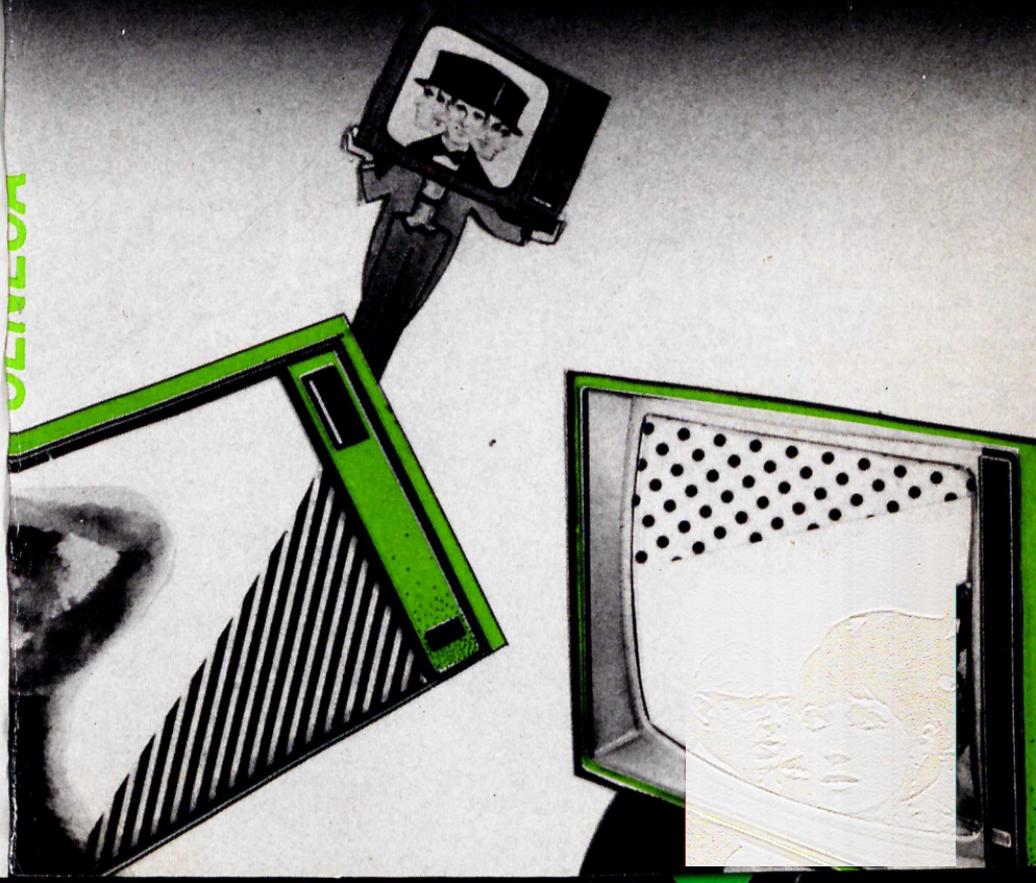


Valerio Fuenzalida
Editor

EDUCACION PARA LA COMUNICACION TELEVISIVA



© UNESCO. 1986

Inscripción N° 65.297

Derechos reservados para todos los países

Texto compuesto con matrices *Linotron Times 10/12*

Se terminó de imprimir esta edición
en los talleres de EDITORIAL UNIVERSITARIA

San Francisco 454. Santiago de Chile

Diseño tapas: *Sebastián Barros.*

La publicación de este libro cuenta con el auspicio de UNESCO. Las opiniones de los autores no
representan necesariamente los puntos de vista de UNESCO

VALERIO FUENZALIDA F.
Editor

EDUCACION PARA LA COMUNICACION TELEVISIVA

Magdalena Aguirre

Gonzalo Vega

Martín Miranda

Paulina Domínguez

Teresa Gazitúa

Marta Iris Zamora

Paula Edwards

Pedro Gilberto Gomes

Miguel Reyes

Roberto Urbina

Ivani Pulga

Arturo Matute

María Teresa Watson

Mario Kaplún

Jorge Ley

Ana María Ruz

Marco Encalada

Valerio Fuenzalida

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

CENECA

1986

A87

99



INDICE

INTRODUCCION	13
1. El Primer Seminario Latinoamericano de Educación para la TV	13
2. El libro "Educación para la Comunicación Televisiva"	15
USO DEL LIBRO	18
PRIMERA PARTE: Experiencias en Educación para la Comunicación Televisiva.	19
PRESENTACION	21
CAPITULO 1 "Aprender a Ver": curso de tv en un colegio	25
1. Origen y destinatarios de la experiencia	27
2. Objetivos del curso	28
3. Metodología y Actividades	29
3.1 Metodología	29
3.2 Actividades	29
3.3 Evaluación	33
CAPITULO 2 Educación para la tv: Currículum para la Escuela	35
1. Origen y evolución de la experiencia	37
2. Supuestos teóricos	38
3. Destinatarios y forma de contacto	38
4. Objetivos	38
5. Metodología e instrumentos	39
6. Perspectivas	40
CAPITULO 3 Interrelaciones Familia-Televisión	43
1. Origen y objetivos de la experiencia	45
2. Destinatarios y formas de contacto	46
3. Supuestos teóricos	47
3.1 El teleniño	47
3.2 La Televisión	48
3.3 Las relaciones familiares	49
4. Metodología e instrumentos de contacto	53
4.1 El Seminario-Taller	53

Este trabajo contó también con el apoyo parcial del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) de Canadá. Las opiniones expresadas no representan necesariamente las del Centro.

	4.2 Seguimiento	60
	4.3 Evaluación	61
	5. Perspectivas	63
CAPITULO 4	<i>De la Educación para la tv a la Recepción Activa</i>	65
	1. Origen y evolución de la experiencia	67
	2. El METV: un material para jóvenes de nivel medio	67
	2.1 Algunos supuestos básicos para la producción del METV	68
	2.2 Fases de Producción del METV	70
	2.3 Características del METV	71
	3. Un material específico para sectores juveniles populares: "TV y Recepción Activa"	72
	3.1 Fases de Producción del Texto	73
	3.2 Características del Texto "TV y Recepción Activa"	76
	4. Presupuestos teóricos	78
	4.1 Crisis del Paradigma lineal y de Manipulación omnipotente	78
	4.2 ¿Qué entendemos por Recepción Activa?	81
	5. Perspectivas	84
CAPITULO 5	<i>Educación para la tv en la opción por los pobres</i>	87
	1. Origen y evolución de la experiencia	89
	2. Destinatarios actuales	91
	3. Presupuestos teóricos	92
	3.1 Los interrogantes	92
	A. La pregunta por la identidad de la UCBC	92
	B. La pregunta por el método	94
	3.2 La explicitación teórica del Proyecto LCC	95
	A. Un proyecto de la UCBC	95
	B. La autocomprensión del Proyecto LCC	96
	4. Objetivos específicos	97
	5. Metodología e instrumentos	97
	5.1 Explicitación de valores	97
	5.2 Análisis del Proceso de Comunicación	99
	5.3 Papel del Aplicador de la LCC	99
	6. Perspectivas	100

CAPITULO 6	<i>Proyecto para la Educación del Escolar-Telespectador Activo (EETA)</i>	103
	Introducción	105
	1. Origen y evolución del Proyecto	105
	2. Supuestos teóricos	107
	3. Desarrollo de áreas y objetivos	108
	4. Avance del trabajo experimental	109
	a) Capacitación de profesores	109
	b) Mirando la TV más allá de la pantalla	110
	c) Publicidad y adolescentes	110
	d) Educación familiar y TV	111
	5. Perspectivas	111
SEGUNDA PARTE:	El Contexto de las Experiencias Latinoamericanas	113
PRESENTACION		115
A. Iglesia y Educación para la tv		119
CAPITULO 7	<i>Contexto institucional de la Iglesia Católica en experiencias de Educación para la tv</i>	121
CAPITULO 8	<i>Un proyecto para la implementación de la Pastoral de la Comunicación</i>	127
	1. SEPAC - EP	129
	2. Objetivo de trabajo	129
	3. Estrategia de trabajo	130
	4. Servicios prestados	130
	5. Trabajos de Análisis Crítico de la Comunicación	131
	6. Fundamentación teórica	132
	7. Análisis crítico de la TV	132
	8. Ampliación del SEPAC: los laboratorios	133
B. Educación y Comunicación		135
CAPITULO 9	<i>La Educación y el enfoque crítico sobre los medios de difusión masiva</i>	137
	1. Una opinión sobre la Educación	139
	2. Sobre el sentido crítico	141
	3. El enfrentamiento crítico a los medios	141
	4. Los aportes del método a la calidad de la educación	143

CAPITULO 10	<i>Enfoques Conceptuales de la Comunicación y de la Educación</i>	145	CAPITULO 14	<i>Ambitos y posibilidades en la Recepción Activa</i>	209
	1. Enfoques Conceptuales de la Comunicación	147		1. Los ámbitos en la Recepción Activa	211
	2. De la Educación y sus relaciones con la Comunicación	150		2. Los diversos "estimuladores" de la Recepción Activa	211
	3. Educación para los Medios de Comunicación	152		3. Efectividad de la Familia y de la Escuela ante la Recepción Activa	212
	4. La posible incorporación de la Educación para los MCS en el marco del proceso democrático argentino	153		4. Los grupos secundarios y la Recepción Activa	213
				5. Recepción Activa y Orientación Social de la tv	214
				6. Acción para la Orientación Social de la tv	215
				7. Recepción Activa Integral	216
				8. Síntesis de ámbitos y posibilidades	216
	<i>C. Metodología en la Educación para la tv</i>	157			
CAPITULO 11	<i>Metodología para la lectura crítica</i>	159	CAPITULO 15	<i>Síntesis y Perspectivas</i>	219
	1. Los ensayos iniciales	161		1. Variedad de las experiencias	221
	a) Los puntos de referencia	161		2. Evolución de la Educación para la tv	222
	b) Lo que era preciso buscar	163		3. Metodologías	223
	2. Los cursos de lectura crítica	164		4. Perspectivas	225
	a) Carácter, destinatarios, duración	164			
	b) Objetivos del curso	165			
	c) ¿Qué es lectura crítica?	165	ANEXO I	<i>Nómina de Participantes al Primer Seminario Latinoamericano de Educación para la tv</i>	227
	3. El método y sus características	168			
CAPITULO 12	<i>Metodología para un trabajo grupal de Educación para la tv</i>	173	ANEXO II	<i>Bibliografía Seleccionada</i>	233
	Introducción	175			
	1. Perspectiva Teórico-Valórica	177			
	2. Concepción de Hombre	178			
	3. Supuestos acerca del aprendizaje y la experiencia	178			
	4. Supuestos acerca del grupo y el trabajo grupal	179			
	5. Metodología de Educación para la tv	181			
	A) Características	181			
	B) Actividades	182			
	C) El rol del facilitador grupal	182			
	D) Condiciones y Técnicas de facilitación	184			
	<i>D. Evolución Histórica y Areas de la Educación para la tv</i>	187			
CAPITULO 13	<i>Institucionalización de la Educación para la Comunicación en América Latina</i>	189			
	Introducción	191			
	1. Educación para la Participación	192			
	2. Educación del Receptor	195			
	3. Métodos para la Educación del Receptor	200			
	4. Institucionalización de la Educación para la Comunicación	205			

INTRODUCCION

1. El Primer Seminario Latinoamericano de Educación para la tv

Durante el año 1984, el Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA) emprendió la iniciativa de organizar un Seminario para intercambiar las experiencias de Educación para la tv que estaban desarrollándose en América Latina.

Los esfuerzos para educar a jóvenes para una Recepción Activa de la tv habían comenzado a desarrollarse a fines de la década del 60. En los últimos 15 años, la Educación para la tv se ha ido convirtiendo en un área de trabajo constante y creciente.

Las experiencias comenzaron primero en EE.UU., Canadá y Europa; a fines de la década del 70, América Latina también empezó a desplegar esfuerzos para capacitar a jóvenes en la Recepción Activa de la tv.

La mayor acumulación reunida en Europa y Norteamérica y los mayores recursos, han posibilitado que en esas regiones periódicamente se efectúen diversas actividades orientadas a intercambiar el trabajo de Educación para la tv.

En América Latina, por el contrario, las experiencias se realizan generalmente aisladas unas de otras. De este modo, los esfuerzos se repiten, se duplican innecesariamente, no se acumula experiencia ni se sistematizan tendencias. Y los escasos recursos disponibles no son usados eficientemente.

Intercambiar aparecía tanto más necesario, puesto que la Educación para la tv podía proponerse *objetivos diferentes*, como la capacitación semiótica ante el lenguaje audiovisual, la capacidad de develar las ideologías de los mensajes, el refuerzo de las capacidades grupales de mediación, etc.

Pero también América Latina presentaba problemas típicos de su condición subdesarrollada: heterogeneidad cultural, amplios sectores étnicos y sociales marginados, analfabetismo y alta deserción escolar. Por ello, el *lugar* donde podría ocurrir la Educación para la tv adquiriría una relevancia muy diferente de los países con alta escolaridad formal.

En diversas regiones se ha reunido evidencia que los sectores culturales más pobres son quienes más se exponen en cantidad de horas a la tv; y desde un punto de vista cualitativo, ellos otorgan mayor credibilidad a las emisiones televisivas. Si la Educación para la tv quiere alcanzar los sectores más deprivados socioculturalmente, el problema de la *metodología* aparece como un tema central.

Las características propias de América Latina planteaban, entonces, la necesi-

dad de acumular y sistematizar las diversas experiencias; en esta perspectiva CENECA consideró oportuno la realización de un Seminario en el ámbito regional sobre Educación para la TV¹.

La iniciativa de convocar a este Seminario recibió inmediatamente el apoyo del señor Alonso Aznar, de UNESCO (División del Desarrollo de los Sistemas de Comunicación - París). Igualmente el Seminario recibió el apoyo de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNESCO con sede en Santiago; de este modo el Encuentro contó con el interés personal del señor Simón Romero Lozano, representante de la UNESCO en Chile y pudo disponer de la activa colaboración del señor Arturo Matute, Especialista Regional en Tecnología Educativa de OREALC, tanto en la preparación de la reunión como durante su desarrollo entre los días 8-12 de abril de 1985.

CENECA agradece también el respaldo prestado a esta iniciativa por la señora Raquel Salinas, consultora de UNESCO y encargada de Relaciones Internacionales de la Asociación de Investigadores de la Comunicación (AIC-CHILE). También agradece el apoyo prestado por la Embajada de Canadá en Chile, a través del señor Daniel Livermore, primer secretario de la representación diplomática y de la señora Paulina Fernández, de la sección cultural.

Los objetivos específicos propuestos al Seminario fueron los siguientes:

1. Intercambiar las experiencias realizadas y en desarrollo en América Latina en el campo de Educación para la TV.
2. Sistematizar las experiencias y las metodologías.
3. Generar una red permanente de intercambio.
4. Publicar y distribuir el material acumulado en el Seminario.

Para facilitar este intercambio se solicitó a los participantes relaciones escritas previamente enviadas; el contenido se ordenó en torno a los siguientes puntos:

- a) descripción de la(s) experiencia(s).
- b) supuestos teóricos
- c) metodología(s)
- d) evaluación
- e) proyecciones futuras.

Cada relación fue apoyada con material bibliográfico y/o audiovisual.

¹CENECA es una corporación privada sin fines de lucro y con personalidad jurídica. Su labor se orienta al estudio teórico e histórico sobre cultura y comunicación. Apoya proyectos de investigación artística y comunicativa y de investigación-acción con especial interés por aquellas iniciativas que buscan formas más democráticas para la práctica cultural-comunicativa. Desde 1981 CENECA ha desarrollado un Programa de Educación para la Recepción Activa de la TV.

Puesto que el Seminario no se proponía motivar e interesar en este tema, sino intercambiar experiencias desarrolladas y en curso, se decidió invitar como participantes a instituciones y personas que pudiesen presentar sus trabajos y realizaciones en Educación para la TV. Además se invitó a agencias internacionales y a organismos públicos y privados, en su calidad de instituciones que apoyan estas actividades.

El Seminario finalmente reunió a 32 personas y discutió 16 ponencias, acumulando de esta manera un rico material expositivo y analítico sobre la Educación para la TV en América Latina².

2. El libro "Educación para la Comunicación Televisiva"

Del Seminario, CENECA recibió el encargo de editar, publicar y distribuir el material reunido. El doctor Robert A. White, director del Centre for the Study of Communication and Culture (CSCC) de Londres estaba interesado en el tema de la educación para los medios en América Latina y estaba ideando un libro sobre el tema. "En mi lectura de materiales sobre 'media education' creo que América Latina tiene las ideas más avanzadas del mundo y las ideas más completas", escribía White en una carta al editor de este libro³. A través del doctor White fue posible obtener el apoyo de Michael Traber, de la World Action for Christian Communication (WACC-London) para redactar un libro que, aprovechando el material del Seminario, presentara un panorama de las experiencias más significativas de América Latina en el área específica de la Educación para la TV. El interés de la WACC no podría sorprender, puesto que es la continuación del respaldo que ha estado otorgando a importantes experiencias, como la de ILPEC, la de la UCBC y la de CENECA. El estímulo de la WACC se ha orientado a organismos ecuménicos como la UCBC y a instituciones que trabajan con grupos católicos y evangélicos, como es el caso de la colaboración de CENECA con la Iglesia Católica y la Iglesia Metodista. Pero, por otra parte, la WACC ha comprendido la necesidad de apoyar iniciativas que sistematicen y evalúen la acción de base emprendida por diversas instituciones latinoamericanas. Esta elaboración aparecía, entonces, como prolongando las acciones impulsadas por la WACC, pero también coordinándolas y discutiéndolas en un nivel más alto de sistematización.

A través de un constante intercambio con el doctor White fue posible perfeccionar esta coincidencia de interés con el CSCC y la WACC en Londres; así se pudo definir con precisión la estructura del presente libro. La Primera Parte de la obra expone con bastante detalle 6 experiencias de Educación para la TV realizadas en

²Al final de este libro se incluye la nómina de los participantes al Seminario.

³Robert A. White, carta a Valerio Fuenzalida. 14 Dic. 1984.

nuestra región; esta primera parte ocupa la mitad del libro, lo cual revela la preocupación por presentar las experiencias concretas⁴. Además, esos 6 capítulos se han redactado ciñéndose a un esquema relativamente constante para facilitar la comprensión comparativa. La Segunda Parte del libro está constituida por 8 trabajos que analizan desde varios puntos de vista la experiencia latinoamericana en Educación para la TV. De este modo el libro quiere constituir tanto una *guía descriptiva* o manual orientador en el mapa de los esfuerzos latinoamericanos, como también un análisis del contexto teórico, metodológico e histórico en que se insertan y evolucionan las experiencias regionales.

La preparación de una versión definitiva ha sido realizada por Valerio Fuenzalida, de CENECA. En algunos casos ello ha implicado abreviar presentaciones demasiado extensas. Para los seis primeros capítulos fue necesario efectuar un reordenamiento, de manera que las descripciones de experiencias se adecuaron al esquema aprobado. La Primera y Segunda Parte del libro van precedidas de una Presentación que intenta ayudar a la comprensión del conjunto de los capítulos. Finalmente se incluye un capítulo titulado "Síntesis y Perspectivas", el cual pretende sistematizar algunas de las observaciones presentadas durante los debates del Seminario.

El nombre del libro "Educación para la Comunicación Televisiva" ya es un dar cuenta de las discusiones de la reunión y de la constatación que la educación se ha hecho y se sigue desarrollando tanto en torno a la Recepción como alrededor a la Emisión.

En su versión final, el libro se presenta ya no como una mera colección de ponencias sino como una obra que expone y describe los más importantes esfuerzos de Educación para la Recepción Activa de la TV; pero que además reflexiona acerca de la evolución contextual, de los cambios en Comunicación y en Educación, de la historia de las experiencias, de los campos sociales en que se desarrollan con sus potencialidades y límites, de las innovaciones en las metodologías.

Finalizamos esta Introducción reiterando los agradecimientos a todos quienes hicieron posible la realización del Seminario Latinoamericano de Educación para la TV. Y también a Robert White y Michael Traber, quienes desde sus respectivas instituciones, el CSCC y la WACC en Londres, han hecho posible la redacción definitiva de esta obra. Igualmente a la International Development Research Center (IDRC) y a Luis Ramiro Beltrán, Consejero Regional en Comunicaciones de UNESCO para América Latina, a través de cuyas ayudas ha sido posible imprimir y distribuir este libro. Todos estos esfuerzos conjuntos de diversas instituciones y

⁴De acuerdo con el doctor White, la experiencia del Plan DENT en Uruguay no ha sido incluida, ya que estaba en preparación una publicación particular sobre ella. (Ver "Cine sin Secretos" de José Luis Sáez, OCIC/AL. 1986, Santiago. CENCOSEP).

personas, han demostrado el interés suscitado por este novedoso tema y el afecto hacia nuestra América Latina.

