologías de lectura constituye una soberana pérdida de tiempo, porque cada cual lee y se apropia de lo necesario para su vida; quienes aplauden la fragmentación y la dispersión característica de los programas, porque así comenzamos a asumir esta vida de hoy, tan fragmentaria y dispersa, vacía de valores y de referentes; quienes intentan reconocer a la televisión su lugar en la sociedad, ya sea como informadora y como, a la vez, ocultadora; quienes se ríen de cualquier búsqueda de sentido más allá de las superficies, porque este fin de siglo corresponde a las apariencias, a la seducción, al juego incesante de las perspectivas, más allá de las cuales no hay nada...

¿Qué hemos ganado en estos casi 25 años de vueltas y revueltas en torno de los medios? Partimos de un reconocimiento: en América Latina la reflexión sobre lo comunicacional y la búsqueda de alternativas teóricas y metodológicas, han sido, y son, de una vitalidad maravillosa. Si uno revisa libros y revistas, reuniones,

experiencias, centros educativos, se encuentra con un panorama totalmente distinto del de comienzos de los 60, cuando había no sólo pocas escuelas y facultades de la especialidad, sino también mínima cantidad de publicaciones y menos aún de gente formada en estos temas.

No es lícito tirar por la borda de la historia de 25 años de trabajo. Veamos, entonces, qué hemos ganado en esta travesía.

Primero, el reconocimiento de la complejidad de lo televisivo, y en general de cualquier proceso comunicacional. Si nada en el ser humano es simple, ¿por qué habría de serlo la relación con la TV?

Segundo: el reconocimiento de la presencia del perceptor, con toda su carga vital, sus expectativas y sus frustraciones, sus riquezas y debilidades, sus saberes y sus ignorancias (nadie es totalmente ignorante, lo sabemos desde Paulo Freire, pero preciso es acordar que nadie es totalmente sabio).

Tercero: el reconocimiento, por lo tanto, de la posibilidad de otras lecturas, de interpretaciones distintas a las buscadas por los emisores.

Cuarto: el reconocimiento de la necesidad de lo lúdico, de que uno no acude a la pantalla sólo porque lo empuja una arrolladora ideología dominante.

Quinto: el reconocimiento de las posibilidades de relación con el medio para trabajar con él, sea en el análisis de los materiales o en la creación de experiencias de comunicación a partir de sus propuestas.

Sexto: el reconocimiento de los recursos del medio, de sus ilimitadas posibilidades de lenguaje, de un espacio en el cual confluyen todas las formas de arte y de espectáculo generadas a lo largo de la historia de la humanidad.

Séptimo: el reconocimiento de la ruptura con los viejos esquemas de un mundo cerrado sólo por el influjo de la pantalla. La oferta, que crecerá inexorablemente en los próximos años, permite confrontar fuentes, abrirse a otras versiones y percepciones.

Octavo: el reconocimiento del papel de la TV en la comunicación interpersonal, en las relaciones entre familias y amigos.

Octavo: el reconocimiento de que la lectura crítica es un momento de todo ese complejo proceso y que sólo es posible si se toma en cuenta el, diríamos a la manera de Jesús Martín, *espesor cultural* de las relaciones con el medio.

Bien, los nueve puntos son sin duda una ganancia. Frente a ésta, vale la pena prevenir en torno a las posibles pérdidas. Me refiero a:

- la celebración de los medios
- el populismo

- la reducción del aprendizaje
- el tecnologismo

Parto para el primer tema de un autor francés, Jean Baudrillard, y lo hago porque su presencia en nuestros países arranca desde su libro *Crítica de la economía política del signo*, allá por los 70, y se mantiene hasta el presente, gracias a una constante línea de publicaciones.

"El hombre no se libera en su realidad ideal, en su verdad interior o en su transparencia, se libera yendo de un espacio a otro, circulando, cambiando de sexo, de ropa, de costumbres según la moda y *no según la moral*, y de opinión según los dictados de opinión y no los de su conciencia. En eso radica la liberación práctica, querámoslo o no, lamentemos o no el despilfarro y la obscenidad" (*América*, p. 132).

Y un punto donde toda esa movilidad confluye es en el espectáculo, en la pantalla. Si no hay referentes, si no cabe otro camino que el de entregarse a la fragmentación y a la celebración de la apariencia, ¿dónde queda la posibilidad de la crítica?

Entiendo populismo en el sentido de hacerle creer al otro que sabe más de lo que sabe, que puede más de lo que puede, que en él está la clave del futuro siempre que sea el que ya es. No juego con las palabras. El reconocimiento, absolutamente válido, de las distintas instancias de mediación, puede llevarnos a la retirada, al abandono de cualquier intento de cambiar algo en el universo de los medios. La gente sabe, para qué meterse a criticar, a concientizar, a discutir siquiera la programación...

Jesús Martín narró en una oportunidad un estremecimiento epistemológico que sintió, cuando en un cine comprendió de improviso que veía una película completamente distinta del resto de la gente que lo acompañaba. Hay quienes han realizado, a lo largo de años hasta lograrlo, el terrible esfuerzo de ver la misma película.

Recuerdo una frase de don Simón Rodríguez:

¿Qué leerá el que no tiene ideas?

El riesgo, entonces, de pasar a una idealización de los perceptores. La frase vale también para la posibilidad de enfrentarse a la televisión o al espectáculo en general. Me cuesta, me costará siempre, aceptar que el espectador tiene razón cuando me entero que en un cine de Honduras la gente termina de pie aplaudiendo una película de Rambo. Los intelectuales y los educadores tenemos el compromiso de ver otra película y, a la vez, por supuesto, de comprender las otras miradas.

De alguna manera estamos pasando, con el enfoque populista, de una visión de la televisión como ventana al mundo a otra que podemos llamar *pantalla-espejo*. En

la TV ya no vemos a los demás, sino a nosotros mismos. El medio termina por reflejarnos tal como somos, en un juego narcisista.

La gente aprende de los medios. Imposible discutirlo. Porque el ser humano es un aprendiz insaciable y su tarea en ese sentido arranca en los primeros días de cada existencia. La pregunta no deja de ser sencilla: ¿qué significa aprender?

Respondámosla de la misma manera: aprender es apropiarse..., de conocimientos, de destrezas, de habilidades, de la propia historia, del contexto. Vale la pena recordar aquí a Adam Shaff: uno aprende conocimientos, pero también estereotipos. Entonces, se aprende, ¿pero qué? Además de formas de valorar la vida, de resolver algunos problemas inmediatos, queda abierto el espacio a un aprendizaje que incluso puede contradecir las posibilidades de apropiarse de la propia historia, del contexto. Es en este sentido que entiendo la *reducción del aprendizaje*.

Toda sociedad, y toda institución, privilegian determinados tipos de aprendizaje, frustran otros y niegan otros. La pregunta será siempre qué aprendizajes son privilegiados por los medios, cuáles frustrados y cuáles negados. He aquí un puente hacia la crítica, hacia el trabajo en el aula, hacia la relación de los medios con la escuela.

Y, en fin, el tecnologismo, la vuelta de la ilusión de una transformación del propio ser por la mera exposición a la pantalla, por los estímulos que nos llegan, por el hecho de sumarse a la corriente de luces y sonidos cada vez más refinados.

Hemos madurado, sin duda, luego de tantos años de trabajo. Pero los riesgos no dejan de estar presentes. La celebración de los medios, el populismo, la reducción del aprendizaje y el tecnologismo, asechan de mil modos. Ante ellos, también entra en danza el riesgo de resucitar las viejas concepciones de descalificación en bloque de todo lo masivo, de caer en las tan desacreditadas posiciones maniqueas.