Valerio Fuenzalida F.
CENECA

USO DEL LIBRO

Como cualquier libro, éste puede leerse continuamente desde su primer capítulo en adelante.

Sin embargo, para acentuar su carácter práctico de manual orientador, se solicitó al editor algunas sugerencias para guiar las lecturas que quisieran focalizarse en temas específicos. Se señalan a continuación los capítulos más pertinentes para áreas determinadas de interés.

- Educación formal: Capítulos 1 - 2 - 4 - 9 - 10 - 11 - 14.
- Familia y TV: Capítulos 3 - 10 - 12 - 14.
- Grupos Informales: Capítulos 4 - 5 - 10 - 11 - 12 - 14.
- Evolución de la Comunicación: Capítulos 4 - 10 - 13 - 15.
- Metodología: Capítulos 3 - 4 - 10 - 11 - 12 - 14 - 15.
- Historia y evolución: Capítulos 4 - 5 - 10 - 11 - 13 - 15.

Como otra ayuda al lector, se ha confeccionado un Índice detallado del contenido de cada capítulo para facilitar la búsqueda de los aspectos prioritarios de interés.

Primera Parte

EXPERIENCIAS EN EDUCACION PARA LA COMUNICACION TELEVISIVA

Presentación

En la Primera Parte de este libro se encontrarán descritas 6 experiencias latinoamericanas de Educación para la Televisión. La descripción se ha ceñido a un esquema relativamente constante con el objeto de facilitar al lector la comparación entre una experiencia y otra. Este esquema es:

1. Origen y evolución de la experiencia
2. Presupuestos teóricos
3. Destinatarios y forma de contacto
4. Objetivos
5. Metodología e instrumentos de contacto
6. Perspectivas.

Una ojeada al Índice permitirá comprobar que el esquema se ha utilizado de modo flexible, intentando ceñirse a él, pero también respetando el desarrollo y el ritmo de cada exposición. Al final de cada experiencia se entrega una breve información que permite contactar a los autores de ella.

La revisión de las experiencias latinoamericanas muestra que ellas están realizándose en 3 áreas: *La Escuela, la Familia y los Grupos*, juveniles, comunidades cristianas, agrupaciones de mujeres y otros.

Los dos capítulos iniciales presentan experiencias relacionadas con la Educación para la tv en el ámbito de la *Escuela formal*. El primer capítulo expone el curso "Aprender a Ver" impartido en el colegio privado La Maisonnette, en Santiago de Chile. Una característica distintiva de esta experiencia es su programación como un *curso* impartido durante 1 hora semanal a las alumnas de la enseñanza prebásica y básica (1° a 8° año básico). Además de los logros constatados entre las alumnas en relación a generar una distancia entre el aparato y el alumno, la realización del curso ha logrado influir entre los padres del colegio, despertando mayor preocupación por la tv tanto en el hogar como por la programación exhibida por las estaciones.

El capítulo segundo presenta el currículum elaborado para la Escuela por la Fundación Educacional "Roberto Bellarmino" de Santiago. El currículum es un recurso ofrecido al maestro y que le propone actividades programadas para los 8 años de enseñanza básica y los 4 años de enseñanza media en la educación chilena. Las actividades propuestas pueden ser desarrolladas al interior de otros cursos, cuando aparezcan conexiones entre los temas de esos cursos y las actividades del currículum televisivo. El esfuerzo del Centro Bellarmino se orienta

principalmente a los colegios privados de Iglesia. Su estrategia contempla introducir la Educación para la TV a través de un fuerte *apoyo institucional* que comprometa, en lo posible, a todo el colegio. Para ello se realizan *talleres de capacitación* para los colegios, en los cuales no sólo se pretende que el profesor aprenda a manejar el texto del currículum, sino crear las condiciones para que los participantes se perciban como televidentes y realicen un análisis crítico de su condición personal. La experiencia del Centro Bellarmino le ha permitido constatar la enorme influencia personal del maestro en el tema de la TV. Por tanto el currículum sería un apoyo que por sí solo se demostraría insuficiente sin el compromiso personal del profesor y sin la involucración plena de la institución escolar.

El capítulo tercero presenta la experiencia del ILPEC en Costa Rica en torno a las interrelaciones *Televisión y Familia*. A diferencia de las dos experiencias anteriores, centradas en la Escuela, el trabajo de ILPEC gira alrededor de las relaciones familiares afectadas por la presencia de la TV. La hipótesis inicial mostraba que “el mal no estaba tanto en la televisión en sí, cuanto en las relaciones familiares que provoca, desencadena o enfatiza la televisión”. Por ello “también el remedio debería darse a nivel familiar”, y en consecuencia se ha desarrollado una metodología de análisis crítico para ser aplicada en el hogar. La exposición de Marta Iris Zamora presenta detalladamente el desarrollo del Seminario-Taller, al cual concurren durante dos días tanto los padres como los hijos. El clímax del encuentro ocurre cuando, a través de la reflexión y el diálogo, se encuentran “las causas motivadoras de las relaciones familiares patológicas” (A. 2. 3.).

La tercera y última etapa del Seminario-Taller desarrolla una metodología “para el uso de la televisión que posibilite relaciones familiares sanas y alcance el objetivo de la capacitación crítica del telespectador”. Los instrumentos de evaluación aplicados por ILPEC permiten constatar que el objetivo inicial de lograr mejores relaciones familiares a través del análisis crítico de la televisión se ha cumplido. En el futuro, ILPEC tiene proyectado iniciar otra experiencia que busca aprovechar los contenidos ofrecidos por la TV para enriquecer el currículum escolar. El trabajo de ILPEC presenta, pues, el rasgo característico de explorar las relaciones familiares afectadas por la TV e intentar un uso crítico de la TV que permita relaciones familiares sanas.

Los capítulos cuarto y quinto presentan experiencias de Educación para la TV en el ámbito de los *grupos informales*: comunidades cristianas adultos o juveniles, grupos de mujeres, pobladores y otros. La experiencia de CENECA en Chile presenta como un supuesto básico la diferente semantización cultural que los diversos grupos sociales establecen con los mensajes televisivos. De ahí que no sea posible una Educación para la TV unívoca y homogénea, sino, por el contrario, segmentada según las necesidades, intereses y motivaciones del receptor concreto. Para lo cual, CENECA ha tenido que ir desarrollando cada vez más actividades exploratorias cuyo objetivo sería permitir conocer la relación cultural particular

que entabla un receptor concreto con los específicos mensajes de la TV. El fuerte desarrollo teórico del proceso comunicacional concebido desde un receptor que se presenta espontáneamente como activo, en virtud de su inserción social y cultural, permite que la metodología para potenciar la actividad del receptor descansa fundamentalmente en la estimulación de las capacidades mediadoras de los mismos grupos. La conceptualización de CENECA acerca de la Recepción Activa considera que ésta no acontece solamente ante los mensajes emitidos por el televisor sino que, además, debería conducir a la constitución de un receptor-actor social, capaz de presentar activamente demandas al medio y actuar, en consecuencia, sobre el polo de la emisión y programación televisivas.

El capítulo quinto presenta la experiencia de la UCBC en Brasil. Gran parte de esta exposición está dedicada a mostrar la historia y el análisis de la evolución de los esfuerzos de los comunicadores cristianos brasileños en la Educación para la TV. La experiencia constantemente se ha preguntado acerca de su especificidad cristiana y ha ido evolucionando desde una comprensión inicial moralista hacia una perspectiva liberadora, al interior de la opción preferencial por los pobres. Paralelamente a la anterior evolución se ha ido desarrollando un cambio en la metodología: desde metodologías denunciativas y centradas en el traspaso de conocimientos académicos se ha evolucionado hacia procesos grupales, en los cuales las actividades realizadas por los participantes son más importantes que los contenidos mismos. La acentuación de las dinámicas grupales de trabajo conduce, entonces, a métodos flexibles que permiten diferentes aproximaciones a diferentes grupos. La experiencia de la UCBC parece ubicarse menos en el terreno de la Comunicación y más en el campo de la Educación popular latinoamericana, con un fuerte énfasis en el aporte de los cristianos al proceso de liberación de los pobres.

El capítulo sexto expone diversos esfuerzos realizados en Valparaíso (Chile) por parte de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. Se han definido 3 áreas de trabajo: Desmitificación, Alfabetización y Autoanálisis. El trabajo emprendido ha logrado realizar cursos de Capacitación para Profesores, algunos programas pilotos con escolares y proyectos para trabajar con los padres en el hogar familiar. Estos esfuerzos se ubican en torno a la Escuela —profesores y alumnos— pero, además, buscan complementación con esfuerzos dedicados a los padres.

La Primera Parte de este libro se focalizará, entonces, en la presentación detallada de las experiencias en curso. En la Segunda Parte se retomarán las experiencias para efectuar un análisis y una discusión acerca de algunos aspectos importantes: la relación Educación-Comunicación-las metodologías-la evolución de esta actividad en América Latina y una confrontación de los 3 ámbitos (Escuela, Familia y Grupos) en los cuales está ocurriendo la Educación para la Televisión.

Capítulo 1

APRENDER A VER: Curso de TV en un Colegio

Magdalena Aguirre V.
Gonzalo Vega B.

Colegio La Maisonnette - Chile

1. Origen y destinatarios de la experiencia

Durante los años 1983, 1984 y lo que va corrido de 1985, se ha venido realizando en el Colegio La Maisonnette, un curso de Alfabetización en televisión *para alumnas de los ciclos prebásico y básico*, que ha sido denominado “Aprender a ver”.

El curso nació como respuesta a una inquietud conjunta del Centro de Padres y Apoderados y de los profesionales que han venido trabajando el tema, en el sentido de que la mayor cantidad de alumnas estaban fuertemente expuestas al medio, careciendo —por otra parte— de elementos que les permitieran discriminar cantidad y calidad de programas.

Contribuyeron positivamente a estructurar un curso de este tipo las ideas que sistemáticamente ha venido exponiendo el doctor Hernán Montenegro acerca de las consecuencias negativas que puede tener la televisión en la población menor; y la revisión sostenida de la oferta televisiva que realizaron los profesionales que el Colegio destacó.

Particularmente la necesidad de desarrollar un curso de Alfabetización en televisión se fundó en varios hechos:

- a) En primer lugar, porque se constató, a través de un estudio descriptivo realizado en el transcurso de 1981-1982, que el alumnado del Colegio —especialmente en los ciclos preescolar y básico— veía un promedio diario de 3 y 4 horas, lo que hacía que, en la práctica, *las alumnas permanecían frente al televisor más tiempo al año que en actividad de aula.*
- b) En segundo lugar, porque es un hecho que la televisión se ha constituido en un *potente agente de socialización*, de transmisión de valores y cultura, tanto o más poderoso que el colegio y la propia familia. O, al menos, en un nivel similar de importancia como lo han demostrado recientes investigaciones sobre el tema. Y esto por la sencilla razón de que la tv es un medio que penetra muy fácilmente a la intimidad de los hogares, durante muchas horas diarias y en un lenguaje particularmente atractivo para la población de diferentes edades y distintos medios sociales.

En este punto el problema medular ha sido el grueso de *la oferta televisiva favorece valores encontrados* con los que el resto de los agentes de socialización

intentan transmitir, y estimulan actitudes y conductas que consideramos disfuncionales al orden social que estamos planteando.

2. Objetivos del Curso

Objetivo Terminal

Favorecer el desarrollo integral de la personalidad de la alumna, enseñándole a mirar crítica y selectivamente la televisión. Crear distancia hacia el medio. Crear capacidad de selección. Crear el hábito de discriminar, rechazar y apreciar los contenidos televisivos.

Objetivos Específicos

1. Distinguir "imagen" de "realidad"
2. Distinguir "verdad" de "verosimilitud"
3. Distinguir géneros televisivos
4. Distinguir valores éticos
5. Distinguir valores estéticos
6. Conocer técnicamente el medio
7. Distinguir patrones culturales
8. Desarrollar su capacidad creadora en la utilización correcta del medio.

Contenidos

- a) Los programas que ofrece la tv en Chile. Clasificación.
- b) Lectura comparativa de géneros televisivos.
- c) Lectura comparativa entre el fenómeno televisivo y la vida real.
- d) Análisis de contenido de programas de diferentes géneros.
- e) Análisis de valores de dichos contenidos.
- f) La Televisión comercial.
- g) La Televisión formativa o cultural.
- h) Apreciación de contenidos positivos.
- i) Descripción de la tv como medio.
- j) Posibilidades de un buen uso de la televisión.

El curso "Aprender a Ver" se desarrolló durante los meses de marzo a noviembre de 1983, en los niveles preescolar y básico; se impartió un total de 297 horas pedagógicas a 528 alumnas.

Durante el transcurso del año escolar 1984, entre los meses de abril y noviembre, se impartieron los cursos a alumnas de Kinder a 4° Básico. El total de horas pedagógicas, así como el total de alumnas beneficiadas por el programa, fue inferior al año 1983. Esto se debió a problemas de horarios con el resto de los

cursos, los cuales —incluidos cursos de educación media— recibieron charlas o clases esporádicas sobre materias audiovisuales.

Si bien es cierto que la cobertura del programa fue más escasa en lo que al alumnado se refiere, pensamos que se obtuvieron grandes logros en cuanto a la toma de conciencia por parte del grueso de los apoderados del Colegio, lo cual, dadas las características del medio, es de vital importancia.

Es así que se realizaron charlas-exhibiciones: a los miembros de la Fundación del Colegio, al Centro de Padres y Apoderados, a los delegados del Preescolar, a los delegados y apoderados del Primer Ciclo Básico, a los delegados y apoderados del Segundo Ciclo Básico, a los delegados y apoderados del Ciclo Medio, a los profesores y personal del Colegio y a un grupo de rectores, psicólogos y presidentes de Centros de Padres de otros colegios.

3. Metodología y Actividades

3.1 Metodología

Fundamentalmente se utilizaron técnicas de dinámicas de grupo (Phillips, Dramatizaciones, Tribunal, Diálogo instructivo) precedida por la entrega de un marco técnico de referencia y las instrucciones del caso. Las dinámicas principales fueron apoyadas por filmaciones en directo y grabaciones de programas seleccionados.

3.2 Actividades

Las actividades se programaron considerando la etapa de desarrollo de las alumnas y adecuándolas a una hora lectiva (45 min.) para los diferentes cursos de Kinder a 8° Básico.

A modo de ejemplo citamos algunas actividades realizadas en cursos menores (Kinder, 1° y 2° Básicos).

UNIDAD: ¿QUE ES LA TELEVISION?

Objetivo : Distinguir *la tv de otros medios* audiovisuales y conseguir un conocimiento rudimentario de ella.

Actividad : Escuchar una cassette.

¿Qué sentidos teníamos activos durante la audición?

Mirar televisión.

¿Qué sentidos teníamos activos durante la exposición?

¿Quién ha ido al cine?

¿En qué se diferencia el cine de la tv?

Juego: ¿Qué pasa si le cortamos el audio al televisor?

Actuemos (imitemos) el movimiento sin la palabra. ¿Qué pasa si solamente escuchamos la televisión?
 Imitemos lo que escuchamos.
 Hacer una filmación de esto, sin que se den cuenta, y luego mostrarla.
 Explicarles cómo se hizo la grabación.
 Juego: Dibujemos lo que más me llamó la atención en esta clase.

UNIDAD: ¿QUE VEMOS EN LA TELEVISION?

Objetivo : Distinguir algunos *géneros televisivos*.
 Actividad : Mirar una selección de dibujos animados y otra de figuras animadas.
 ¿En qué se diferencian unos de otros?
 Juego: dibujar el “mono animado” que más me gusta y el que más me disgusta.
 Visión de una secuencia de “Candy, Candy” y una secuencia del filme “Annie”.
 ¿En qué se diferencian?
 Recordar y resumir las diferencias.
 Explicar que la televisión ofrece diferentes programas, ejemplificando en lo visto.
 Juego: cada alumna cuenta algún programa visto el día anterior y que sea diferente de los expuestos ya en clase.

UNIDAD: ¿ES DE VERDAD LO QUE VEMOS EN LA TELEVISION?

Objetivo : Desmitificar la “verdad” televisiva.
 Actividad : Mirar una selección pre-hecha de trozos de noticiarios que muestren desastres aéreos, derrumbes de edificios, atracos, incendios... Realizar entre los adultos del colegio una encuesta acerca de cuántos de estos eventos han visto o presenciado en sus vidas. Inducir a la conclusión de que los noticiarios no muestran toda la verdad, sino parte de ella.
 Salir a la plaza, mirar la naturaleza, jugar, encontrar un momento de quietud: demostrar con esta vivencia cotidiana que la vida es más hermosa, más pacífica y más digna de ser vivida que la que muestran los noticieros.
 Tarea : Mirar el noticiero con los padres en casa y conversar con ellos acerca de los acontecimientos que muestran.

UNIDAD: ¿ES VERDAD LO QUE VEMOS EN TELEVISION?

Objetivo : Desmitificar los “*héroes*” televisivos.
 Actividad : Ver “Chips” y “Kojak”.
 Invitar a un detective o carabinero que dé testimonio acerca de la realidad de las investigaciones policiales en Chile.
 Volver a ver las proyecciones. Detenerlas en las partes pertinentes para que el invitado haga las comparaciones.

UNIDAD: ¿ES VERDAD LO QUE VEMOS EN TELEVISION?

Objetivo : Desmitificar la “*verosimilitud*” de ciertas imágenes televisivas.
 Actividad : Ver y comparar una “serie de monstruos” vs. “serie de animales”.
 Discutir: ¿Cómo era una? ¿Cómo la otra? ¿En qué se diferencian? ¿Cuál es más real? ¿Por qué la otra no es real?
 Ver y comparar “El Pato Donald”, “El Gato y el Ratón” con “El mundo animal”.
 Discusión similar a la anterior. ¿Cómo se comportan los animales en la realidad?
 Si alguna niña tiene un animal doméstico, que relate cómo se comporta, qué hace, etc.
 Tarea : Dibujar el animal doméstico que tenga cada una o que conozca. Comparar con el Pato Donald y Gato Félix.

UNIDAD: ¿ES VERDAD LO QUE VEMOS EN TELEVISION?

Objetivo : Desmitificar “*héroes*” televisivos.
 Actividad : Visión de “Mujer maravilla”.
 Describir cómo son estas heroínas, qué hacen, cómo se visten, etc.
 Visión de un documental sobre la Madre Teresa de Calcuta.
 Describir cómo es, cómo se viste, qué hace.
 Comparar.
 Discutir ¿quién hace mayor bien a la humanidad?, ¿por qué?
 ¿Quién es más digno de admiración?, ¿por qué?
 Visión de “Aventuras de B.J.”.
 Describir cómo es este héroe, cómo viste, qué hace, por qué es “admirable”.
 Visión de documental sobre Juan Pablo II.
 Descripción y discusión igual a la anterior.
 Tarea : Dibujar a alguien a quien admiro en mi vida cotidiana. Mostrar y explicar por qué lo admiro.

UNIDAD: ANTIVALORES

- Objetivo** : Crear conciencia de la violencia de los dibujos animados.
- Actividad** : Ver "Mickey Mouse".
Describir lo visto. ¿Cuántas veces se golpeó, se cayó, ... el gato?
¿Qué actitud tenía el ratón cuando esto sucedía?
Revisión de la proyección anterior. Detenerla en cada cuadro donde haya violencia.
Visión de "Popeye".
Actividad similar a la anterior, incluyendo el juego: "¿Quién es capaz de enumerar mayor cantidad de actos violentos?"
Visión de "Mazinger".
Actividad similar a la anterior.

UNIDAD: LA AMISTAD

- Objetivo** : Crear conciencia de relaciones violentas o agresivas en TV.
- Actividad** : Ver "El Chavo". Describir y comentar las actitudes agresivas entre "Quico" y "Chavo".
Ver "La abeja Maya". Describir y comentar la actitud de solidaridad entre Maya y Willy.
Dinámica: ¿Cómo es la amistad? ¿Quiénes de entre ellas son amigas? Que cuenten por qué son amigas. Comentar cómo son las relaciones de afecto.
Ver una selección pre-hecha de dibujos animados y comentar si hay en ellos relaciones de afecto o de enemistad.
- Tarea** : Ver, con los padres, algún programa vespertino y comentar las relaciones de afecto o enemistad que en él se presenten.