Seamos realistas: los medios no sólo han llegado para quedarse, sino que ensancharán su presencia de manera inexorable en los próximos años. Ya forman parte, como lo reconoció McLuhan cuando los hacía iguales al medio ambiente, de nuestra vida para siempre. Pero esa evidencia no puede llevarnos a renunciar a la crítica, sobre todo si los interpelamos desde el ángulo de la educación.

Transcribo afirmaciones de Oscar Landi, en *Devórame otra vez, qué hizo la televisión con la gente, qué hace la gente con la televisión*, obra dedicada a situar la discusión en su justo punto, a reconocer el papel de ese medio en nuestro país.

"Por eso, no coincidir con las concepciones apocalípticas sobre los efectos de la TV en la audiencia, no quiere decir que no debemos realizar una crítica o demandar cambios en las programaciones. No nos gusta encontrar en la pantalla: el ocultamiento de información; las distintas formas de desinformar mostrando demasiadas cosas - de modo que una

borre a la otra y el televidente no pueda formarse una opinión - o acentuando el horror y los golpes bajos a la audiencia; la repetición permanente de los mismos tipos de programas; la pavada por la pavada misma; la obsecuencia hacia los poderosos (estatales o privados); la falta de respeto y el gaste desmedido a los participantes de algunos programas de premios y juveniles..." (p. 153).

Y transcribo afirmaciones de uno de los grandes intelectuales mexicanos, Carlos Monsivais:

"Los medios masivos contribuyen poderosamente a «la cultura del narcotráfico» que no es sino la mezcla, incierta y sólida, de la delincuencia altamente tecnificada, el impulso campesino de indiferencia ante el hecho de la muerte ajena, y la visibilidad del derroche. (...) La cultura del narco no es ni la causa ni la consecuencia de la pérdida de valores, es el episodio más grave hasta hoy conocido en la elaboración de la criminalidad como capítulo del capitalismo salvaje. Si allí está el negocio, dónde se localicen las víctimas es lo de menos" ("Los narcos, la moral del espectáculo").

Es posible reconocer maravillosos aportes de los medios, pero no podemos negar su papel en la naturalización de la violencia o de la cultura narco, como algo literalmente espectacular, digno de ser llevado a la pantalla.

Los medios y la escuela

Antes era más fácil abordar este tema, debido a lo que nos faltaba por aprender de la complejidad de la relación con los medios. Podía uno descalificarlos en bloque, aprender algunas técnicas de lectura, combatir su influencia en los niños, niñas y jóvenes, culparlos de la falta de capacidad de concentración en el estudio...

Hoy, como sabemos mucho más, nos toca avanzar hacia formas de relación capaces de abarcar tantos fenómenos que confluyen en la relación con la pantalla.

Partamos primero de una evidencia: somos, todos los aquí presentes, educadores. Nuestra posición no puede ser la misma que la del publicista, que la del filósofo, que la del teórico de la comunicación, que la del vendedor de imágenes.

La primera función de un educador es la de promover el aprendizaje de sus estudiantes.

Las preguntas son, entonces: ¿de qué manera podemos promover el aprendizaje a través de los medios? ¿Cómo apoyarnos en ellos para enriquecer nuestras prácticas y, sobre todo, las de los estudiantes?

Y las respuestas pasan inexorablemente por un conocimiento en profundidad del lenguaje de la televisión, de su programación, de sus modos de presentar temas y

problemas, de su condición de ventana al mundo y de espejo de nuestra vida cotidiana.

Es imposible utilizar lo que no se conoce. Y, en el caso de la TV, sus recursos expresivos, su manera de ofrecer informaciones y espectáculos, su caracterización de espacios y personajes, por mencionar sólo algunas de sus líneas de trabajo, hacen más compleja aún la tarea de apropiarse de todos esos elementos. A nadie le prohibiríamos jamás el dejarse llevar, fascinar por el espectáculo. Pero cuando toda relación es de esa naturaleza, quien la vive así poco y nada puede enseñar a sus estudiantes.