UNIDAD: NUESTROS PROGRAMAS FAVORITOS

- Objetivo** : Crear distancia.
- Actividad** : Visión y análisis de los antivalores de los 3 programas de más alta preferencia en el grupo curso.
Tres sesiones: una para cada programa.

UNIDAD: NO TODOS LOS PROGRAMAS SON MALOS...

- Objetivo** : Crear una cierta capacidad de discernir sobre los contenidos.
- Actividad** : Con la visión de breves tomas de los 3 programas analizados anteriormente, recordar sus antivalores.
Visión de Plaza Sésamo.
Discusión orientada a descubrir los valores positivos del programa.

- Tarea** : Descubrir, junto con los padres, algún programa de contenido positivo.

UNIDAD: LOS COMERCIALES

- Objetivo** : Crear distancia crítica frente a los spots publicitarios.
- Actividad** : Visión del spot Galletas Mac-Kay (niños enanos-galletas gigantes).
Descripción de lo visto.
Juego: Con paquetes reales de galletas Mac-Kay, ver cuántas galletas necesita cada una para medir su tamaño natural.
Re-visión del spot: mientras comen galletas... ¿es cierto que al comer esta galleta me transporto a un mundo de fantasía?
Visión del spot Coca-Cola.
Juego: ¿Son capaces de enumerar cuántas veces cambian los cuadros?
Re-visión del spot: ¿Cuántas enumeró cada una?
Re-visión en cámara lenta: ¿Cuántos cambios hay en realidad?

Nota: Las actividades de esta unidad se deben planificar de acuerdo a los comerciales en vigencia al momento de hacer la clase.

UNIDAD : ¿INVENTEMOS ALGO LINDO Y BUENO PARA LA TELEVISION?

- Objetivo** : Despertar, dentro de sus posibilidades, la capacidad de crear un cuento para ser televisado.
- Actividad** : Inventar un cuento.
Escenificarlo.
Filmarlo.
Verlo.

3.3 Evaluación

En líneas generales, se puede decir que, en mayor o menor grado, los objetivos propuestos inicialmente fueron logrados.

A este respecto se puede señalar que en la medición final que se realizó en algunos cursos (6^{os} y 7^{os}), y en las mediciones parciales de la totalidad de ellos, realizadas a través de las correcciones de tareas o trabajos individuales y grupales, un porcentaje significativamente alto —superior al 90%— evidenció una clara comprensión de las materias tratadas y la estructuración de juicios críticos que denotan, en forma inequívoca, que se han dado importantes pasos en orden a

establecer *una distancia entre el aparato y el alumno*, elemento fundamental para desarrollar en el largo plazo, la capacidad de selección entre la variedad de programas que ofrece la tv.

Capítulo 2

EDUCACION PARA LA TV: Currículum para la Escuela

Martín Miranda.
Paulina Domínguez
Teresa Gazitúa

Santiago, marzo de 1985

Información Complementaria

Colegio La Maisonnette

Luis Pasteur 6076

Vitacura — Santiago de Chile

Teléfono 2299560

Fundación Educacional Roberto Bellarmino — Chile

La Fundación Educacional Roberto Bellarmino, a través de su Departamento de Comunicación Social, ha emprendido la iniciativa de impulsar la Educación para la Televisión en el ámbito escolar. Este trabajo se ha materializado en el libro “Programa de Educación para la Televisión”, que ofrece un currículum para los 8 años de enseñanza básica y los 4 años de enseñanza media en la educación chilena.

1. Origen y evolución de la experiencia

El “Programa de Educación para la Televisión” es una iniciativa que pretende responder a la inquietud que se ha venido acentuando en América Latina de formar televidentes críticos, capaces de realizar una “lectura comprensiva” de los mensajes audiovisuales y del lenguaje que los sustenta.

El currículum es un recurso que se pone a disposición del maestro para que se inicie en la enseñanza de ver televisión con sus alumnos. Se trata de un material orientado a darle confianza a su quehacer, de manera que asuma, en definitiva, su condición de agente de una innovación.

La elaboración del currículum supuso una serie de pasos que se ejecutaron en un año y medio y que involucró a profesionales con habilidades muy diferentes. Las etapas más relevantes fueron:

1. Con la participación de educadores, comunicadores y teólogos morales se clarificó un mínimo *marco conceptual* que contemplaba el enfoque pedagógico, los objetivos y la estructura que debería tener el currículum.
2. Sobre la base de este marco conceptual se elaboró un *borrador de programa*, que especificaba objetivos, nivel y sus respectivos contenidos.
3. Este borrador fue sometido al *juicio* de diversos profesionales, en especial de profesores que trabajaban en un nivel específico. La principal sugerencia fue que se avanzara en la explicitación de actividades por sobre los contenidos.
4. Tomando en cuenta el conjunto de sugerencias se confeccionó un *programa definitivo* que consideraba el marco conceptual, los objetivos generales y específicos y una explicitación de objetivos y actividades para cada unidad y por cada nivel.
5. Este programa fue propuesto al estudio de 74 profesores de 1er. año de enseñanza general básica a 4º año de enseñanza media; ellos implementaron y concretaron *las actividades* que se sugerían.

6. Este mismo grupo de profesores aplicó en sus respectivos cursos el diseño elaborado, lo que posibilitó *validar* la metodología, los objetivos, los contenidos y las actividades.
7. Con las evidencias de esta validación se efectuó una última *corrección* del programa y se le dio un *diseño gráfico* que permitiese su publicación.

2. Supuestos Teóricos

El Programa representa una proposición para ser trabajada *dentro del ámbito del sistema escolar*, opción que se fundamenta en tres consideraciones:

- a) La *necesidad* expresada frecuentemente por los maestros y padres de familia de enfrentar la acción de la tv en aquellos ámbitos donde suele ser contradictoria con las metas formativas que se persiguen en la escuela.
- b) La *escasez de experiencias* que se orienten a “alfabetizar” en el lenguaje televisivo a un alumno que, de acuerdo a todas las evidencias existentes, es un televidente y, en muchos casos, un teledicto.
- c) El *potencial multiplicador* que posee el sistema escolar, cuando existe un convencimiento de los miembros de la comunidad educativa para asumir una innovación.

3. Destinatarios y forma de contacto

Prioritariamente se trata de una iniciativa vinculada a los *colegios católicos*, por la opción pastoral que se encuentra expresada en sus objetivos y actividades, pero susceptible de ser adaptado a otras opciones.

Se pretende involucrar al colegio en tanto *institución*, y no sólo formar profesores aisladamente.

4. Objetivos

La finalidad general del “Programa de Educación para la Televisión” es crear las condiciones para que el alumno pueda ir desarrollando progresivamente una actitud crítica frente al fenómeno televisivo, desde la perspectiva de ser un agente en la construcción de la Civilización del Amor.

El currículum está organizado en seis núcleos que son:

1. Primero y segundo año de enseñanza general básica.
2. Tercero y cuarto año de enseñanza general básica.
3. Quinto y sexto año de enseñanza general básica.
4. Séptimo y octavo año de enseñanza general básica.
5. Primero y segundo año de enseñanza media.
6. Tercero y cuarto año de enseñanza media.

Para los cinco primeros núcleos se proponen 4 unidades didácticas que apuntan a los siguientes objetivos:

UNIDAD	OBJETIVO
	Se espera que los alumnos, de acuerdo a su edad, puedan:
“Comunicándonos”	— identificar y valorar los procesos de comunicación en que participan;
“La tv y nuestras vidas”	— clarificar el rol que juega la tv en sus vidas y en el ámbito social en que se desenvuelven;
“Lo que nos ofrece la tv”	— analizar el contenido y la forma de los programas de tv que cuenten con mayor preferencia;
“Expresando nuestra creatividad”	— experimentar algunas alternativas de creación de procesos comunicativos.

Esta forma de organización supone un proceso de aprendizaje que parte por la *percepción* de los procesos comunicativos en que está inmersa la persona, para avanzar hacia la clarificación del *significado vivencial* del fenómeno televisivo; *luego al análisis* de lo que entrega la tv, para culminar *movilizando la capacidad creativa* en la utilización de medios alternativos de comunicación.

Supone, además, una *progresión* en la consecución de una actitud crítica y creativa, en la medida que se sigue, en los diferentes núcleos, en la búsqueda de los mismos objetivos específicos.

5. Metodología e instrumentos de contacto

El estado actual de desarrollo del Programa intenta responder a dos carencias importantes, detectadas en las primeras iniciativas realizadas por el Departamento de Comunicación Social:

- a) la introducción de una innovación (que cuestiona en parte la cultura de la escuela y sus modos de comunicación didácticos) no es posible si sólo se cuenta con francotiradores motivados; requiere de un fuerte *apoyo institucional*, que sea global y que se cuente con un equipo impulsor;
- b) no basta con que el maestro asuma una actitud crítica frente a su propia manera de ser televidente y que se convenza de la necesidad de enseñar a sus alumnos a ver tv; esto es fundamental, pero se requiere contar además con recursos didácticos y metodológicos que le permitan, por lo menos, iniciar una acción coherente.

Sobre la base de estos supuestos el Programa contempla dos grandes elementos:

- Los talleres de formación de docentes.
- El manejo del currículum que cubre tanto la enseñanza básica como la enseñanza media.

Los talleres se definen básicamente como una experiencia de educación entre adultos, donde se intenta crear las condiciones para que los docentes participantes se perciban *como televidentes*, realicen un análisis crítico de esta condición personal y se dispongan a buscar respuestas creativas para superar todo aquello que se asuma como alienante para ellos como personas y como educadores.

De aquí que los objetivos propuestos sean, que los participantes:

- analicen el impacto de la televisión en sus vidas y en la de los alumnos con quienes trabajan;
- conozcan y analicen los fundamentos y la metodología del Programa de Educación para la Televisión.

La participación en el taller no es a título personal sino por grupos institucionales. Es un establecimiento escolar quien define la participación, determinando un responsable (mayoritariamente un orientador) y los docentes que se harán cargo de llevar a cabo por niveles la innovación.

El taller está organizado en torno a tres ejes temáticos:

1. Introducir al *lenguaje perceptual*, a través de actividades que evidencien la tensión que existe entre este tipo de lenguaje y el conceptual, analizando las implicancias que tienen tanto en el plano televisivo como docente.
2. Introducir al *fenómeno televisivo*, a través de actividades que posibiliten analizar las actitudes personales frente a los diferentes géneros televisivos y las consecuencias que esto trae para la actividad como educador.
3. Analizar el “Programa de Educación para la Televisión” mediante la discusión de la relación entre tv y educación como *procesos de comunicación cultural*.

Cada uno de estos ejes temáticos se presentan con una duración mínima de 8 horas, lo que da un total mínimo para el taller de 24 horas.

A pesar del carácter introductorio que se le supone a estos talleres, en cuanto se trata de una instancia que significa un punto de partida para un proceso de reflexión y de acción que se deberá continuar, las evaluaciones realizadas indican que más del 80% de los participantes señalan como el aprendizaje más importante logrado “empezar a aprender a ver televisión con espíritu crítico”.

6. Perspectivas

En su versión actual, el currículum sólo ha sido analizado por 240 profesores de

Concepción que participaron en un taller en el mes de enero, con el fin de prepararse para iniciar una experiencia durante el presente año. Los resultados de la aplicación de una pauta de evaluación grupal sobre el Programa indica que, salvo algunas observaciones puntuales, se da una apreciación casi del 100% favorable, al precisar que los objetivos aparecen “bien estructurados”, “formulados claramente”, son “secuenciales” y “muy significativos”. De un modo similar las actividades aparecen calificadas como “vivenciales”, “participativas” y “adecuadas”.

La tarea inmediata que se debe enfrentar es la masificación de los talleres, tomando en cuenta la demanda que ha planteado la publicación del currículum.

En continuidad con esta línea de trabajo está la validación, mediante un proceso de seguimiento, de las alternativas que sigue el currículum en su aplicación; la creación de materiales adecuados para el nivel preescolar y para trabajar con los padres paralelamente al desarrollo de las actividades educativas con sus hijos.

Si bien a estas alturas del desarrollo del Programa de Educación para la Televisión existen aún muchos interrogantes, que sólo encontrarán respuesta mediante la experimentación y el contraste con la realidad, se pueden adelantar algunas conclusiones importantes descubiertas en el camino:

- es posible enfrentar el bombardeo de estímulos audiovisuales a partir de la escuela si se emplea una tecnología que permita vivenciar, interpretar y actuar en una perspectiva donde el alumno ejerza su capacidad de ser creador de cultura;
- para que el maestro asuma su rol de “alfabetizador” frente a la tv debe percibir, primeramente, su situación de analfabeto; por lo tanto la capacitación no puede dirigirse sólo a su modo de hacer docente, sino que, fundamentalmente, a su ser como persona;
- las escuelas pueden hacer “educación para la tv” si existe una decisión que comprometa a un conjunto importante de la comunidad escolar para poner en discusión los parámetros de la cultura “tipográfica” y conceptualizante en que se suele sustentar su quehacer.

Capítulo 3

INTERRELACIONES Familia - Televisión

Marta Iris Zamora Monge

Santiago, marzo 1985

Información Complementaria

Programa de Educación para la Televisión

1° Básico — IV Medio

Fundación Educacional Roberto Bellarmino

Editorial GALDOC. Santiago de Chile. 1985. 108 pp.

Dirección Fundación R. Bellarmino:

Departamento de Comunicación Social

Almirante Barroso 24

Casilla 10445

Santiago — Chile

Teléfono 6968442

Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación
(ILPEC) - Costa Rica

1. Origen y objetivos de la experiencia

Una de las preocupaciones centrales del ILPEC ha sido, desde su nacimiento, la capacitación del telespectador.

En el Seminario sobre “Comunicación y Educación” que en 1970 se llevó a cabo en ciudad de México, ya propusimos “la necesidad y urgencia de educar a los perceptores en los lenguajes propios de cada uno de los medios de comunicación”, dando más énfasis a los estudios semiológicos que a los semánticos, pues mediante una educación semiótica se estará dando a cada hombre instrumentos que lo defenderán contra la masificación y domesticación. Dominando la semiótica y la creatividad, el hombre reducirá las posibilidades de ser un mero objeto a merced de fuerzas externas y aumentará como “sujeto” las probabilidades de dominarlas, permitiéndole ser un “consumidor” selectivo y crítico de los medios de comunicación social. *Este tipo de pedagogía es lo que llamamos Lenguaje Total*¹.

Dos hechos más recientes apoyan en mayor grado nuestra experiencia. El primero, en septiembre de 1981, permitió al Dr. Francisco Gutiérrez participar como integrante de la Comisión Nacional del Proyecto Principal en Educación para la América Latina y el Caribe.

El Proyecto Principal es explícito respecto a la necesidad de educar a la audiencia de los medios de comunicación social. En uno de sus numerales se dice expresamente que: “es preciso introducir en los sistemas educativos, acciones específicas que permitan a los alumnos y maestros hacer práctica de recepción crítica de los mensajes emitidos por los medios de comunicación social”.

El segundo hecho, en noviembre de 1981, permitió a un grupo de padres de familia acercarse a nuestro Instituto para plantearnos sus preocupaciones y “congojas” por el problema que significaba para ellos la presencia de la televisión en el hogar. A esa altura del año escolar (el mes de los exámenes finales), a dichos padres les preocupaba la fascinación que algunas de esas programaciones ejercían sobre sus hijos menores, impidiéndoles el estudio y la elaboración de las tareas

¹“Comunicación Social y Educación: una visión cristiana”. Colección Nueva Iglesia. Bogotá, Colombia, p. 33.

escolares. Pensemos que en aquellos días causaba furor, entre los niños de Costa Rica, la serie "Mazingher Z".

Desde principios del año de 1982, nuestro Instituto planificó como una de sus actividades prioritarias la capacitación crítica del receptor de televisión por medio de la implementación a nivel familiar de una metodología de análisis crítico de los programas de televisión *tendiente a los siguientes objetivos*:

- a. Conceptualizar el problema familia-televisión, y descubrir las relaciones familiares que de alguna manera tienen que ver con la presencia de la televisión en el hogar.
- b. Aplicar la metodología de análisis crítico a un programa de televisión.
- c. Comprometerse con la educación y aplicación de dicha metodología a nivel familiar, a fin de alcanzar los objetivos de la capacitación crítica del telespectador.

Para lograr lo anterior se nombró una comisión que comenzó haciendo de la televisión en el hogar, un tema de investigación. En efecto, se dialogó en profundidad con familias de diferentes estratos sociales que tenían algún problema agudo provocado, según ellos, por la presencia de la televisión en el hogar.

Se consultó con psicólogos y psiquiatras. Nos documentamos en bibliografías especializadas y elaboramos algunos instrumentos sencillos de observación. Nos dimos a la tarea de confrontar nuestras investigaciones preliminares con padres de familia en escuelas y colegios.

2. Destinatarios y formas de contacto

Después de nuestras investigaciones preliminares tuvimos la sospecha clara de que *el mal no estaba tanto en la televisión en sí, cuanto en las relaciones familiares que provoca, desencadena o enfatiza la televisión*. Nuestra sospecha fue confirmada después.

Si el mal se daba a nivel de familia, habíamos formulado la hipótesis de que *también el remedio debería darse a nivel familiar*; de aquí la necesidad de una metodología de análisis crítico desarrollada en el seno del hogar. Culminamos nuestra investigación con la planificación y diseño de una primerísima propuesta.

Esta contempló la *implementación simultánea de dos talleres*: uno a desarrollar con los padres de familia y otro con los niños, hijos de los padres participantes.

En un primer momento los llamamos Seminario-Taller Familia-Televisión-Niño. Su desarrollo nos obligó a cumplir tres tareas concretas:

- a. Sistematización de las investigaciones realizadas de modo que dicha documentación sirviera de base a las reflexiones de los futuros participantes de los cursos.

- b. Elaboración de una serie de ejercicios metodológicos, que detectaran la problemática existente de cada familia, tanto a nivel de los padres como de los hijos.
- c. La concepción de una metodología de análisis crítico de los programas de la televisión de modo que su aplicación en cada familia pudiera garantizar el inicio de un proceso educativo.

Cada seminario-taller tiene dos días de duración; los talleres hasta el momento se han impartido durante fines de semana con el propósito de conciliar la presencia tanto de los padres como de los hijos. Por lo tanto, los sábados se trabaja de las 9 a las 18 horas y los domingos de las 9 a las 17 horas.

Durante esta etapa fueron cubiertas con la experiencia 82 familias compuestas por 121 adultos y 156 niños de diferentes estratos socioeconómicos del país. Los niños tienen 7 a 12 años de edad.

3. Supuestos Teóricos

Estemos o no de acuerdo, la televisión durante muchas horas al día se hace presente en el hogar, para alegría y distracción de los niños, y para consuelo, descanso o preocupación de los adultos.

La televisión es un gigante insaciable para el que no puede funcionar la tesis abolicionista. Lamentarse de la calidad de los programas y de la imposibilidad de establecer un control, es argumentar a favor del gran poder de la televisión en el hogar.

Está a nuestro alcance la educación del telespectador, tanto a nivel familiar como escolar. Sabemos que la tarea no es fácil, dado que existen prejuicios y estereotipos que entorpecen la labor educativa.

Para plantear a modo de hipótesis, algunas alternativas que orienten una acción programática y que permitan utilizar provechosamente la televisión en el hogar, nos ocuparemos únicamente de los tres siguientes aspectos:

- El teleniño.
- La televisión.
- Las relaciones familiares.

3.1 El Teleniño

Llamamos teleniño o hijo de la televisión, al niño para quien la televisión ya no es un intruso en la familia. Para los teleniños, la televisión es un aparato hogareño tan natural e indispensable como la luz eléctrica y el agua corriente.

Para ellos el consumo de la televisión reemplaza —y con mucho—, el tiempo que los niños de otras generaciones dedicaban al juego dentro y fuera de la casa, a las lecturas, conversaciones familiares y experiencias en contacto directo con la realidad, con la naturaleza, con los amigos...

Las estadísticas nos aseguran que el niño de hoy, incluso en los países del Tercer Mundo, pasa más horas frente a la pantalla chica, que en la escuela. Y lo serio del caso es que este desmesurado consumo de imágenes y sonidos se lleva a cabo en una etapa de su formación física, su desarrollo mental y de creación de hábitos, con grandes repercusiones en el desarrollo de su personalidad.

Existen, sin embargo, dos tesis encontradas en torno a los aspectos de la televisión para con el niño, que podríamos resumir así:

TESIS NEGATIVA

- Mirar la TV conlleva una actitud mental pasiva.
- Acostumbra al niño a aprender de “segunda mano”.
- Incapacita para desarrollar “auténticas emociones”.
- Ilusiona como el más gratificante sustento de la realidad.
- Contribuye a disminuir y hasta anular el espíritu lúdico y la imaginación creadora.
- Incrementa la dependencia y el soñar en realidades no reales.

TESIS POSITIVA

- La TV ensancha los horizontes de interés del niño y suscita nuevas actividades y preocupaciones.
- Vuelve a los niños más emprendedores, más imaginativos e investigadores.
- Conduce al compromiso individual.
- Lleva a la profundización y a la participación.
- Favorece el diálogo con los compañeros, y el espíritu de búsqueda de creatividad.
- Permite la conversación con propiedad y la opinión crítica sobre diferentes aspectos de interés mundial.

3.2 La Televisión

Algunos apodos como “el jefe fantasma de la familia”, “la abuela electrónica”, “la dictadora de horarios”, “la nana”, etc., ponen de manifiesto la importancia de la televisión en el contexto de la familia moderna.

Contrasta con este liderazgo, la confusión conceptual que los adultos tienen de la televisión. Como muchos fenómenos tecnológicos modernos, la televisión se ha impuesto por su practicidad, comodidad y complacencia, sin que hayamos sentido la necesidad de conocerla más a fondo. Este desconocimiento es causa de que muchos padres de familia expresen opiniones inexactas no sólo acerca de sus efectos sino, incluso, acerca de la misma naturaleza de la televisión como medio de información y comunicación.

Puntualizaremos aquí, únicamente, aquellos aspectos de la televisión que guardan relación con el proceso educativo del niño en el hogar y en la escuela. La televisión es:

- un eficientísimo medio de información, noticia viva y presente;
- un miembro más en la familia con un halo especial que no tienen otros objetos familiares;
- un símbolo familiar que ocupa un lugar en el seno del hogar, que no sólo “tiene la palabra” sino que “habla” a través de un ritual obligante y persuasivo;
- un amigo, un familiar, la personalización de nuestros deseos y ansiedades, parte de nosotros mismos y nosotros parte de él, lo que ha logrado producir una cierta “simbiosis”;
- un cómodo espectáculo hogareño que distrae y divierte como algo “encantador”, “ilusionador”, “fascinante” y hasta “seductor”;
- una “provocación” permanente que impulsa al niño a conocer nuevas realidades, a utilizar variados modelos de exploración, a agudizar su percepción, a participar en las muestras de cultura mundial, a recuperar sentimientos y emociones, a desenvolverse con mayor flexibilidad, a juzgar los grandes problemas sociales del país y del mundo, a interesarse, ..., en fin, la televisión educa. Su influencia en las actitudes, costumbres, lenguajes, etc., de los miembros de la familia es grande. Por esto dentro de la familia y la escuela la televisión debe ser un valioso recurso educativo.

3.3 Las Relaciones Familiares

La televisión ha modificado y sigue modificando las relaciones familiares. Desde el momento en que la televisión es un miembro más del hogar, podríamos asegurar que se ha constituido en poderosa fuente de nuevas, variadas y originales relaciones que afectan no sólo al niño sino a todos los demás miembros de la familia.

Procuraremos conceptualizar tanto esas variadas formas relacionales como su calidad humana y familiar en los siguientes apartados:

1. Relaciones niño-televisión

Es obvio que el teleniño dispone de un lenguaje mucho más rico y técnicamente diferente que el lenguaje de los niños de épocas anteriores. Pero aun en el supuesto que no lo fuera, sí es un lenguaje con una mayor evocación, más sensible, de mayor implicación personal y, probablemente, más apto para desarrollar la creatividad y las relaciones afectivo-interpersonales. Pareciera estarse produciendo un superdesarrollo sensorial, una especie de predominio de las percepciones sensoriales sobre las captaciones intelectuales. Este “nuevo niño” choca, con frecuencia violentamente, contra ese otro niño, interiorizado y estereotipado por el adulto,

hacia el cual encamina sus esfuerzos educativos. Con toda certeza en este niño los mecanismos verbales son muy inferiores en número y calidad a los mecanismos "audiovisuales". Esto trae como consecuencia que las reacciones subjetivo-afectivas sean mucho más numerosas, y de mayor calidad que las reacciones objetivo-rationales.

2. Relaciones del teleniño con sus padres

La televisión colabora con los padres para "premiar" o "castigar" a sus hijos. Pensemos "cómo el adulto agradece la ayuda que la televisión le presta para aplacar los ánimos de los niños y cómo utiliza los programas de televisión como método de entrenamiento fácil para sus hijos". Y cómo también se le coloca un "candado" cuando el hijo no ha cumplido una decisión del padre.

La televisión disminuye y hasta anula la comunicación en la familia; resulta, a veces, el pretexto para incomunicarse con la esposa, esposo, hijos, padres, abuelos y otros familiares.

La televisión afecta incluso aspectos como horarios, comidas, formas de vestir, lenguaje, consumo de agua, luz, adorno y decoración de la casa, frecuencia de las amistades, distribución del tiempo y otras muchas formas de relación familiar.

Podemos adelantar la siguiente hipótesis: en la medida en que la actitud de los miembros de la familia —individual y grupalmente— sea activa y crítica frente a la televisión, en esa medida se podrán lograr relaciones familiares sanas. El problema, en consecuencia, no reside en el mayor o menor consumo de programas de televisión, y ni siquiera en la bondad o moralidad de los mismos. Sino en si la televisión motiva o no, formas novedosas y creativas de comunicación y diálogo familiar.

Estamos pensando, sobre todo, en un horario para que padres e hijos dialoguen sobre los temas, valores, mensajes, acontecimientos y todo el rico material informativo que la televisión introduce en el seno del hogar.

3. Relaciones familia-tiempo

La televisión ha modificado el aprovechamiento y disfrute del tiempo. Este aspecto salta más a la vista cuando propugnamos para que el niño dedique más tiempo a la elaboración de "tareas escolares" y a la lectura personal. El adulto, absorbido por la "atracción del aparato", descuida obligaciones familiares o evade ciertos compromisos de trabajo. De aquí nace la problemática del ocio, valor familiar para el que no hemos sido educados. Debemos ingeniarnos para hacer de la televisión un instrumento gracias al cual podamos tener momentos de profundo diálogo familiar y de interiorización de los muchos problemas que la televisión nos presente.

4. Relaciones familiares lúdicas

Aun cuando algunos autores afirman que la televisión puede contribuir a desarrollar el espíritu lúdico en el niño, hemos de admitir que no se ha logrado una metodología adecuada para provocar y desarrollar actividades lúdicas familiares a partir de la televisión. Respecto a esto existen posturas contradictorias; sin embargo, lo que está fallando es la falta de espíritu creativo e iniciativa de los adultos para aprovechar una ventana al mundo tan importante, actualizada y motivadora como es la televisión.

5. Relaciones con lo real-real

La familia moderna está frente a un dilema: hacer de la televisión el catalizador que permita enfrentarse lo más críticamente posible a las tensiones y presiones que estrujan al hombre actual, o dejarse llevar por el espectáculo, haciendo de la televisión una evasión que permita "olvidar" las presiones, fructuaciones y tensiones.

Es evidente que pone al niño en contacto directo con los datos empíricos, con la realidad de cada día que le obligan —o deberían obligar— a tomar partido, a implicarse en los sucesos que, aunque le llegan como espectáculo, sabemos muy bien que no son espectáculos. En consecuencia, el problema no está en el espectáculo, sino en los problemas que el espectáculo nos presenta.

6. Relaciones con lo real-representado

La televisión nos presenta la codificación de la realidad de acuerdo a los valores e ideologías de los dueños y de los que manejan estos poderosos y maravillosos instrumentos de codificación de la realidad.

Si a través de la televisión comercial resulta "imposible" un intercambio de significado entre codificadores y consumidores, cabe y debería darse un intercambio entre aquellos consumidores unidos por el vínculo familiar. Esto con el propósito de llegar a una descodificación racional, crítica e inteligente que sirva de "alimento" a la vida cultural y al proceso educativo de los miembros de la familia.

El problema reside en esa "conciencia ingenua" que acepta sin crítica la "interpretación" de la realidad, de una realidad que nada tiene que ver con nosotros mismos, con el consecuente desvío de nuestra atención por los problemas de la vida².

Contra situaciones así caben medidas de doble vertiente; a nivel extrafamiliar, luchando por una legislación que haga de la televisión un medio de comunicación

²"Dado que la televisión puede hacer mucho dinero produciendo lo peor, se autocensura cada vez más lo que podría ser excelente" (F. Friendly en "una nueva civilización" de R. Garaudy).

social; y a nivel interfamiliar, buscando “desintoxicar” por medio de formas de reinterpretación los mensajes.

7. Relaciones con los valores

Se acepta como un hecho normal que la televisión contribuye a la expansión de valores vigentes en la sociedad actual. Los valores y costumbres de países desarrollados son conocidos y asimilados como prototipos e ideales por la gente de otros países subdesarrollados.

Por otro lado, puede transmitir valores culturales universales que de otro modo no llegarían a las grandes mayorías y masas populares. Se ha escrito, por ejemplo: “que en una sola velada, la pequeña pantalla pudo dar a conocer la tragedia de Esquilo, “Los Persas”, a más personas de lo que había sido posible en el transcurso de todos los siglos hasta ahora”³.

Existe otro tipo de hechos con los que la televisión relaciona a la familia: lo insólito, lo inusitado, los grandes males, las catástrofes sociales, la violencia, la guerra y la muerte.

Una vez más todo depende de la voluntad que se tenga y de la metodología que se usa. La televisión introduce en casa material abundante y actualizado; de nosotros depende saber priorizarlo, seleccionarlo y aprovecharlo.

8. Relaciones con la escuela

La televisión pone al niño —desde mucho antes de saber leer y escribir— en contacto permanente y actualizado con el mundo, con las últimas novedades científicas y con los descubrimientos más variados e importantes. Toda esta rica información, que deberá esperar muchos años para ser “codificada” en los libros de texto, puede ser aprovechada por la escuela. Nunca en la historia de la humanidad, el niño ha estado tan bien informado como ahora.

Sin temor a equivocarnos podríamos lanzar la hipótesis de que el problema reside en el celo que la escuela, y los que la manejan, tienen de la televisión. Quisieran obligar a la televisión a llenar los objetivos y las tareas escolares que ellos no pueden cumplir. No parece aventurado afirmar que la televisión no es enemiga de la escuela, sino que es la escuela la enemiga de la televisión. La televisión ha entrado en la escuela por la puerta falsa⁴. La escuela ha pretendido reducir la televisión al tamaño del aula, ha buscado pasar a través de sus potentes circuitos los raquíticos e insípidos programas escolares.

³El hombre Telespectador, Jean Cazeneuve, Edit. Gustavo Gili S.A., Barcelona, 1977, p. 75.

⁴“Con toda certeza la televisión no podría ser utilizada para programar lecciones convencionales imitando el ambiente escolar de un salón de clases tradicional” (McLuhan).

La solución parece sencilla, si no mediaran los prejuicios casi congénitos al sistema escolar y a la mentalidad de los adultos. No se trata de tecnificar la escuela con aparatos costosos, sino simplemente de encontrar una metodología que haga posible asimilar la abundante información que a diario recibe el niño.

9. Relaciones consigo mismo

La televisión es una tecnología que está modificando las relaciones con nosotros mismos. El lenguaje televisivo, lejos de deshumanizar, puede darle al hombre moderno posibilidades de reflexión personal y de encuentro dialogal con otros miembros de la familia.

Las relaciones que la televisión desata en nosotros mismos, producen resultados que afectan la propia concepción que tenemos de la televisión. Con McLuhan podemos admitir que la televisión es un mensaje no sólo por el contenido sino por la forma de transmitirlo. La televisión es una especie de sacramento vivencial que tiene un profundo significado familiar y personal que va mucho más allá de su contenido. Las horas agradables que yo he pasado frente al aparato lo han convertido para mí en uno de los objetos físicos que me rodean, con mayor personalidad, con mayor “encarnación afectiva” y en consecuencia, más querido para mí.

4. Metodología e instrumentos de contacto

4.1 El Seminario-Taller

Los seminarios-taller se desarrollan en tres momentos.

PRIMER MOMENTO

Corresponde a lo que en la metodología del Lenguaje Total llamamos “Estudio situacional” y procura *lograr el primer objetivo del curso*: “Conceptualizar el problema FAMILIA-TELEVISION y descubrir las relaciones familiares que de alguna manera tienen que ver con la presencia de la televisión en el hogar”.

Por medio de ejercicios llamados “ejercicios de desimbiotización” se penetra en la lectura connotativa y en la lectura denotativa de la realidad familiar, consecuencia de la invasión de la televisión para, luego, buscar las causas y consecuencias mediante la lectura estructural.

El núcleo generador es, en este caso, el mismo grupo participante. El reclutamiento del grupo, las charlas motivadoras previas, la selección de las familias y el diseño del taller permiten “la gestación del núcleo generador” correspondiente, que para el caso, es un trozo vivo de la misma realidad.

Con los padres de familia se llevan a cabo los siguientes ejercicios (A = Adultos):

A.1.1 Visualización subjetiva de las características de una familia sin televisión.
Primer ejercicio subjetivo: Cada persona procura encontrar diez características ideales que sobre las relaciones familiares se darían en el seno de un hogar sin televisión, en el día de hoy. Y las anota en una hoja impresa para eso. Luego los participantes se juntan en grupos de 5 personas y se ponen de acuerdo para entresacar diez de esas características de una *familia ideal sin televisión* y las escriben en otra hoja que se recoge.

En plenario, todo el grupo se pone de acuerdo en las diez características ideales de esa familia sin televisión, y se recogen en un papelógrafo que se mantiene expuesto como material producido por el grupo.

A.1.2 Visualización subjetiva de las características de una familia con televisión.
Segundo ejercicio subjetivo: ahora cada persona trata de imaginar cómo debería que fuera una familia con televisión y a cuyo seno penetra la programación actual, y anota 10 características en su hoja impresa. Reunidos en grupos de 5 personas acuerdan las diez características de esa *familia ideal con televisión* y las escriben en una hoja para recoger.

En plenario, el grupo, acuerda cuáles son las características más comunes a los grupos y se anotan en un papelógrafo que queda expuesto.

Nota: Cabe indicar aquí que los resultados obtenidos producto del consenso grupal, no es la suma de todas las lecturas connotativas individuales y subgrupales, sino que es un proceso de "afinación" que se complementa en cada una de las partes para llevar participativamente a una "lectura connotativa grupal", siendo la culminación, una toma de conciencia plena y su expresión mediante un papelógrafo, pues cada momento vivido corresponde a la creación de nuevos significantes.

Por lo tanto la lectura connotativa conlleva la reacción connotativa, la toma de conciencia de esa reacción y la manifestación grupal codificada.

La vivencia en los diferentes seminarios-taller nos indica que estos ejercicios son imprescindibles, aun cuando resulte agotador enfrentarse a la propia realidad familiar, por cuanto requiere de un gran esfuerzo y dominio de sí mismo. Estos ejercicios motivan y hacen que los adultos aterricen en aquellas relaciones patógenas que requieren un enfrentamiento crítico. De aquí la importancia de la lectura connotativa como medio eficaz para lograr la participación, el compromiso e implicación de los participantes. Sin lectura connotativa creemos que no puede darse arranque ni gestión grupal.

Paralelamente en el taller de los niños se efectúan los siguientes ejercicios (N=Niños):

N.1.1 El primer ejercicio tiene como objetivo reconocer el grado de penetración que tienen los comerciales de televisión en la mente de los niños.

Se juega mediante la técnica del teléfono roto. Se pasa una grabación sobre un comercial vigente en la programación. Un niño lo escucha con audífonos y lo dice al oído del siguiente, y éste al otro y así sucesivamente hasta agotar la fila formada. Se pide al último niño que repita en voz alta el mensaje escuchado de su compañero.

Cabe destacar aquí que el mensaje no suele deformarse.

N.1.2 Para mayor comprobación del objetivo, se hace lo mismo con un mensaje nunca pasado por televisión, pero sujeto a la técnica de los mismos y grabado con voz clara y nítida. Cuando se le pide al último niño que lo diga en voz alta, manifiesta ideas que no tienen relación con el mensaje original.

Se pasa de nuevo la grabación que es escuchada por todos para afirmar el mensaje inicial.

Estos y otros ejercicios subjetivos parecidos llevan a los niños a una clarificación elemental o a una primera toma de conciencia de cómo su "yo" atraído por la televisión, llega a "encarnarse" afectivamente con ella.

Los ejercicios de desimbiotización objetiva para los adultos son:

A.1.3 Determinación, lo más objetivamente posible, del tipo de relaciones existentes en una familia típica con televisión. Primer ejercicio objetivo: Se presenta determinado número de cartas o cartelitos en cada uno de los cuales se anota una característica que se da en una familia con televisión en su realidad diaria (se recomienda que esas características incluyan por partes iguales aquellas de tipo sociológico, psicológico, ideológico y cultural).

Cada participante deberá emitir su voto para cada cartel, otorgando un puntaje de 0 a 10 de acuerdo a su criterio personal de mayor o menor incidencia de la característica. Para esto se reparten fichas de un color para varones y de otro color para mujeres, en los que cada uno anota el puntaje otorgado personalmente.

Seguidamente, con la participación de todos, se realiza el recuento, escribiendo en papelógrafos los resultados obtenidos por cada cartel, señalando a la vez la diferencia existente entre el puntaje de la votación de padres y de madres. Por último se hace en plenario un análisis de las características y la puntuación obtenida.

Nota: También este ejercicio conlleva la objetivación, la toma de conciencia de esa objetivación y la manifestación grupal codificada.

En su taller los niños efectúan también ejercicios de visión objetiva.

N.1.3 Primer ejercicio objetivo. Mediante un juego de naipes se comprueba el grado de conocimiento que tienen los niños sobre la programación local. Se juegan las cartas barajadas que llevan los números de los canales existentes,

repetidos tantas veces como sea necesario, y otras el nombre de los programas vigentes.

Los niños sentados en círculo y en el suelo comienzan a tirar ordenadamente hasta agotar los naipes. El número de pares se cuantifica por puntos que se van acumulando en un papelógrafo que permitirá observar los canales y programas que alcanzaron mayor puntaje, y, por lo tanto, son más conocidos.

Otros ejercicios posibles sobre la identificación de los programas y anuncios comerciales son: decir el programa, y otro dice el canal respectivo que lo transmite, o también se dramatiza o se dice un comercial de actualidad.

Los ejercicios subjetivos y objetivos anteriores preparan para la conceptualización del problema familia-televisión, tanto individual como familiarmente. Otros ejercicios que complementan la conceptualización permiten reflexionar sobre las relaciones familiares que de alguna manera tienen que ver con la presencia de la televisión en el hogar.

Para el taller de adultos están:

A.1.4 Conceptualización crítica de la problemática que significa la televisión en la familia tipo y luego en la propia familia de cada participante.

En grupos de 5 personas y teniendo en cuenta los resultados del ejercicio del naipe para adultos, cada equipo elabora una conceptualización de las relaciones familiares que existen en un hogar típico con televisión. Esta parte del ejercicio permite una reflexión sobre el por qué de las relaciones descubiertas.

Con los aportes de cada equipo se complementa el ejercicio para obtener una respuesta participativa, que se vacía en un papelógrafo, quedando expuesto como producto del trabajo. El ejercicio tiene como resultado final la conceptualización del problema familiar, pues cada familia escribe en una tarjeta blanca entregada para eso, la conceptualización de su propio problema. Y lo guarda para sí en un sobre cerrado, con el objeto de usarlo posteriormente para evaluar el proceso de solución a su problema. (La experiencia nos indica la conveniencia de llevar a cabo esta parte del ejercicio, conjuntamente, padres e hijos, aprovechando la hora del almuerzo).

A.1.5 Reconceptualización de la problemática Familia-Televisión en forma grupal y luego familiarmente.

Para esto los participantes se distribuyen en grupos de cinco, leen y comentan el documento N° 1 "Reflexiones". (Se recomienda dividir el documento en tantas partes como grupos formados haya).

En plenario el grupo participa en la reconceptualización de las relaciones familiares dadas en una familia típica con televisión, anotadas en el papelógrafo producido en el ejercicio A.1.4. Se produce un nuevo papelógrafo con la reconceptualización. Cada familia reconceptualiza particularmente su proble-

ma en la cara opuesta de la tarjeta en blanco. Para que esta manifestación sea realmente familiar se aconseja realizarla durante la hora del café, estando juntos padres e hijos.