Incorporar la televisión a la escuela como recurso para el aprendizaje, significa ir mucho más allá de la adquisición de un aparato o de ofrecer de cuando en cuando a los niños, niñas y jóvenes algún programa. Significa comprender las reglas del juego y apropiarse de los recursos de relato y de narración; significa utilizar los programas como desencadenantes de tareas grupales, de reflexiones, de búsqueda de información en otras fuentes.

Comprometidos con el aprendizaje, tenemos todo el derecho, y la obligación, de analizar y criticar los programas orientados a confundir o a frustrar el aprendizaje. Para eso las viejas técnicas de análisis siguen teniendo valor, siempre que las incorporemos a una lectura más respetuosa del fenómeno, y no a una descalificación en bloque.

Comprometidos con el aprendizaje, necesitamos escuchar a los niños, niñas y jóvenes acerca de la manera en que perciben y viven su relación con la TV. Es desde estas instancias como podremos dialogar y construir alternativas para la reflexión y la acción. La descalificación y el escándalo no suelen construir nada bueno. No es posible pretender el diálogo, si se parte de un ataque a lo que viene a constituir un punto de referencia importante para nuestros interlocutores.

Comprometidos con el aprendizaje, necesitamos escuchar a los padres, interactuar con ellos para compartir nuestros conocimientos sobre el medio y para aprender de sus percepciones. No suele haber mucha distancia entre las percepciones de un chico y las de su hogar, y no digo esto en el sentido de descalificar a nadie, sino simplemente como una comprobación.

Comprometidos con el aprendizaje, nos toca a nosotros someternos a un largo proceso de aprendizaje, porque de lo contrario estaremos hablando siempre de un medio que no conocemos a fondo.

Porque el uso de los medios se inscribe de lleno en la concepción general del aprendizaje y en el modo de promoverlo. Poco y nada podremos esperar en esta línea de alguien que en el resto de sus actividades educativas se desentiende por completo de sus interlocutores para centrar toda práctica en su palabra y en la exigencia de devolver respuestas esperadas.

Apropiarse de los medios, significa en primer lugar apropiarse de todos los recursos de la comunicación en favor de la educación. Sólo desde esto último es posible aquello.

Por eso cabe aquí una cita, con uno de los más bellos fragmentos de la obra de Freinet:

"Si me dicen que existe un método pedagógico que dé a los niños un amor al oficio y el gusto por un trabajo que es la expresión del ser; si se añade que este método proporciona al educador el mismo sentimiento de participación y de plenitud que ilumina el oficio del campesino y humaniza la tarea ingrata del pastor; si veo a los educadores que practican este método recobrar la vida y el entusiasmo, no tengo que ir más allá en mis informaciones; este método es bueno. (...) Será necesario, sobre todo, recordar a los padres y a los maestros que un educador que no siente gusto por su trabajo es un esclavo de su medio de sustento y que un esclavo no podría preparar hombres libres y audaces; que no podréis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños si vosotros ya no creéis en estos sueños; que no podréis prepararlos para la vida si no creéis en ella; que no podríais mostrar el camino si os habéis sentado, cansados y desalentados, en la encrucijada de los caminos."

La pasión por los medios, por recuperarlos para una labor educativa, se inscribe en la pasión por la comunicación, por lo pedagógico.

La comunicación

Una comunicación entendida de esa manera, privilegia los siguientes elementos:

- la interlocución
- el otro como punto de partida y como fundamento del proceso
- las relaciones de cercanía
- el compromiso de claridad
- la capacidad discursiva
- la producción discursiva
- el manejo de medios

La interlocución

La palabra es preciosa: alude al intercambio de voces entre dos seres, y también a una comunicación decididamente orientada hacia el otro.

Uno de los mayores contrasentidos en nuestro campo, es el de una educación volcada sobre sí misma, es decir, centrada en cuestiones

científicas, en los vericuetos burocráticos, en una memoria escolar que sólo ella repite. Hemos insistido una y otra vez en estas preguntas:

¿Con quién hablan los sistemas educativos? ¿A quiénes se dirigen?