Para el taller de los niños los ejercicios son:

N.1.4 En su primera parte tiene como objetivo conceptualizar el programa favorito de cada niño.

Con crayolas y en "hojas pantalla" los niños representan gráficamente el programa de televisión predilecto. Cada uno de ellos, o el animador, anota en la hoja el nombre del dibujante y el nombre del programa.

En plenario comentan la identificación de los programas y se monta una exposición con las hojas pantalla.

En su segunda parte pretende llevar a los niños a la conceptualización del problema familiar suscitado por la televisión. Para ello lo representan en una serie de tres hojas pantalla correspondientes a "ambientación", "desarrollo" y "desenlace".

Aprovechando la hora del almuerzo se invita a los padres a visitar y a que comenten con sus hijos la producción de los materiales. Seguidamente cada familia conceptualiza su problema como se indicó en el ejercicio A.1.4.

N.1.5 El objetivo de este ejercicio es la reconceptualización del problema. Se forman equipos de trabajo con los niños. Cada subgrupo selecciona uno de los problemas conceptualizados gráficamente para realizar ejercicios de grabación magnetofónica, probar voces y practicar el audio de una grabación de videotape posterior.

Durante la hora del café se realiza la tercera manifestación familiar. Los niños participan junto a sus padres en la reconceptualización del problema como se indica en el ejercicio A.1.5.

Termina así el primer momento metodológico que permite la conceptualización del problema y de las relaciones Familia-Televisión.

SEGUNDO MOMENTO

Permite continuar con el "estudio situacional", centrado no tanto en las relaciones de la familia cuanto en los contenidos y programaciones de la televisión. *Responde al segundo objetivo* "aplicar la metodología de análisis crítico a un programa de televisión".

A y N.2.1 El segundo núcleo generador se "lanza" con la proyección de un capítulo de alguna serie que tenga motivados a los niños con el consecuente recelo de los padres.

(Se recomiendan series bien dinámicas y cuestionadas).

Padres e hijos se reúnen para ver la proyección. Los niños se disponen en el suelo frente al televisor y delante de sus padres para que éstos últimos puedan observar sus reacciones, postura y comentarios.

Terminada la proyección sigue un análisis del videocassette. En él se expresa lo que más ha llamado la atención o lo que más interesa comentar. Es animado por los coordinadores del equipo. Se basa en la técnica de "lluvia de ideas" y pretende ser cuestionadora, que motive y deje inquietudes que deban retomarse al día siguiente. En realidad, es un análisis subjetivo y asistemático.

Termina el día, dejando a los niños la asignación de elaborar en casa una historieta según información dada por los animadores, la cual les permitirá dramatizar algún problema familiar provocado por la televisión. Debe tener, además de ambientación, desarrollo y desenlace, una posible solución al problema.

Para abrir la sesión del segundo día se comentan las reacciones tenidas durante la noche, en casa. El coordinador debe ser suficientemente hábil para "entresacar" todos los aspectos interesantes que motivan a los padres y a los niños. Luego se profundiza el análisis del núcleo generador mediante una metodología de diálogo con los siguientes ejercicios.

A.2.2 Se subdivide el grupo en equipos para analizar en ellos cómo se realizó el análisis del videocassette y los resultados obtenidos en el día anterior. Esto se facilita con una hoja impresa que guía en el análisis.

Se ponen en común las respuestas dadas por los equipos, se analizan con el objetivo de motivarlos hacia la necesidad de una metodología de análisis crítico y de diálogo.

A.2.3 En los mismos equipos de trabajo se realiza la *lectura y comentario del documento N° 2 "Metodología"*; como segundo paso del ejercicio, cada equipo trata de adecuar la metodología para lograr el diálogo familiar a partir de los programas de televisión.

Y como tercer paso se ponen en común los resultados y se reflexiona sobre ellos. Esta reflexión y diálogo intersubjetivo constituye el clímax del seminario-taller, dado que, espontánea y naturalmente, han encontrado las causas motivadoras de las relaciones familiares patológicas.

A.2.4 Se proyecta un videotape sólo a los padres, para que apliquen en él la metodología de análisis crítico con el fin de hacerle los reajustes necesarios para adecuarla a las familias participantes.

N.2.2 El análisis que los niños realizaron se inicia con el siguiente ejercicio:

Las dudas e inquietudes que surgen en los niños como consecuencia de la observación del videotape usado como lanzamiento del núcleo generador, el día anterior, son resueltas por ellos a través de dibujos con miras a la desmitifi-

cación del medio. Las acciones de aparecer, desaparecer, fonomímica, subir por las paredes, etc., son probadas por los niños en un videotape que ellos mismos producen y que llaman "la magia de la televisión".

Cuando se termina la grabación invitan a sus padres para ver la proyección de ese primer videotape producido por ellos y dialogan sobre las técnicas empleadas para lograrlo. Para esto puede aprovecharse la hora del refrigerio o del almuerzo.

N.2.3 Son conocidos en plenario los guiones que traen los niños como asignación.

Por consenso grupal se seleccionan dos, para que en subgrupos ellos mismos asignen las tareas a los actores que participarán y las tareas técnicas que, como rol, jugarán los otros participantes (camarógrafos, botonero, director, etc.). Todos los guiones pasan a la exposición. Se hacen en frío ensayos, para afinar detalles. Se comentan aciertos y desaciertos y se afina la elaboración de un guión técnico para televisión.

N.2.4 Se realiza la grabación sobre "la televisión y los problemas familiares".

A y N.2.5 Este ejercicio aprovecha la proyección del videotape producido.

Se sugiere a los padres observar las reacciones de los hijos y a los hijos las reacciones de los padres.

Después de la proyección cada familia se reúne a tomar café y hacer una primera aplicación de la metodología partiendo de la afectividad (padres e hijos) y dejándose llevar para ver cuáles son las reacciones y valorarlas familiarmente.

Termina así el segundo momento del curso con expectativas para la adecuación y aplicación metodológica en familia.

TERCER MOMENTO

Esta tercera y última etapa permite la organización y el compromiso de adecuar y aplicar en familia, *una metodología para el uso de la televisión que posibilite relaciones familiares sanas y alcance el objetivo de la capacitación crítica del telespectador*. Las siguientes actividades y ejercicios permiten su desarrollo:

A.3.1 En equipos de trabajo, los padres *leen y comentan el documento N° 3 "Alternativas"*. Tiene como fin la implementación de alternativas metodológicas en el hogar.

En plenario se ponen en común las reflexiones surgidas y se aprovechan para desembocar en una organización y compromiso grupal preliminar.

N.3.1 Los niños en forma oral, escrita o gráfica por equipos de trabajo hacen propuestas de guiones para televisión, cuyo tema tiende a mejorar las relaciones familiares. Con este trabajo terminan los dos días de seminario-taller. Sin

embargo el proceso tiene continuidad a nivel familiar, pues se trabaja en el hogar durante los ocho días que siguen al seminario.

Y se cumplen los siguientes ejercicios.

A y N.3.2 Visión en familia —padres e hijos— de un programa de televisión para aplicar en él la metodología de análisis crítico. Es tomado a libre elección por consenso familiar.

A y N.3.3 Redacción, grabación magnetofónica o grabación familiar de los resultados del ejercicio A y N.3.2.

A.3.4 Reflexión crítica grupal de los resultados. A la hora y el día señalado por el grupo en el ejercicio A.3.1 se reúnen los padres y el equipo investigador en el lugar seleccionado para reflexionar intersubjetivamente sobre los resultados obtenidos en la práctica familiar. (Debe ser dentro de la semana posterior al taller). En esta reunión, culminación del seminario-taller, se procede a la organización del grupo en vistas a la actividad del proceso educativo iniciado (Etapa de seguimiento).

N.3.4 Como producto de los resultados del diálogo familiar motivado por el ejercicio A y N.3.3 se dan grabaciones magnetofónicas, creativities lúdicas, pequeñas investigaciones, que originan una nueva filmación de parte de los niños que desean conocer “todos los secretos de la televisión”. Este ejercicio reúne a los niños en un día y hora convenidos para producir un nuevo videotape sobre los guiones que ellos mismos seleccionan.

Con este ejercicio culmina el seminario-taller; se inicia la etapa de seguimiento y los niños se organizan en común acuerdo con el equipo de animadores que compartió con ellos el taller.

4.2 Seguimiento

Esta etapa realizada fuera de los seminarios-taller permite el contacto con padres e hijos, *en forma mensual*. En ella se desarrollan las siguientes actividades que amalgaman y comprometen más a los participantes y que son organizadas por ellos mismos.

Adultos:

- Poner en común nuevos casos y experiencias familiares consecuentes de la aplicación metodológica.
- Analizar los tropiezos y los éxitos alcanzados en el uso de la metodología de análisis crítico.
- Realizar prácticas grupales en la aplicación de la metodología a películas o nuevos programas pasados en televisión (uno mensual).

- Analizar críticamente comerciales de televisión y audiovisuales.
- Conocer mejor el lenguaje utilizado por la TV.
- Realizar círculos de lectura sobre libros con la problemática desarrollada.
- Proyectar el seminario a nuevas familias de la comunidad.
- Preparar testimonios familiares sobre la experiencia vivencial.
- Realizar actividades sociales de convivio a nivel comunal y nacional.
- Participar en nuevos seminarios-taller como animadores de los nuevos grupos (se preparan para esto).
- Organizar festivales culturales comunales.

Niños:

- Analizar críticamente en familia nuevos programas.
- Narrar en la reunión mensual sus experiencias.
- Resolver nuevos trucos que la televisión les ofrece.
- Escribir nuevos guiones encaminados a solución de las relaciones familiares malsanas.
- Realizar nuevas filmaciones producidas por ellos mismos.
- Visitar las instalaciones de un canal de televisión.
- Analizar, grupalmente, películas para tratar efectos, trucos y contenidos.

Como puede observarse, en las actividades anteriores se manifiestan actitudes de:

- Participación
- Sinceridad
- Compromiso
- Proyección comunal
- Organización
- Socialización.

Para apreciar mejor el desarrollo de un seminario-taller, incluimos el siguiente organigrama que resume y orienta la concreción de las actividades metodológicas en la experiencia.

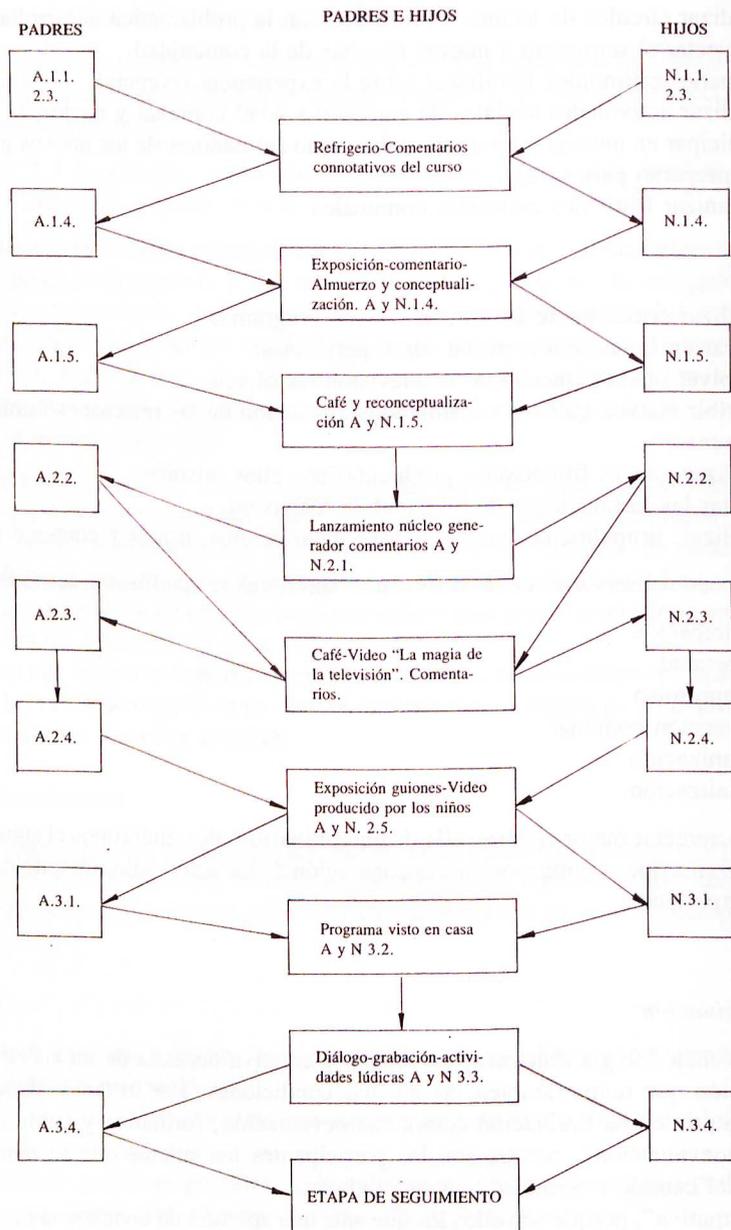
4.3 Evaluación

Nuestra metodología dinámica, cambiante y creativa necesita de un sistema de evaluación que reúna también las mismas condiciones. Por lo tanto, debemos hablar aquí de una evaluación como: “autoevaluación, formativa y continua”.

“Autoevaluación”, porque son los participantes los sujetos que se percatan mejor del cambio evidenciado en su conducta.

“Formativa”, porque son ellos los que ante una apertura de conciencia tomarán

ORGANIGRAMA METODOLOGICO



las decisiones pertinentes para modelar su conducta en grado óptimo, avanzando en el proceso o retrocediendo e incluso reiniciándolo si así fuera necesario.

“Continua”, porque es a lo largo de todo el proceso que se perciben los logros o fracasos; por lo tanto, como proceso ha de ser permanente.

La evaluación de la experiencia ha de verse desde dos ángulos diferentes:

1. La de los talleres propiamente dichos.
2. La de la etapa posterior a ellos: el seguimiento.

Para la primera utilizamos algunos indicadores como son: Las reflexiones surgidas durante los talleres, los testimonios dados por los padres en días posteriores a los talleres y los testimonios recogidos a seis meses distancia de haberse realizado.

El seguimiento es evaluado mediante la asistencia de los participantes, padres e hijos, a las reuniones que ellos mismo planifican y a las que aún seis meses después siguen asistiendo.

Los padres crean nuevas actividades de proyección hacia la comunidad tendientes a:

- Cubrir a otras familias con seminarios.
- Incorporar a grupos de jóvenes a otros programas de reflexión crítica.
- Ofrecer charlas comunales abiertas sobre diferentes tópicos.
- Realizar festivales comunales.
- Programar convivios interfamiliares.
- Hacer círculos de lectura.
- Analizar nuevos programas y películas.

Todos estos indicadores permiten apreciar si nuestro objetivo inicial, de lograr a través del análisis crítico de la televisión mejores relaciones familiares, se cumplió. Estamos satisfechos de poder afirmar que de manera muy apreciable se han incrementado nuevas relaciones interfamiliares que redundan en un sano beneficio a nivel comunitario.

5. Perspectivas

En 1984 se inició una segunda etapa, para cuyo desarrollo se presentó a la World Association for Christian Communication un proyecto llamado “Capacitación a nivel familiar para la recepción crítica de los mensajes televisados”, cuyos objetivos son:

- a. Establecer en cada uno de los países seleccionados un centro desde donde se aplique la metodología.
- b. Capacitar a personal de tres centros regionales en la metodología familia-televisión.

- c. Hacer un seguimiento y evaluación de la labor que realiza cada centro.
- d. Sistematizar y publicar un documento que recoja la experiencia realizada.

Las actividades serán cubiertas mediante:

- a. Tres seminarios-taller regionales a desarrollar en 1984-1985 en:
 - 1. Montevideo - Uruguay.
 - 2. San José - Costa Rica.
 - 3. Quito - Ecuador.
- b. Formar un centro en cada uno de los países que participen en los seminarios-taller.
- c. Tener reuniones de reflexión a nivel nacional en cada centro y ocasionalmente a nivel internacional.

Unido a esta segunda etapa financiada por la WACC, está el proyecto nacional para 1985, que proyecta montar de 10 a 15 talleres distribuidos entre los meses de febrero y noviembre; encaminados a abrir un proyecto para la formación de monitores para la capacitación de telespectadores críticos; por lo tanto estos talleres tendrán doble propósito:

- a. Cubrir a las familias seleccionadas por la institución o la comunidad.
- b. Capacitar a personas insertas en ellas para que se hagan cargo de la experiencia a nivel institucional o comunal con el debido asesoramiento de parte del ILPEC.

Además, aprovechando la coyuntura política que se ofrece a partir de 1986 en el sistema democrático de Costa Rica, se pretende incorporar el proyecto Familia-Televisión, a las acciones que la Primera Dama de la República, junto con las esposas de los ministros, realizan durante su gestión, en apoyo a la familia costarricense.

Una nueva experiencia inicia su primera fase a partir de Familia-Televisión, se trata de Escuela-Televisión; mediante ella se busca la manera de *aprovechar los contenidos ofrecidos por la televisión, para enriquecer el curriculum escolar*, ofreciendo la oportunidad que los educadores y estudiantes se formen críticamente frente a los medios.

Heredia, Costa Rica, 1985.

Información Complementaria

Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación

ILPEC

Apartado 201

Heredia-Costa Rica

Teléfono 37-27-19

Capítulo 4

DE LA EDUCACION para la TV a la Recepción Activa

Paula Edwards R.

Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística. CENECA - Chile

1. Origen y evolución de la experiencia

En 1981, CENECA inicia lo que se llamó el “Programa de Educación para la tv”, cuya acción comenzó con una serie de cursos orientados a profesores de escuelas y colegios, padres de familia, animadores culturales y religiosos. En total, llegaron a participar más de 400 personas.

Estos cursos combinaron —de manera variable, según las necesidades— dos grandes tipos de actividades: la entrega de *información* acerca de la tv, y *juegos* para realizar grupalmente en cursos escolares, en la familia o grupos juveniles.

En lo informativo, se incluyó temas como la influencia de la tv; su organización; evolución de la legislación y programación de la tv chilena; análisis de elementos programáticos (culturales, informativos, de diversión, publicitarios); estrategias para responsabilizarse de la tv. Los ejercicios pretendían proporcionar actividades grupales que fuesen fáciles, entretenidas, sin necesidad de equipamiento tecnológico y encaminadas a despertar un sentido reflexivo y crítico ante la tv.

Paralelamente a los cursos de capacitación —y en gran medida fruto del dinamismo que ellos generaron— se emprendió la *elaboración de materiales* que apoyaran y dieran mayor amplitud al objetivo de educar para una recepción crítica de la tv.

Se elaboró, entonces, el folleto “Educación para la tv” en cuyas 75 páginas se sintetizaba el primer curso impartido. En menos de 15 meses debió imprimirse tres veces esa misma publicación.

La respuesta de distintas organizaciones y agrupaciones de la sociedad civil nos permitió constatar que existía un significativo interés y preocupación por el tema; y más específicamente, una necesidad de materiales que permitieran, a quienes les interesara, trabajar autónomamente en el área.

2. El METV: Un material para jóvenes de nivel medio

Del dinamismo anterior, entonces, surgió la necesidad de elaborar *un material autosuficiente* para trabajar con adolescentes y jóvenes en la tarea de capacitarlos para una recepción crítica de los mensajes televisivos. Este fue el origen del METV: “El Módulo de Educación para la Televisión”.

Aunque nuestro interés final era afectar a los jóvenes entre aproximadamente los 10 y los 16 años, concebimos el proceso de aprendizaje mediado a través de un monitor o facilitador¹. Por lo tanto, el *destinatario* de nuestro material debía ser, precisamente, este monitor. Vale decir, no serían los propios jóvenes quienes trabajarían directamente con el material. Este sería, en cambio, una guía, un apoyo escrito, para el facilitador. El perfil cultural del monitor lo definimos como el de un profesor primario.

Respecto de los jóvenes, establecimos una franja de nivel sociocultural medio, con una escolaridad equivalente, y vinculados orgánicamente con otros jóvenes, ya fuera a través de la escuela o a través de actividades colectivas extraescolares.

Nuestro *objetivo general* era elaborar un material autosuficiente, posible de ser usado por distintos grupos constituidos en torno a un monitor, que incluyera actividades que, acumulativamente, provocara una actitud de observación crítica de los diferentes tipos de mensajes televisivos.

No era nuestra prioridad entregar nociones teóricas, históricas o informativas técnicas acerca de la TV; sólo se incluiría este tipo de contenidos en la medida que fuera necesario para el desarrollo de los juegos y actividades.