Preguntas aparentemente absurdas, pero en realidad plenas de sentido. La falta de interlocución puede afectar las relaciones educativas presenciales, el discurso de los materiales, el modo de utilizar las ricas posibilidades de los medios.

Volcarse hacia los interlocutores, hacia quienes avanzan en la maravillosa tarea de aprender, es una de las condiciones fundamentales de la educación actual.

Partir del otro

En *El juego pedagógico*, incluimos tres señalamientos que pueden aclarar el alcance de este tema:

⇒ Partir siempre del otro

Partir siempre de las experiencias, expectativas, creencias, rutinas, sueños de los demás. Es ese el punto de inicio de todo proceso pedagógico, y no una propuesta pedagógica que vendría a iluminar la práctica.

⇒ Compartir, no invadir

Un acto pedagógico se funda en el respeto, la tolerancia y el reconocimiento de las específicas características de todos y cada uno de los participantes. Así, se va logrando siempre un grado de intimidad, pero fundada en el compartir y en el reconocimiento de las diferencias.

⇒ No forzar a nadie

La violencia y la educación constituyen extremos imposibles de conciliar. Se ejerce violencia cuando son impuestos conceptos, métodos y técnicas destinadas sólo a cumplir con los propósitos de la institución y del promotor.

El *otro* son los estudiantes, niños, niñas, jóvenes, adultos, destinatarios de los esfuerzos de sistemas formales y no formales. Un proceso educativo pierde capacidad de comunicar si parte de sí mismo, de los referentes científicos o de los referentes ideológicos. La interlocución implica la presencia del otro como eje y sentido de la educación.

Las relaciones de cercanía

Se aprende siempre de lo cercano a lo lejano. Y lo más cercano soy yo mismo, son mis experiencias, mi historia, mis seres queridos, mi vida cotidiana, mis espacios, mis percepciones.

Un acto educativo no puede ser un ejercicio de lejanías. Y ello sucede cuando los contenidos a transmitir nada tienen que ver con los destinatarios, cuando son esgrimidos discursos herméticos, sin ninguna concesión al interlocutor; cuando lo enseñado viene encarnado en una letra muerta, sin fuerzas ni entusiasmo.

Acercarse al interlocutor, acercarse a la vida, constituye un esfuerzo comunicacional que no todos los sistemas educativos han estado dispuestos a asumir.

El compromiso de claridad

Y no hay relaciones de cercanía posibles sin un compromiso de claridad. Jamás esta última perjudicó la presentación de un concepto o de una idea, por complejos que fueran.

No existe mayor sinsentido comunicacional que hablar o escribir de manera que los demás no entiendan. Y esto vale para cualquier instancia educativa, sea primaria o universitaria.

La claridad supone un esfuerzo de adaptación de los temas, de reconocimiento de lo que en determinado momento puede ser aprendido, de búsqueda de puentes entre quien enseña y quien aprende.

La capacidad discursiva

Aclaremos el concepto. Entendemos por *discurso*, en el amplio sentido del término: la expresión a través de palabras, imágenes y gestos para comunicar y comunicarse en el seno de las relaciones sociales.

Los educadores, *todos*, somos, lo sepamos o no, trabajadores del discurso. Nuestra herramienta privilegiada es la palabra, en especial la oral, mucho menos la escrita y mucho menos las imágenes.

Los sistemas educativos descansan sobre el lenguaje, sobre el discurso. Y, a menudo, éste circula sin fuerza, sin belleza, sin fluidez. La capacidad discursiva es vital para cualquier educador y para cualquier productor de materiales educativos. Cuando ella no existe, y eso es más que común, los interlocutores del proceso se ven sometidos a una palabra, y a imágenes, incapaces de comunicar entusiasmo, de despertar interés.