2.1. Algunos supuestos básicos para la producción del METV

Al interior de nuestra perspectiva teórica (que se presentará más adelante), asumimos con especial énfasis el hecho de que en toda decodificación opera espontáneamente un proceso de resignificación del mensaje.

Esta resignificación ocurre siempre, y está fundada en la propia experiencia individual y colectiva del receptor, en su marco de referencia cultural y valórica, en su necesidad de dotar a su existencia particular de un sentido más global.

Ahora bien, cuando la recepción ocurre grupalmente, o cuando el receptor individual forma parte de un grupo de pertenencia relativamente orgánico, esta resignificación individual se ve reforzada en la instancia colectiva: el grupo actúa como esfera mediadora en donde individuos interactuantes activamente construyen el significado de la comunicación.

“La mayor efectividad de la mediación grupal está asociada con la calidad y profundidad de la vida grupal. Más débil y menos asertiva, menor será su influencia mediadora”².

Asimismo, “el mayor nivel cultural genérico de un grupo lo dota de mayor capacidad referencial, comparativa, y, por tanto, crítica ante la TV; crece entonces

su capacidad mediadora. Es una constatación muy corriente que a menos nivel cultural, menor mediación grupal, y, por tanto, mayor credibilidad a los mensajes televisivos”³.

Asumir las consideraciones anteriores, significó, entonces, *definir la instancia grupal como esfera básica para la capacitación en recepción crítica de la tv*. De este modo, todas aquellas formas habituales de agrupación de los jóvenes (la escuela, el grupo juvenil, el grupo de estudio, el grupo de Iglesia, etc.) eran espacios posibles para la implementación de una experiencia de Educación para la TV. Lo anterior, por supuesto, sin excluir la propia familia que es una esfera mediadora por excelencia.

Respecto de las *opciones metodológicas* —consecuentemente con nuestro objetivo de lograr un cambio de actitud ante la TV— concebimos una metodología activa, participativa y con fuerte énfasis en lo lúdico, que, como situación de aprendizaje grupal, permitiera que los participantes de la experiencia fueran acumulativamente descubriendo cómo la TV produce sus mensajes, para luego, una vez conocidos los procedimientos, elaborar producciones con las opciones propias⁴.

El *rol del monitor* fue concebido como de facilitación y estimulación a los procesos grupales. Se descartó la transferencia de información y conocimientos cristalizados; por lo mismo, el monitor no necesitaba ser un experto en TV. Más bien se concibió una relación de mutua afectación en que, en conjunto grupo y monitor, iban a ir produciendo el conocimiento y el aprendizaje.

La opción por hacer emerger las propias valoraciones, percepciones e intereses en torno al medio, contenida en la opción metodológica antes explicitada, se vincula con un objetivo mayor y de más largo alcance, que atravesó todas las unidades resultantes del Módulo, y que fue asumido con aún mayor énfasis en el texto posterior “TV y Recepción Activa”.

Ese objetivo es lograr que la comunidad organizadamente participe en las decisiones de políticas de comunicación de la sociedad; y más específicamente, que sea capaz de ejercer un efectivo control social sobre la emisión televisiva.

Vale decir, *concebimos la Educación para la tv como un proceso de constitución de un actor social con capacidad de demanda y presión sobre la emisión televisiva*. De este modo, una acción deliberada en el polo de la recepción —la formación de un receptor crítico— puede afectar el polo de la emisión, contribuyendo así a la democratización del sistema al potenciar la capacidad de participación de los actores sociales en materias específicas de la vida social

³Fuenzalida, Valerio. *Ibíd.*

⁴En el trabajo “Metodología de Educación para la tv”, de Jorge Ley y Ana María Ruz, se desarrolla ampliamente este aspecto; ver más adelante Cap. 12.

¹El monitor concebido no necesitaba ser un experto en el tema. Por el contrario, podían ser profesores, padres de familia, animadores de pastoral, monitores culturales.

²Fuenzalida, Valerio, *TV-Padres-Hijos*, Ediciones Paulinas-CENECA, Santiago 1984.

2.2. Fases de Producción del METV

Fase 1: Elaboración de Unidades de Prueba

Sobre la base de la experiencia de los cursos impartidos y utilizando materiales ya experimentados, se decidió elaborar una serie de unidades temáticas que introdujeran a los participantes en ciertos elementos básicos para comprender el fenómeno; abordaran diferentes aspectos de la producción televisiva en sus diversos géneros y formatos; y develaran para los participantes ciertos criterios y normas que intervienen en las decisiones de programación televisiva, evidenciándose tanto las rigideces como las flexibilidades de esa actividad.

Para cada uno de esos temas se elaboró una Unidad con una estructura constante que le iba dando progresión a la sesión, en donde la realización de los juegos ocupaba el lugar central, hasta culminar con una síntesis y una evaluación de la experiencia.

Fase 2: Prueba de las Unidades

Confeccionadas las Unidades, éstas fueron sometidas a un proceso evaluativo. En conjunto con profesores del colegio Francisco de Miranda y del colegio Corazón de María, se efectuó un trabajo experimental con los alumnos y alumnas de los cursos sexto básico, segundo y tercero medios.

Durante seis meses se fue realizando un proceso de evaluación formativa, el cual permitió, por un lado, probar y discutir los materiales, diseñar otros nuevos y modificar los existentes, y por otro, comprender que era preferible optar por un *currículum emergente*. Inicialmente se aspiraba a construir un currículum secuencial que distribuyera determinados temas para diversas edades a lo largo de varios años escolares. Pero se fue viendo que tal disposición secuencial disminuía la espontaneidad y el carácter más libre y ocasional de estas actividades; postergaba para futuros años, temas que el ambiente general podía imponer como vigentes en determinado momento (una serie o una publicidad que impactara masivamente). Lo secuencial fue apareciendo como más apto para un currículum centrado en conceptos nocionales. Lo emergente, más adecuado al objetivo primordial de crear una actitud crítica.

Paralelamente un grupo de alumnos de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile, asesorados por dos profesores titulares, realizaron una evaluación sumativa. El objetivo era estudiar si la aplicación por unos meses de algunas unidades del Módulo de Educación para la TV (METV) producía acumulativamente en los alumnos destinatarios el resultado esperado de formar una actitud crítica ante la TV.

⁵Volveremos sobre este punto más adelante cuando hablemos de la necesidad de implementar políticas nacionales de recepción televisiva.

El estudio se realizó con tests antes-después entre los alumnos de los colegios mencionados. La evaluación final señaló que efectivamente tras aplicaciones de algunas unidades del METV los alumnos demuestran un significativo mayor sentido crítico. Quienes tenían una actitud pasiva, conformista y crédula se transformaron en más selectivos, exigentes y críticos.

Pero también se logró comprobar que los alumnos que previamente exhibían una actitud de fuerte rechazo irracional y de prejuicios emocionales hacia la TV, tras la aplicación de juegos del METV, evidenciaron una actitud selectiva, más consciente y racional, lo cual, incluso, los llevó a disfrutar más de las emisiones que seleccionaban.

Fase 3: Elaboración final de las Unidades y Diseño global del Módulo

Con los datos surgidos del proceso de evaluación previo, se procedió a la elaboración final de las Unidades y a definir el diseño global del Módulo.

2.3. Características Finales del METV

El material resultante fue un Módulo que, compactamente, entregaba un repertorio temático y de actividades, de modo que el Monitor podía hacer un uso *flexible y creativo* de él, decidiendo la secuencia de temas y escogiendo las actividades que considerara más adecuadas a los intereses y necesidades de su grupo de trabajo.

Los temas resultaron articulados en las siguientes 11 Unidades:

1. Hablando con imágenes
2. Descubriendo los códigos
3. Elaborando la noticia
4. Programando musicales para Radio y TV
5. Produciendo imágenes para cine y TV
6. Viendo la telenovela
7. Viendo la teleserie
8. ¿Qué es la información por TV?
9. Una pausa comercial
10. Programas infantiles y juveniles por TV
11. Programando la TV

A su vez, cada Unidad estaba organizada en torno a la siguiente estructura:

Como información para el Monitor previa a su trabajo con el grupo se incluyeron dos secciones constantes: *Preparando la Sesión y Principales Conceptos de esta Unidad*.

A continuación, se presentaba:

1. Objetivos (generales y específicos).
2. Actividades:

Paso N° 1: Presentación del Tema

Paso N° 2: Presentación de Experiencias en Torno al Tema

Paso N° 3: El Juego

Paso N° 4: Síntesis.

3. Evaluación.

También se incluyó una introducción general en que se respondió a lo que suponíamos serían las inquietudes más comunes en relación a los objetivos y uso del METV. Allí se destacó con especial énfasis el carácter no informativo del texto: "se entrega información en la medida necesaria para realizar los juegos presentados"; la validez y la importancia del trabajo grupal; el rol del facilitador y la necesidad de hacer un uso creativo del material; indicaciones generales para trabajar con el METV, recalándose que para utilizarlo no se requieren sofisticados equipamientos tecnológicos, ni materiales de alto costo.

3. Un material específico para sectores juveniles populares: "TV y Recepción Activa".

La próxima etapa en el desarrollo de la línea de Educación para la TV en CENECA fue emprender la tarea de elaborar un material, que, conteniendo las opciones teóricas y metodológicas previas, estuviera *orientado a un sector social específico: los jóvenes pobladores urbanos*.

Si asumíamos el hecho de que la recepción está mediada por una serie de condicionantes culturales, políticas y socio económicas, lo que determina una "apropiación diferencial" de los mensajes por parte de la audiencia, *quedaba descartada, entonces, la posible validez universal de un mismo material para diversos sectores*.

Nos encontramos, pues, ante el desafío de elaborar un material cuyos contenidos *estuvieran definidos a partir de la realidad material y simbólica de los jóvenes pobladores urbanos*⁶.

Esta opción determinó que definiéramos como *eje central de nuestra metodología para la producción del material, la exploración de ciertos rasgos del universo simbólico de estos sectores*, por un lado, y la validación permanente de nuestras hipótesis operacionales con una diversidad de jóvenes representativos de estos sectores, por otro.

Lo anterior, a su vez, implicó importantes desafíos de diseño de instrumentos adecuados para extraer una información de carácter básicamente cualitativo⁷.

⁶En 1985, CENECA inició, en esta misma línea, la producción de un material para mujeres pobladoras.

⁷Volveremos ampliamente sobre estos puntos cuando describamos las fases de producción del material.

3.1 Fases de Producción del Texto

Fase 1: Preparación

Esta etapa se dedicó a resolver tres cuestiones:

1. la conexión con los grupos juveniles populares;
2. programar el trabajo siguiente; y
3. constituir el equipo de trabajo.

La conexión con los grupos juveniles populares se pudo efectuar a través de la Vicaría de la Pastoral Juvenil del Arzobispado de Santiago. En efecto, dada la situación política chilena es prácticamente imposible constituir en breve tiempo grupos juveniles: a la desconfianza y recelo de los jóvenes se une el riesgo de ser mal interpretado por las autoridades. Por ello, lo único realista y factible pareció el aprovechamiento de un canal de conexión con grupos juveniles ya constituidos. Esto permitió el acceso expedito a numerosos jóvenes de diversos sectores populares.

Consecuentemente con las opciones metodológicas anotadas antes, se programó el trabajo al interior de un proceso que incluyera los siguientes pasos: exploración y diagnóstico; adaptación sobre la base de la información recogida; validación; y, finalmente, reelaboración. Además, se constituyó un equipo de trabajo adecuado a estos propósitos, constituido por coordinadores de CENECA y personas vinculadas a la Vicaría de la Pastoral Juvenil.

Fase 2: Exploración y Diagnóstico

Durante esta fase se efectuaron una serie de reuniones con grupos juveniles populares de diferentes sectores de Santiago.

En las reuniones se intentó extraer información para dar respuesta a diversas interrogantes:

- La TV y otros medios (radio, revistas, cine), y otras alternativas de recreación;
- tiempo de exposición a la TV- hábitos televisivos;
- condiciones de recepción de los mensajes televisivos (individual, colectiva...);
- géneros preferidos;
- programas favoritos;
- credibilidad según géneros y origen de las producciones;
- motivaciones, intereses y necesidades ante la TV;
- prejuicios y críticas a la TV;
- demandas y expectativas;
- lenguaje y expresión sobre la TV;
- análisis en profundidad de ciertos géneros específicos (la telenovela, la información, deporte por TV...).

La metodología para trabajar en las reuniones fue cuidadosamente diseñada y reformulada cuando fue necesario. Se descartó el uso de instrumentos directos de extracción de información, y, más bien, se prefirió un acercamiento indirecto, lúdico, amplio, y mínimamente estructurado, que permitiera la emergencia de las percepciones y valoraciones reales ante el medio. Se quiso, especialmente, evitar la respuesta según el cálculo de la “contestación esperada”.

Para el logro de lo anterior, además de la grabación magnetofónica y el análisis de las sesiones, hubo que diseñar *instrumentos adecuados*.

Las reuniones se estructuraron siempre en torno a una dinámica introductoria de presentación de los participantes o de acercamiento al tema a partir de la propia experiencia; se trabajó con instrumentos tales como:

- realización de collages por subgrupos, sobre temas relevantes para nuestros objetivos de indagación (música, deporte, jóvenes...);
- discusión colectiva acerca del significado de esos collages;
- juego de naipes, que, en su dinámica, operan como breves tests de completación de frases en un sentido proyectivo;
- sistematización por grupos de los resultados de los naipes;
- papelógrafos para discusión grupal.

Fase 3: Adaptación

Los datos cualitativos y cuantitativos recogidos en la fase anterior fueron la base para realizar una primera adaptación del METV. Se pudo:

- definir el tema de cada unidad, su secuencia y estructura interna;
- simplificar las actividades de un juego central;
- precisar y especificar las instrucciones para el monitor;
- definir el ritmo de la sesión;
- avanzar en una mayor sistematización de las características necesarias del monitor.

Esta fase culminó con la redacción de nueve unidades de prueba.

Fase 4: Testeo

Se trabajó con un grupo de 20 jóvenes de ambos sexos, todos animadores y miembros de grupos juveniles populares, procedentes de diferentes comunas de Santiago.

El testeo del material se realizó sometiendo las unidades a un uso controlado. Se quería, a través de este procedimiento, extraer información en tres áreas:

- contenido temático
- metodología grupal
- rol del monitor.

La información se obtuvo a través de la observación participante sistemática del psicólogo y la educadora, en sus áreas respectivas, sobre la base de cuestionarios semiestructurados, especialmente diseñados para este objetivo.

Por su parte, los coordinadores de CENECA cumplieron la función del Monitor y también ellos transfirieron su propia observación —a partir de la función específica que desempeñaron— a los cuestionarios. De este modo, la sistematización de los datos de la validación, y las posteriores conclusiones evaluativas, estaban avaladas en cuatro observaciones especializadas que aportaban percepciones desde diversas esferas significativas para la experiencia (comunicacional, educativa, psicológica).

Fase 5: Producción de unidades definitivas y Diseño Final del Texto

En esta fase se procesó y sistematizó la información recogida durante la etapa de validación.

Este procesamiento arrojó importantes luces, en torno a los siguientes aspectos:

Lenguaje

Se hace necesario un lenguaje simple, directo, en algunos casos reiterativo, rebajando al mínimo necesario los contenidos teórico-técnicos comunicacionales⁸.

Metodología

Necesidad de *instrucciones* simples y directas para el Monitor, incluidas en momentos precisos de la progresión secuencial de la sesión.

Se hizo también evidente la necesidad de distinguir con mucha nitidez aquellos contenidos de la Unidad que el monitor requiere conocer previamente al trabajo con el grupo, y aquellos necesarios para la actividad misma.

Apareció como lo más conveniente estructurar cada Unidad en torno a *sólo un juego central*, incluyendo siempre un momento de *devolución* al grupo por parte del monitor que permitiera a los participantes vincular lo descubierto en el juego con los elementos de la Unidad que hubieran emergido como los más significativos.

También respecto del juego, aquellos de *simulación* resultaron ser los más motivadores, provocando la mayor participación, y, al mismo tiempo, volviendo más accesible y cercana tanto la experiencia como la construcción de su significado.

⁸Unidades de contenido más teórico, “Hablando con Imágenes” y “Descubriendo los Códigos”, incluidos en el METV, fueron descartadas... Cuando la información apareció como necesaria para el desarrollo de alguna unidad, ésta se incluyó de manera menos totalizante.

El rol del monitor fue redimensionando. La validación nos indicó que su papel era clave para darle progresión y continuidad a la sesión, para facilitar los momentos de sistematización y síntesis; para abrir nuevos cursos a la dinámica grupal cuando ésta se veía entorpecida por algún motivo; para resolver dudas de contenido específicamente comunicacional, etc.

Por lo tanto, nuestra idea inicial de que el material era autosuficiente en la medida que ofrecía al facilitador la información y las instrucciones necesarias para llevar adelante una sesión sin necesidad de ser un experto en el tema, se vio relativizada; surgió, entonces, una definición más compleja del carácter autosuficiente del material: identificamos, entonces, con más precisión los requisitos que debía reunir un monitor en una actividad de naturaleza específica como ésta, así como lo que debían ser sus áreas de competencia; se elaboró una "Guía de Capacitación para el Monitor" que se incluyó como anexo en el texto.

Estructura del Texto

En relación a este aspecto, la validación nos permitió establecer:

- el orden definitivo de las Unidades;
- la estructura interna definitiva de cada Unidad;
- la separación gráfica visible (2 colores) entre la información previa a la sesión y aquella necesaria para el desarrollo del trabajo grupal.

Todos los elementos evaluativos anteriores cristalizaron en el texto "TV y Recepción Activa", aparecido en enero de 1985.

3.2. Características finales del texto "TV y Recepción Activa"

El texto "TV y Recepción Activa" incluye 9 unidades temáticas:

1. Elaborando la noticia.
2. Una pausa comercial.
3. Viendo la telenovela.
4. Viendo la teleserie.
5. Espectáculos misceláneos.
6. Programando musicales para TV.
7. Programando deportes para TV.
8. Programando juveniles.
9. Programando la TV.

Además de una décima unidad para una "Evaluación General de la Experiencia" y una "Guía de Capacitación para el Monitor".

Cada Unidad está organizada en torno a una estructura constante, que,

básicamente, se divide en dos partes claramente distinguibles, pues están impresas en papel de distinto color:

I. Preparándose para la sesión

- A. Descripción General de la Unidad.
- B. Objetivos específicos.
- C. Información básica para la Unidad.
- D. Materiales necesarios.
(parte impresa en papel café).

II. Desarrollo de la sesión

- A. Actividades
 - Paso 1: Presentación del tema.
 - Paso 2: Presentación de Experiencias.
 - Paso 3: El juego.
 - Paso 4: Discusión y síntesis.
- B. Evaluación
(parte impresa en papel blanco).

La Unidad Nº 10 presenta una metodología participativa y activa para una autoevaluación comprensiva de la experiencia general, de acuerdo a los objetivos globales del programa.

La "Guía de Capacitación para el Monitor", también impresa en papel café, incluye los siguientes contenidos:

1. Introducción: se especifican los objetivos del texto y el papel del monitor para el logro de ellos.
2. Objetivos de la guía de Capacitación para el Monitor.
3. ¿Cómo se trabaja con el texto TV y Recepción Activa?
4. Supuestos metodológicos básicos para Trabajar con el Texto TV y Recepción Activa.
5. Rol del Facilitador Grupal.
6. Condiciones y Técnicas de Facilitación.

Finalmente, el texto "TV y Recepción Activa" mantiene las mismas características generales que el METV:

- es una guía, un apoyo escrito para un monitor;
- compacto, breve, elegible;
- centrado en la actividad lúdica y no en la actividad informacional del Monitor;
- forma parte de una línea de producción modular de materiales para sectores

- sociales específicos (jóvenes clase media), jóvenes pobladores, mujeres pobladoras);
- pretende lograr que la respuesta activa ante los mensajes se transforme en una conducta social activa para el control social del medio.

Desde el punto de vista de la metodología, el texto “*TV y Recepción Activa*” adopta el siguiente proceso de capacitación para una recepción activa: descubrimiento de mecanismos de producción de significados (mensajes) al interior de la vida medial —distancia crítica—, emergencia de las propias valoraciones y necesidades ante ese fenómeno específico —elaboración de una alternativa fundada en la creatividad grupal y la autoexpresión—, comparación entre la propuesta del medio y la propia.

De esta manera, entonces, quienes participan de la experiencia van pasando de una actitud denunciativa-ideológica frente al medio, pero pasiva, a una actitud que comienza a formular alternativas y que, por lo tanto, es movilizadora. Y ello fundado tanto en el reconocimiento progresivo de las propias capacidades comunicacionales, expresivas y creativas, como en el conocimiento específico del medio.

4. Presupuestos Teóricos

4.1. *Crisis del Paradigma Lineal y de Manipulación Omnipotente*

La perspectiva desde la cual nos aproximamos a la línea de educación de un receptor activo y crítico de la TV, está contenida en las concepciones comunicacionales emergentes durante los últimos 20 años, fruto de la “crisis del clásico paradigma original” fuente-estímulo-receptor-efecto⁹.

Fue la propia metodología que este modelo tuvo que ir generando para probar su validez, la que abrió la mayor brecha para su cuestionamiento y el surgimiento de nuevos paradigmas.

“Prácticamente todos los intentos por probar algunas versiones de este paradigma mostraron ‘anomalías’ que sugerían que la actividad del receptor y las condiciones socioculturales de la recepción eran muchísimo más importantes que lo que el paradigma original podía imaginar”, señala Robert A. White. Se alejaba así la idea de que la eficiencia de la comunicación dependía de la habilidad del emisor para lograr que el receptor aceptara e implementara el mensaje según las intenciones de esa fuente.

Las ‘anomalías’ se fueron acumulando hasta tal punto, que un nuevo paradigma centrado en el receptor comenzó a ser propuesto. Al interior de esta perspectiva los

receptores son individuos interactuantes que activamente construyen el significado.

En 1974, Umberto Eco, en uno de los primeros artículos a este respecto lo expresó así: “Existe según las diversas situaciones socioculturales, una *diversidad de códigos*, o bien de reglas de competencia y de interpretación. Y el mensaje tiene una forma significativa que puede ser llenada con diversos significados, puesto que existen diversos códigos que establecen diferentes reglas de correlación entre datos significantes y datos significados, y toda vez que existen códigos de base aceptados por todos, hay diferencias en los subcódigos, para los cuales una misma palabra comprendida por todos en su significado denotativo más difuso, puede connotar para unos una cosa y para los demás otra...”. Específicamente respecto de la TV, señaló: “...Por esto se expuso la sospecha de que mientras el emisor organizaba el mensaje televisado sobre la base de un código propio, coincidente con el de la cultura dominante, los destinatarios lo llenaban de significados ‘aberrantes’ según sus particulares códigos culturales”.

“Con ello se traducían en términos semiológicos lo que ya había sido comprendido por la sociología académica norteamericana en los años 50: que el mensaje sufría, a su llegada, el filtrado de los llamados ‘líderes de grupos’, de los gatekeepers, de modo que la comprensión venía modulada sobre las exigencias y sobre el sistema de expectativas del grupo destinatario, no pocas veces con efectos muy nocivos para el emisor, como, por ejemplo, los penosamente conocidos ‘efectos boomerang’ ”¹⁰.

De este modo la variable cultural se ha convertido en parte integrante del nuevo paradigma, y “el nuevo paradigma ha influido en las comprensiones habituales acerca de la relación entre comunicación y cultura”¹¹.

Se podría decir que el terreno donde se juegan las actuales polémicas en torno a las comunicaciones es justamente éste de la relación entre comunicación y cultura. Crecientemente los investigadores proponen situar el análisis en la dimensión cultural más que en los medios en sí.

Pero este cambio de perspectiva ha tenido variados detonantes y ha pasado por una serie de hitos. Revisemos, someramente, lo que nos interesa.

Uno de los mayores cambios respecto del paradigma original es aquel que derivó del establecimiento de que los medios por sí solos no tienen un poder ilimitado, o un efecto directo en la conducta, sino que, en cambio, su influencia se ejerce a través de un complejo sistema que incluye factores culturales, económicos y políticos.

⁹White, Robert A. “Mass Communication and Culture: Transition to a New Paradigm”. *Journal of Communication*. Vol. 33 (3) 1983, pp. 279-301. (Este artículo sirvió de base para el desarrollo de esta Sección).

¹⁰Eco, Umberto: “¿El público perjudica a la tv?”. Ponencia presentada en el *Symposium Internacional de Expertos de la Comunicación*, organizado con motivo del *Prix Italia* de 1974.

¹¹White, Robert A., *op. cit.*

El desarrollo en los Estados Unidos, en los años 1930 y 1940 de los métodos “survey”, del análisis cuantitativo multivariable y de los modelos causales de la psicología social, dieron origen a una etapa de estudio de las comunicaciones que puso el foco en los mensajes de los medios como influencia directa en las acciones y actitudes específicas individuales. Esta propia concepción obligó a elaborar modelos funcionales cada vez más complejos para aislar las variables sociales o de personalidad de la influencia de los medios.

Joseph Klapper, en su famosa obra “The Effects of Mass Communication” del año 1960, haciéndose cargo de la gran cantidad de estudios de multivariable, ayudó a relativizar el concepto del poder ilimitado de los medios con una conclusión muy simple: “comúnmente, los medios no son una causa directa de cambio en las actitudes individuales, o una causa necesaria y suficiente de crímenes u otras conductas socialmente consideradas indeseables, sino que, en cambio, funcionan a través de una red de condiciones mediadoras”.

Con esas conclusiones quedaba establecida la “primacía de los factores sociales más que los medios y la importancia de los sistemas socioculturales como variables intervinientes”¹².

En los años venideros de la década del 60 la investigación en torno a los medios de comunicación se alejó de los modelos basados en la reproducción directa de los mensajes en los individuos, para abocarse al estudio, a nivel estructural, de los efectos de los medios en el sistema social, así como de su influencia a largo plazo tanto en las instituciones socioculturales como en los contextos históricos del comportamiento.

Otra perspectiva crecientemente cuestionada es aquella que concibe la comunicación como la transferencia de información de una fuente a un receptor. Al interior de esta visión, la iniciativa de la comunicación parte de la fuente poseedora de la información, y la efectividad del proceso se mide en términos del grado de aceptación del mensaje.

También en este caso ha habido abundancia de “anomalías”; aunque cuando se constataba que algunos receptores obtenían el mensaje y otros no, se tendía a culpar al bajo desarrollo social, a la falta de racionalidad o a algún otro problema de los receptores.

No obstante, las evidencias de que el problema reside más bien en la lógica del paradigma han llevado a los investigadores a plantear una crítica formulada en los siguientes términos: “La información no tiene un significado objetivo, único, más allá de la situación y el universo simbólico de fuentes y receptores, sino que adquiere un significado, para unos y otros, dependiendo de su particular situación.

¹²Dennis McQuail, *The Influence and Effects of Mass Media*, en *Mass Communication and Society*. Ed. por James Curran, Michel Gurevitch and Janet Woolcott. Londres, 1977.

La comunicación ocurre cuando la información de una fuente es seleccionada porque el receptor percibe la relevancia de cierta información para una situación temporal y especialmente estructurada, y la integra a su proceso de construcción de sentido”¹³.

En este caso también se propuso que la investigación apuntara a estudiar “las condiciones situacionales que determinan cuándo la información es relevante”¹⁴, más que a intentar identificar el “gap” del receptor cuando no capta el mensaje según las intenciones de la fuente.

Así, la evolución hacia aproximaciones centradas en la audiencia y el estudio de la influencia de los medios en totalidades culturales, ha llevado a los investigadores de la comunicación más cerca de las ciencias que estudian *cómo los grupos y los individuos construyen el significado en contextos históricos*: la antropología cultural, las hermenéuticas clásicas, la semiótica, la crítica estética y literaria¹⁵.

Por su parte, la investigación de los modelos comunicativos al interior del contexto social ha conducido a un mayor énfasis en el tradicional análisis estructural de las ciencias sociales.

A su vez, estos cuestionamientos al paradigma clásico desde espacios académicos han tenido como escenario político-cultural, los siguientes procesos:

- un creciente interés por la comunicación participativa;
- una mayor demanda por el acceso público a los medios;
- una insistencia en equilibrar los derechos “liberales” respecto de los medios con el derecho público a la información y al saber;
- un mayor aprecio y reconocimiento de las culturas populares; y
- el auge de la educación para un uso crítico de los medios.

4.2. ¿Qué entendemos por Recepción Activa?

Los esfuerzos de Educación para una recepción activa y crítica de la TV se están desarrollando en muchos países de Europa, EE.UU. y Canadá.

Muchas de estas iniciativas asumen una concepción cultural, de largo plazo, holística de la influencia de los medios. Con cierta frecuencia la semiótica es un referente común para ellas, aunque, sin duda, existen diferencias de objetivos y matices¹⁶.

¹³White, Robert, A., *op. cit.*

¹⁴Dervin, Brenda: *Communication Gaps and Inequities: moving toward a reconceptualization*, 1980, en “Mass Communication and Culture; Transition to a New Paradigm” by White, Robert A., *op. cit.*

¹⁵Casey and Kreiling, 1974: en *Mass Communication and Culture ...* White, Robert A., *op. cit.*

¹⁶Ver *Communication Research Trends*, Vol. 3 (1982) N° 2, dedicado a analizar nuevas tendencias en la Educación para los Medios.

En nuestro caso entendemos por recepción activa aquel proceso que refuerza las condiciones de mediación necesariamente presentes en todo proceso de decodificación de un mensaje, y que estimula, por un lado, el enfrentamiento a la tv como objeto semántico, y, por otro, la emergencia de la propia percepción ante la propuesta de sentido para la vida individual y colectiva que cotidianamente realiza la tv a través de sus diferentes géneros y formatos.

En este sentido nos sentimos próximos a la definición de Stuart Hall. En su visión, “los medios de comunicación son el instrumento más importante del siglo xx para mantener la hegemonía ideológica porque los medios proveen la “matriz” para percibir la realidad”¹⁷.

Según él, la tv especialmente, da la impresión de una diversidad pluralista, pero, en los hechos, excluye algunas imágenes sociales calificándolas como “desviadas”, y selecciona insistentemente otras representaciones, fundamentalmente a través de los géneros narrativos, noticiosos y documentales, que estructuran la visión de mundo y los intereses de la coalición dominante.

El investigador británico, de innegable influencias gramscianas, se aleja, no obstante, de las aproximaciones simplistas que ven a los medios como instrumentos deliberados de manipulación. Sugiere, en cambio, que la influencia cultural de la tv no puede ser adecuadamente estudiada en los términos de la investigación positivista basada en elementos aislados —los típicos efectos o la metodología estímulo-respuesta— ya que estos métodos no son capaces de asumir y contener la dimensión cultural de esa influencia.

Propone un método que toma en cuenta las influencias ideológicas en la fase de codificación o formulación del mensaje así como las condicionantes materiales que determinan tanto el momento de la codificación como la variedad de decodificaciones de mensajes de la audiencia.

Aclara que los codificadores pueden no manipular conscientemente los eventos, pero que están inmersos en una subideología de neutralidad objetiva e imparcialidad en los procedimientos para producir las noticias y los formatos narrativos de la tv, que oculta (o hace menos explícitas) las valoraciones operantes haciéndolas aparecer como “la realidad”¹⁸.

En esta perspectiva, un paso significativo para superar las sobresimplificadas versiones del poder de los medios que nacen de la concepción de éstos como instrumentos exclusivos de control social, es el análisis de Hall de cómo la audiencia interpreta y decodifica los mensajes de los medios en los términos de sus propias definiciones de la situación.

¹⁷Hall, Stuart. *Cultura, Medios de Comunicación y Efectos Ideológicos*. En Mass Communication and Society. Londres 1977.

¹⁸Esto último no está explicitado en estos mismos términos por el autor.

Sugiere como investigación el estudio de las condiciones bajo las cuales tres hipotéticos tipos de decodificación pueden ocurrir:

- a) cuando el telespectador decodifica el mensaje en los mismo términos de referencia en que fue construido;
- b) cuando el televidente acepta el mensaje de un “código negociable”. Esto es: hay una mezcla de adaptación a la ideología dominante a un nivel general, pero surge oposición en la medida que ésta es aplicada a su particular situación; y
- c) el mensaje es percibido como un código opuesto del cual el televidente saca la información dada pero interpreta el significado de acuerdo a un código completamente diferente.

La propuesta del teórico británico señala, sin duda, algunas pistas fundamentales para lo que deberá ser el desarrollo de la investigación en el campo de la recepción. Sin embargo, quizás valga la pena, a estas alturas, señalar las limitaciones de esta línea de acción.

La primera de ellas, es destacar que la educación de un receptor crítico se ubica al interior de las estrategias que se han denominado “atenuación de la influencia de los medios”. Su solo nombre nos está señalando el carácter reactivo de estas iniciativas.

Ante una producción y una programación televisiva que se valora como poco apropiada para el logro de ciertos objetivos socialmente deseados —la democracia, la participación, la pluralidad, u otros—, surge como alternativa la configuración de receptores, que apoyados en sus propias capacidades, actúen con discernimiento y selectividad, perfilándose como una fuerza activa que haga demandas a los medios y ejerza un efectivo control social sobre ellos.

Hay que señalar también que mientras mayor sea el “nivel cultural genérico” así como las prácticas grupales u orgánicas, mayores son las posibilidades para una recepción activa¹⁹. Y esto nos marca otra limitante ya que, por lo mismo, son justamente los sectores populares quienes otorgan mayor credibilidad a los medios y quienes menores recursos mediadores poseen. Nos encontramos, nuevamente, de lleno en la dimensión cultural como esfera mediadora.

No obstante lo anterior, crecientemente se postula —y nosotros coincidimos con ello— que la educación para un receptor activo es válida, aunque la organización del sistema comunicacional haya abandonado sus rasgos centralizadores y excluyentes; aunque se hayan logrado niveles superiores de autodireccionalidad al interior de la sociedad. Ello porque, aunque con diferencias de grados sustantivos, siempre habrá representaciones simbólicas de la sociedad prioritariamente incluidas y otras cuidadosamente excluidas.

¹⁹Ver Fuenzalida, Valerio: *Televisión-Padres-Hijos*. CENECA. Ed. Paulinas. Santiago 1984, pp. 113-135.

Queremos, en este punto, citar a Umberto Eco: "...Una indagación más articulada sobre los efectos de la televisión no debe asumir la responsabilidad política de convertir a nadie a la cultura dominante. Debe proveer, en cambio, los instrumentos pedagógicos futuros para una educación de cara a la libertad de transcodificación.

"Comprender lo que comprenden los otros puede servir, desde luego, para obligarles a comprender sólo lo que comprendemos nosotros, pero, por fortuna, la vitalidad de la audiencia desmiente ciertos proyectos de '1984'.

"Los medios de comunicación de masas no son el único componente del paisaje social, y, por sí solos, las superestructuras no lo son todo.

"Comprender lo que otros comprenden puede servir, en cambio, para comprender con quién se habla y cómo se habla.

"Comprender lo que los otros comprenden puede servir para ponerles en condiciones de comprender lo que comprenden otros grupos cuya gramática ellos ignoran.

"Ponerles en condiciones de comprender el lenguaje de quien los desea mudos, así como el lenguaje de quien es considerado mudo a la par con ellos.

"...El problema de una futura investigación sobre la comprensión de los mensajes televisados será el de una comunidad que no se presente ya como el objeto de un test, sino como un sujeto que discute y sitúa bajo la luz sus propias reglas de competencia y de interpretación, descubriendo, al mismo tiempo, las de los demás"²⁰.

5. Perspectivas

Al margen de retrocesos coyunturales en el tránsito hacia la democracia, la sociedad chilena ha ido avanzando hacia el momento de su recomposición política y social.

En este proceso, se ha hecho cada vez más vigente el tema de la democratización y diversos actores sociales, desde su especificidad, interrogan las condiciones que harán posible recuperar un orden que supere el autoritarismo y sienta las bases de estabilidad y gobernalidad democrática que la gran mayoría aspira.

A este debate no ha escapado el tema de las comunicaciones, que está siendo objeto de un significativo intercambio académico y social, sobre todo en el último año.

Instituciones gremiales, académicas y políticas han coincidido en esfuerzos de reflexión e investigación que, desde distintos ángulos, pretenden dar respuesta a cuáles son los límites y posibilidades del sistema comunicacional para el ejercicio democrático.

La radicalidad de la experiencia histórica de estos años, la estrechez inédita del sistema político, la total exclusión de los ciudadanos de la esfera de las decisiones, el consecuente fortalecimiento de la sociedad civil y, sobre todo, el anhelo compartido de abrir curso a una nueva etapa histórica, ha llevado a los distintos actores sociales a revisar críticamente el pasado y a fijar la atención en aspectos tradicionalmente obviados en la definición de la vida democrática de la nación.

Específicamente, en el campo de las comunicaciones la idea de que su democratización pasa exclusivamente por resolver el problema de la propiedad y de la democracia en la gestión, ha ido progresivamente desplazándose para —sin dejar de considerarlas como variables importantes— dar cabida a cuestiones generalmente soslayadas o simplemente excluidas del debate y, lo que es más grave, de las políticas.

Es así como han ido adquiriendo relevancia aspectos tales como el momento de producción de los mensajes, el problema del acceso a la emisión (y no ya sólo a la información), la participación en los momentos de decisión de las funciones sociales específicas de los medios y sus objetivos, la representatividad de los sectores sociales en el control social del sistema, la recepción de los mensajes comunicacionales, etc.

El surgimiento de nuevos contenidos y temas en el debate en torno a las comunicaciones ha ido ampliando también la gama de actores sociales que se sienten involucrados —y participan— en la reflexión y acción en torno al área. Podríamos decir que las comunicaciones dejan progresivamente de ser un tema de especialistas para constituirse en una preocupación de alcance nacional. El tema de la televisión ha ocupado un lugar de jerarquía en el debate sobre las comunicaciones que comentábamos.

El hecho que no exista TV Broadcasting privada en Chile —la TV está en manos del Estado y de las Universidades— hace especialmente sensible este medio a las políticas socialmente decididas.

Especial preocupación han concentrado el tema del control social de la TV y el de la recepción crítica de sus mensajes. Aunque uno se sitúa en el polo de la emisión y el otro en el de la recepción, existe una relación de afectación mutua entre ambos.

Concebida más complejamente la vida democrática nacional, así como la función comunicacional al interior de ella, no basta con garantizar al nivel jurídico el control social de la TV. Es un requisito indispensable; pero si los distintos sectores sociales no han ejercitado su capacidad de autoexpresión, si no se han constituido discursos específicos de acuerdo a su particular inserción en la sociedad, si no se conoce en su operatoria al medio y no se le plantean demandas y reivindicaciones, el control social quedará nuevamente entregado exclusivamente a actores políticos estatales, desaprovechándose el rico desarrollo de la sociedad civil y la recuperación de la vida democrática a nivel del tejido social.

²⁰Eco, U., *op. cit.*

Un receptor activo es la base para la eficiencia de cualquier orientación social de la programación televisiva

Sólo un receptor activo, en el contexto de una sociedad que garantice mecanismos de participación de las organizaciones sociales, puede demandar a la tv, exigiendo la consideración de sus necesidades e intereses, activando un replanteamiento de las funciones de representación y expresión del medio, favoreciendo apelaciones más específicas, participando en la definición de las grandes orientaciones, y accediendo, eventualmente, como emisores directos de su propia experiencia.

La democratización de la tv en Chile, y el perfeccionamiento de la orientación social de su sistema televisivo, requieren, entonces, de una política nacional deliberadamente dirigida a la generación de un receptor activo.

Santiago, abril de 1985

Información complementaria

Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística

CENECA

Santa Beatriz 106

Providencia - Santiago, Chile

Teléfono 43772

Publicaciones del Programa de Educación para la tv

Educación para la tv

1983, 3ª edición, 75 págs.

Módulo de Educación para la tv (METV)

V. Fuenzalida y P. Edwards

Coedición CENECA - CENCOSEP - UNESCO

1983 - 170 págs.

tv y Recepción Activa

V. Fuenzalida y P. Edwards

Coedición CENECA - CENCOSEP - Vicaría de la Pastoral Juvenil - UNESCO

1985 - 136 págs.

Televisión-Padres-Hijos

Valerio Fuenzalida

Coedición CENECA - Ediciones Paulinas

1984 - 205 págs.

Capítulo 5

EDUCACION PARA LA TV en la opción por los pobres

Pedro Gilberto Gomes

Unión Cristiana Brasileira de Comunicação Social (UCBC) - Brasil

Introducción*

Cuando se procura realizar una visión histórica del Proyecto de Lectura Crítica de Comunicación llevado a cabo por la UCBC, se enfrenta con una limitación evidente: al mismo tiempo que toda descripción de la realidad no dice todo de esa misma realidad, muchas veces ella idealiza la experiencia, silenciando sus limitaciones y ambigüedades. Entretanto, a pesar de que una descripción totalmente objetiva es inviable, es importante intentar rescatar la historia de un proyecto. Al realizar este rescate se percibe mejor la provisoriedad y el carácter dinámico que tiene el proyecto. Así la explicitación realizada, en lugar de un punto de llegada, se presenta como punto de partida y de debate para complementos posteriores.