La producción discursiva

Inmersos en un sistema caracterizado por el discurso verbal, nuestros estudiantes apenas si se apropian de esa herramienta. Durante años y años les pedimos que escriban y lean, y al final egresan (cuando logran hacerlo) sin capacidad de expresarse con corrección y fluidez. Corrección significa aquí el poder hilar las frases, seguir una idea, estructurar un texto.

El contrasentido es fantástico: un sistema basado casi exclusivamente en el discurso ofrece a la sociedad seres incapaces de comunicarse por escrito y, a menudo, oralmente.

Es que copiar la palabra de otro, no lleva a adquirir ninguna capacidad, y menos la de expresarse. Es que someterse durante años a lecciones, no permite la apropiación de las posibilidades del discurso.

Nuestra educación, en éste y en muchos otros sentidos, es literalmente improductiva.

El manejo de medios

Los puntos anteriores aluden a la relación presencial (el educador con sus estudiantes) y a los mensajes (todo lo relativo al discurso). Sólo a partir de ellos es posible dar sentido a los medios. Es preciso pasar de una concepción puramente tecnológica, en el sentido apuntado más arriba (la mera incorporación del audio o del video cambiarán la educación), a una concepción pedagógica; los medios tienen sentido si se incorporan al esfuerzo de interlocución, si parten del otro, si asumen las relaciones de cercanía y el compromiso de claridad, si ofrecen un discurso rico en contenido y en capacidad de relación con los destinatarios.

Sólo de esta manera podrá ser superada la tendencia a privilegiar cualquier oferta, con tal de que venga contemplada en una innovación tecnológica. Y no es que desechemos las innovaciones. Pero ellas son útiles en tanto pasan a formar parte de un esfuerzo orientado hacia la promoción del aprendizaje de los interlocutores.

Final

He titulado este trabajo *La televisión en el fin del milenio* por una razón muy sencilla: en los pocos años que nos quedan del siglo continuará creciendo el número de canales y de oportunidades para acceder a todo tipo de programas. El medio ambiente informativo y espectacular es parte de nuestra vida diaria y lo será de más en más.

Y se ampliará el aprendizaje a partir de los medios, para bien o para mal. En poco tiempo, muy poco, estaremos inmersos en la oferta de los mensajes interactivos, que ya son una realidad en sistemas de comunicación en Estados Unidos. La vieja

crítica de la unidireccionalidad se tambalea cada vez más. Y los caminos para una relación activa con los programas están ya abiertos.

Esa es nuestra realidad. Imposible negarla. Imposible continuar en la actitud de escándalo y de rechazo. Imposible recaer en esquemas de interpretación rígidos, en análisis pobres en conceptos y en metodología.

Pero imposible también entregarse a los medios con los brazos abiertos, empecinarse en ver la misma película, consagrar la percepción de nuestros estudiantes como válida, como cargada de toda la sabiduría del mundo; ceder, en definitiva, nuestra presencia en el terreno de la promoción del aprendizaje.

Estos 25 años de búsqueda en el contexto latinoamericano, nos permiten reconocer experiencias y herramientas útiles para un acercamiento a los medios en función de nuestra tarea pedagógica. Las propuestas teóricas y metodológicas, las herramientas para la práctica, existen, son ya una realidad en nuestro contexto. Pero la apropiación de cualquiera de ellas supone un esfuerzo, una actitud distinta a la del perceptor entregado al medio, perceptor en el cual podemos reconocer una actividad, formas de rechazo, de evaluación y todo lo que se quiera.

Sin embargo, toca al educador ir más allá. Toca leer donde los otros no leen, toca profundizar en los fenómenos, toca apropiarse de lenguaje y de recursos para expresarse y abrir cauces a la expresión. En definitiva, esta tarea, este compromiso, valen no sólo para la relación con la pantalla, sino para todos los otros aspectos de la vida.

Porque ¿qué leerá el que no tiene ideas?

Daniel Prieto Castillo
Mendoza, Septiembre de 1993

Bibliografía

Alcocer, Marta; Molina, Alicia. "Qué le vemos a la tele", en *Educación para la recepción, hacia una lectura crítica de los medios*, Charles Creel y Orozco Gómez, compiladores. Ed. Trillas, México 1990.

Barrios, Leoncio. "Televisión, comunicación y aprendizaje en el contexto de la familia", en *Hablan los televidentes*, Orozco Gómez, Guillermo, compilador. Ed. Universidad Iberoamericana, México 1990.

Baudrillard, Jean. *América*, Ed. Anagrama. Barcelona, 1987.

Baudrillard, Jean. *Crítica de la economía política del signo*, Ed. Siglo XXI, México, 1976.

"Evaluación del desarrollo de la lectura crítica en Latinoamérica", entrevista a Ariel Dorfman, revista *Chasqui*, N° 15, Quito, julio-septiembre de 1985.

Fóscolo, Norma; Prieto Castillo, Daniel. "Para abordar la cotidianidad latinoamericana", en *La fiesta del lenguaje*, Ed. UAM-Xochimilco, México, 1989.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, ed. Siglo XXI, México, 1980.

Fuenzalida, Valerio. "¿Qué ven los campesinos chilenos en la telenovela? Del reconocimiento a la reivindicación del televidente", en *Hablan los televidentes*, Orozco Gómez compilador, Ed. Universidad Iberoamericana, México, 1990.

Fuenzalida, Valerio; Hermosilla, María Elena. *El televidente activo, manual para la recepción activa de TV*, Ed. Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile, 1991.

Gutiérrez Pérez, Francisco. *El lenguaje total, una pedagogía de los medios de comunicación*, Ed. Humanitas. Buenos Aires. 1973.

Landi, Oscar. *Devórame otra vez, qué hizo la televisión con la gente, qué hace la gente con la televisión*, Ed. Planeta, Buenos Aires, 1992.

Martín Barbero, Jesús. *De los medios a las mediaciones*, Ed. Gustavo Gili, México, 1987.

Martín-Barbero, Jesús; Muñoz Sonia, coordinadores. *Televisión y melodrama*, Ed. Tercer Mundo, Bogotá, 1992.

Mattelart, Armand; Dorfman, Ariel. *Para leer al pato Donald*, Ed. Siglo XXI, México, 1977.

McLuhan, Marshall. *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*, Ed. Diana, México, 1964.

Monsivais, Carlos. "Los narcos, la moral del espectáculo", artículo publicado en el diario *El Financiero*, 28 de junio de 1993, México.

Orozco Gómez, Guillermo. *Recepción televisiva, tres aproximaciones y una razón para su estudio*, Ed. Universidad Iberoamericana, México, 1991.

Pasqualis, Antonio. *Comunicación y cultura de masas*, Ed. Monte Ávila, Caracas, 1964.

Prieto Castillo, Daniel. *Diagnóstico de comunicación*, Ed. CIESPAL, Quito, 1985.

----- *Estética*, Ed., Anouies, México, 1977.

----- *El análisis de mensajes*, Ed. ILCE, México, 1981.

----- *Manual de análisis de mensajes*, Ed. CIESPAL, Quito, 1988.

----- *Voluntad de verdad y voluntad de espectáculo*, Ed. CIESPAL, Quito, 1986.

----- "Latinoamérica, entre el denunciismo y el preciosismo", revista *Chasqui*, Nº 15, Quito, julio-septiembre de 1985.

Quiroz, Teresa. "Estrategias educativas", en *Educación para la comunicación*, CENECA, Santiago de Chile, 1992.

Rousseau, Jean Jacques. *Carta a D'Alembertt sobre los espectáculos*, Ed. Alfaguara, Madrid, 1976.

Shaff, Adam. *Lenguaje y acción humana*, Ed. Alberto Corazón, Barcelona, 1971.