1. Origen y Evolución de la experiencia

1.1. El Surgimiento

El Proyecto de Lectura Crítica de la Comunicación (LCC) se sitúa en el ámbito educacional, presentándose como sugerencia de trabajo para educadores, para líderes de movimientos populares y también para los agentes pastorales en Comunicación de las Iglesias Cristianas.

El surgimiento de la LCC ocurre en las experiencias realizadas por la UCBC al comienzo de la década del 70, cuando Marcelo Asevedo, primer presidente de la Unión, organizó numerosos cursos en Porto Alegre con la participación de otros socios. En la misma época, el periodista Ismar de Oliveira Soares recorría los estados de Río de Janeiro, Minas Gerais y Espírito Santo promoviendo cursos de análisis crítico de la comunicación. A mitad de la década del 70, la Conferencia de Religiosos de Brasil (CRB) y la Conferencia Nacional de los Obispos de Brasil (CNOB) solicitaron cursos, que fueron impartidos por el presidente José Marqués de Melo y el secretario general Fr. Romeu Dale, entre otros.

Como se desprende, el Proyecto LCC encuentra sus raíces en la preocupación de los primeros miembros de la UCBC por discutir la problemática de la conciencia crítica, del sentido crítico ante los Medios de Comunicación Social.

*Texto traducido del portugués por Valerio Fuenzalida.

1.2. Desarrollo

En 1979 se organizó en São Paulo el primer curso de la actual serie de LCC. El seminario fue realizado con un grupo de religiosos invitados por la CRB. A partir de entonces, otras entidades como la Asociación de Educación Católica de Brasil (AEC) solicitaron seminarios de LCC. Incluso la AEC publicó un número completo de su revista con temas de los cursos impartidos por la UCBC (Revista AEC, N° 44).

Cuando esta fase de la LCC surge en 1979, ella recibe la influencia del T-A-T (Entrenamiento para Análisis de la TV) coordinado por el Instituto Metodista de Enseñanza Superior (IMS). El proyecto tenía una concepción eminentemente moralista, pues se preocupaba de combatir los excesos de la TV (violencia, sexo, estereotipos, exploración de la capacidad infantil de entender la realidad, etc.)¹.

A partir de las críticas formuladas por sus socios, la UCBC se acercó al área académica buscando contribuciones de las universidades y principalmente de la Sociedad Brasileira para el Estudio Interdisciplinario de la Comunicación (INTERCOM), que le permitiera superar esa concepción moralista ante los fenómenos de la comunicación de masas.

Los cursos de LCC pasaron a tener un perfil de conferencias con debates posteriores en torno al sistema de comunicación, la industria cultural, las contradicciones en el desempeño de los medios de comunicación de masas, los excesos cometidos por esos medios en tanto informantes de la opinión pública, etc. A estos temas se agregaban el estudio de la comunicación cristiana y del culto o liturgia practicada por los comunicadores cristianos. El objetivo era denunciar la manipulación ejercida por los medios de comunicación de masas y alertar en torno a los responsables del control o desvío de la información: el propio sistema socio-político-cultural vigente en Brasil y en el mundo en general. Los cursos intentaban dar pistas de acción, principalmente orientando hacia un ejercicio de la comunicación alternativa y popular.

La base de los cursos realizados en esta segunda etapa eran textos especialmente producidos por los profesores que coordinaban los debates, o extraídos de libros de comunicación social.

El estudio de la comunicación cristiana merece destacarse especialmente en el desarrollo de la LCC. Se organizó como un curso diferente con el nombre de "Lectura Crítica de la Comunicación Cristiana" (LCCC), con una duración media de 20 horas. Su referente es el hombre, el cristiano oprimido, necesitado de un espacio democrático para celebrar comunitariamente su caminar histórico rumbo a

la liberación integral, a la luz de la fe en Cristo oprimido, muerto y resucitado. La celebración litúrgica no es un espacio aparte, alejado y distante de la vida del pueblo creyente, sino "un momento privilegiado de comunión y participación para una evangelización que lleve a la liberación integral y auténtica de todo el hombre y de todos los hombres". Actualmente el proyecto LCCC se realiza en conjunto con el SEPAC-EP: Servicio Pastoral de la Comunicación de las Ediciones Paulinas.

2. Destinatarios actuales

A partir de 1982, los cursos de LCC pasaron a ser administrados fuera de São Paulo, principalmente en las regiones de Río de Janeiro, Recife, Belo Horizonte y Curitiba. En 1983 surgió una nueva propuesta de trabajo que fue debatida en el mes de febrero durante el 1^{er} Encuentro Nacional de Socios de la UCBC. La propuesta intentaba una apertura a los movimientos populares. Se realizó una experiencia en la periferia de Río de Janeiro, coordinado por el núcleo de la UCBC de esa ciudad. La propuesta surgió porque comenzaron severas críticas a la forma como la LCC estaba siendo aplicada bajo la segunda generación de cursos de LCC. Las críticas aparecieron principalmente en abril de 1982, cuando en São Paulo se realizó una reunión con la presencia de eminentes investigadores junto a los directivos de la UCBC.

Actualmente el proyecto LCC se divide en varias unidades de trabajo con distintos públicos:

LCC - *Análisis* para cuadros medios (profesores, jóvenes, agentes de pastoral). Este curso intenta despertar la conciencia crítica ante los medios de comunicación a través del estudio de sus estructuras, sus lenguajes, sus técnicas, sus mensajes y su ideología. Duración media de 20 horas en clase.

LCCC - *Lectura Crítica de Comunicación Cristiana* para grupos religiosos con el objetivo de analizar las relaciones de comunicación existentes al interior de las iglesias cristianas, así como la comunicación del culto o liturgia cristiana practicada por las comunidades. Se realiza en conjunto con SEPAC-EP.

LCC - *Para Grupos Populares* destinado a las comunidades pobres en las periferias de las grandes ciudades y en el medio rural. Como se indicó antes, la UCBC, manteniendo sus cursos tradicionales de LCC, inició la discusión de la proposición de un trabajo más efectivo junto a los grupos populares. Al asumir esta perspectiva de análisis de la comunicación —partiendo de los intereses de las clases pobres y empobrecidas— el Proyecto LCC puede conducir a una superación de los proyectos anteriores. En verdad, varios cursos de LCC podrían cambiarse, minimizando la preocupación por la clase media para dedicarse prioritariamente al trabajo junto a las clases subalternas, de acuerdo con sus intereses y objetivos.

¹TAT - Treinamento de Análise de Televisão. Depto. Geral de Comunicação da Igreja Metodista. São Paulo 1978.

Adaptación del TAT, Television Awareness Training. Media Action Research Center, New York 1977. (NdT).

Seminario de Evaluación y Capacitación: la Coordinación Nacional del Proyecto LCC resolvió concentrar los esfuerzos del equipo en el entrenamiento de aplicadores de LCC, entendiendo que ésta es una actividad propia de pastoral de las comunicaciones. Este curso fue convertido en un Seminario de Evaluación y Capacitación. Así el proyecto está intentando los objetivos de descentralización y multiplicación de la LCC en las diversas regiones de la UCBC.

La diversificación del Proyecto LCC en varias unidades de trabajo se hizo posible gracias al financiamiento que la UCBC recibió desde 1983 de parte de la World Association for Christian Communication (WACC). A través de sucesivos proyectos enviados a esa entidad, la UCBC pudo desarrollar una línea de trabajo más consciente, así como equipar su sede, producir materiales y comprar equipamiento para volver más efectiva la actividad realizada.

De este modo, a pesar de las grandes limitaciones de orden económico, administrativo y geográfico (el tamaño de Brasil es de 8.511.965 km²), gracias a este financiamiento la UCBC pudo producir material para uso en los seminarios de LCC: textos para los debates en grupo, grabación de programas de TV y de Radio, ediciones de libros (3 en coedición con Ediciones Paulinas) y producción de programas en videocassette.

3. Presupuestos teóricos

3.1. *Los interrogantes*

En la evolución histórica del Proyecto LCC, caracterizada como una evolución que experimentó conflictos, contradicciones y ambigüedades, hubo dos momentos importantes. Estos momentos surgieron como interrogantes, como preguntas en torno a la identidad y en torno al método que empleaba el proyecto. Fue la respuesta a estas preguntas lo que permitió al proyecto alcanzar una explicitación teórica provisoria, con metodología, referencial teórico, etc.

A) **La Pregunta por la identidad de la UCBC**

En los cursos de LCC afloró una preocupación que desde mucho antes venía preocupando a la UCBC: ¿qué significaba lo "cristiano" que la organización ponía en su nombre? Esta preocupación alcanzó su punto culminante en 1981, durante el X Congreso de la entidad cuyo tema era "Comunicación, Juventud y Participación". En un primer momento se pensó redactar una carta de principios de la UCBC. La idea evolucionó hacia un trabajo más sistemático; así, la UCBC pasó a buscar la respuesta a su identidad en el proyecto sobre "Comunicación y Teología". Con ello, además de fundamentar teóricamente sus proyectos, la UCBC tuvo la oportunidad de reunir teólogos y comunicadores para una reflexión conjunta. Con este fin

se realizaron tres consultas sobre "Comunicación y Teología".

La primera consulta se realizó en la ciudad de Piracicaba (São Paulo) del 4 al 6 de julio de 1982 y procuró contestar las preguntas: ¿Qué es la Teología?, ¿Qué es la Comunicación? Al terminar esta consulta hubo conciencia que la Teología de la Comunicación no surgirá mañana y que la relación entre estas dos realidades ocurrirá dentro de un proyecto político común. El referencial debería ser las luchas populares y el imaginario de las masas; también fue destacada la importancia del sueño y de la lucha cultural. Por otra parte, tanto la comunicación como la teología fueron tangencialmente tocadas, pues faltó las implicaciones mutuas. De ahí que se convocara a una segunda consulta.

La segunda consulta se realizó en la ciudad de Petrópolis (Río de Janeiro) del 8 al 10 de abril de 1983. Se procuró contestar las preguntas: ¿Qué es la Teología de la Liberación? ¿Qué es la Comunicación Liberadora? La consulta pretendió promover una relectura de la historia de la Comunicación en América Latina a la luz de la reflexión hecha por la Teología de la Liberación. Pretendió profundizar los contactos entre comunicadores, teólogos y comunicadores populares, así como aumentar la producción teórica sobre Comunicación y Teología refiriéndose a la realidad latinoamericana. Los trabajos en grupos fueron motivados por una exposición de Leonardo Boff en torno a "Teología de la Liberación en una perspectiva histórica". También aquí los resultados fueron provisorios. En lo relativo a Teología de la Liberación, los participantes se limitaron a recuperar los principales datos históricos de esta corriente teológica en América Latina, explicitando sus presupuestos básicos y apuntando a la incidencia de esta problemática en la Comunicación. Por otra parte, en lo relativo a Comunicación Liberadora, se explicitó que ella debe posibilitar la decodificación del mensaje y la percepción de los mecanismos de opresión/dominación. Esta Comunicación aprovecha las brechas que se presentan al interior del sistema, por más monolítico que aparezca. La comunicación liberadora apoya formas de comunicación que brotan de las bases, vinculando la comunicación popular con los posibles aliados que surgen en la sociedad. Proporciona, además, condiciones de intercambio de productos comunicacionales de base. La práctica de la comunicación liberadora involucra articulación entre diversos niveles, entre ellos el desafío a individuos y grupos intelectuales a realizar una opción por el pueblo, llevándolos a poner su saber y su práctica al servicio de las clases empobrecidas. A partir de la práctica liberadora de la comunicación popular es preciso concebir la cultura de modo que lleve a la superación de la jerarquización de la producción cultural de los bienes simbólicos. La comunicación liberadora hace de las clases populares el sujeto principal del proceso de comunicación, en el cual los medios de comunicación social ejercen el papel de instrumentos al servicio de la organización popular que conduzca a la liberación de las masas empobrecidas de América Latina.

La tercera consulta se realizó en São Paulo del 11 al 14 de febrero de 1985 y

tuvo como objetivo buscar los fundamentos teológicos para una comunicación liberadora.

La UCBC va siendo alimentada por estas consultas. Por eso ellas son un momento privilegiado en la política de la entidad y sirven para clarificar los fundamentos teóricos que rigen sus distintos proyectos, en especial la LCC.

B) La pregunta por el método

La apertura a los grupos populares llevó a la UCBC a cuestionar el método empleado en la LCC. A partir de la reunión de abril de 1982, la UCBC decidió estudiar una metodología adecuada a las necesidades de los grupos populares, evitando la criticada práctica de la *transferencia pura y simple del saber académico de los profesores de comunicación a una asamblea atenta, pero no participativa*.

Para viabilizar este estudio, la directiva de UCBC pidió a uno de los miembros del Consejo directivo, el educador popular João Luis Van Tilburg, la elaboración de un anteproyecto de LCC destinado a grupos populares, el cual fue estudiado y aprobado en el 1º Encuentro Nacional de Socios realizado en febrero de 1983. En el transcurso de ese año, después de una capacitación efectuada en el mes de julio, se llevaron a cabo tres experiencias: dos en Río de Janeiro y una en São Paulo. La propuesta educativa del anteproyecto experimentado en esas tres ocasiones partía de la afirmación que “el Estado, mediante los medios de comunicación de masa, procura obtener un “consenso” en relación a la concepción de la manera como se organiza la producción de la riqueza, proyectando sus intereses expresados en valores con el objeto de perpetuar su poder conquistado históricamente”. Afirmaba también que “en virtud de la acción de los aparatos ideológicos del Estado, los clientes de la LCC ya tienen incorporados esos valores” que garantizan la perpetuación del poder. De ahí “que el punto de partida de la LCC tiene que considerar la percepción (interpretación y reinterpretación) de esos valores por parte de aquellos a quienes se dirige la LCC, en virtud del hecho que la propia interpretación y reinterpretación evidencian una actitud crítica, implícita o explícitamente expresada. Tal actitud crítica presenta una variedad y una diversidad de grados que no se encuadran necesariamente en los parámetros esbozados por la LCC en relación a la concepción de conciencia crítica por parte de la UCBC. En esta línea, los valores propios inherentes a cualquier apreciación, expresados por los participantes del curso, se constituyen como objeto de la LCC que toma como referencia los valores presentes en las producciones simbólicas para alcanzar el objetivo propuesto”.

A partir de esta colaboración para contestar la pregunta por el método, se hizo clara la redefinición de la propuesta de la LCC: antes se proponía hacer un conjunto con el grupo, un análisis “objetivo” del contenido y del lenguaje, así como de los intereses ideológicos y del sistema de producción que estaban tras un programa; ahora se pretende trabajar con grupos que tienen intereses de clase más definidos,

partiendo del modo como las personas perciben subjetivamente los programas y materias de los medios de comunicación de masa, a fin de tomar conciencia de la contradicción entre sus valores y los propuestos por la clase dominante. De ahí que lo fundamental sea partir del grupo, pues toda persona y todo grupo tienen juicios de valor que deben ser respetados. Siendo así, no puede interferir el coordinador de la LCC con sus formas de interpretación de la realidad.

Explicitando la contribución de los diversos encuentros que estudiaron la problemática del método de la LCC, se puede decir que *el proyecto eligió un proceso inductivo de análisis* a partir de los productos concretos. Tal alternativa parte del principio que el objetivo por alcanzar no es la simple decodificación de los signos, sino la confrontación entre la gama de valores vehiculados por los diversos medios de comunicación. *De este proceso dialéctico resulta, como meta, la reafirmación de la conciencia de clase*. Como resultado secundario, proveniente del propio proceso de lectura crítica, se espera que el participante de la LCC comprenda los mecanismos de producción y de significación. Por eso, el análisis a través del método inductivo procede con animadores cuya función es apuntar a las contradicciones de los miembros del grupo. En algunos momentos se recurre a la ayuda del método deductivo, con exposiciones teóricas y análisis de textos.

3.2. La explicitación teórica del Proyecto LCC

A partir de las sucesivas reuniones para contestar a las dos preguntas fundamentales que el Proyecto LCC se ha hecho durante su historia, fue posible llegar a una explicitación teórica provisoria del mismo. Esta explicitación contiene un referente teórico del proyecto, sus objetivos específicos, la metodología empleada y sus técnicas, el rol del aplicador, una evaluación del proyecto, líneas de acción y una bibliografía básica sobre lectura crítica de comunicación.

El referente teórico pretende entregar un soporte teórico para el Proyecto LCC. Se fundamenta en los resultados de los encuentros sobre Teología y Comunicación y contempla dos puntos: el reconocimiento que la LCC es un proyecto de la UCBC y, a partir de ello, la autocomprensión del proyecto.

A) Un proyecto de la UCBC

La UCBC se define como una “entidad destinada a reunir agentes de pastoral de la comunicación de las iglesias cristianas, profesionales, profesores, investigadores, estudiantes, escuelas y entidades de comunicación social” (Art. 1 - Estatutos), estimulando una más efectiva presencia cristiana en el área de la comunicación, promoviendo el estudio y debate de la comunicación social al servicio de la comunión, del progreso y de la participación, contribuyendo así a la creación de una nueva sociedad con relaciones justas y fraternales.

De este modo, la UCBC pretende realizar una verdadera actividad de evangelización. Evangelizar significa anunciar a Jesucristo —que hace “nuevas todas las cosas” (Ap. 21, 5) y que vino para que “todos tengan vida” (Jn. 10, 10)— y su Buena Nueva en una realidad vigente que presenta exactamente lo contrario. Esto significa “llegar a alcanzar y a modificar por la fuerza del Evangelio los criterios de juicio, los valores, los centros de interés, las líneas de pensamiento, las fuentes inspiradoras y los modelos de vida de la Humanidad, que se pretenden contrarios a la Palabra de Dios y con el designio de salvación” (Evangelii Nuntiandi, N° 19).

Consecuentemente, ser cristiano no significa para la UCBC un rótulo o un apellido convencional. Escoger este calificativo significó desde el principio para la entidad, escoger un camino coherente con el Evangelio, lleno de riesgos, pero potencialmente transformador para alcanzar una nueva sociedad y un hombre nuevo. La UCBC está convencida de que “en Cristo, Dios nos ama de tal modo que da su vida por todos, alcanzando especialmente a los pobres, a los oprimidos y a los marginados, de quienes asume la defensa con justicia y amor” (Vida y Misión. Doc. de la Iglesia Metodista, p. 37). Por eso, fiel a los principios que motivaron su creación y acumulando la experiencia de 15 años de actividades, la UCBC asume un caminar autónomo, integrado a la Pastoral de las Iglesias y definido a partir de un lugar social explícito: la realidad de los pobres en Brasil y en América Latina. Y tiene como objetivo primordial contribuir al proceso de liberación integral de estos pobres, en este continente “creyente y explotado”.

Teniendo presente lo anterior, la UCBC afirma que toda reflexión y todo trabajo en el área de la comunicación debe considerar que no puede haber dicotomía entre lo político, lo económico y lo cultural. Teniendo en cuenta que el polo opresor de la sociedad crea un consenso que es introyectado en el mismo sentido común, volviéndolo ambiguo y contradictorio, es preciso que el comunicador comprometido con la práctica liberadora ayude a quebrar este consenso impuesto, ayudando a las clases populares empobrecidas a que superen su sentido común a través del constante análisis de su práctica.

Para desencadenar la transformación real del proceso comunicativo es preciso aplicar metodologías de acción que privilegien al (actualmente llamado) receptor pasivo de la comunicación —la población pobre—, transformándolo en sujeto principal del mismo. La palabra, puesta democráticamente al alcance de todos, podrá invertir el actual proceso comunicativo, llevando a los medios de comunicación a ponerse al servicio de una nueva realidad comunicacional, como instrumentos al servicio de toda la comunidad.

B) La autocomprensión del Proyecto LCC

Insertado al interior de este caminar y dentro de esta comprensión que la UCBC tiene de sí misma, identificándose con la opción evangélica que las iglesias cristianas

hicieron en América Latina para comprometerse con la liberación de los pobres del continente, el Proyecto LCC se afirma como:

Un servicio al pueblo brasilero en proceso de transformación sociocultural y económica, a partir de la verdad sobre Jesucristo y sobre el hombre, y a la luz de la opción cristiana por las clases pobres (ver Mt. 25, 40), que procura condiciones de participación y comunión, apuntando hacia una sociedad justa y fraterna, significando, así, el Reino definitivo.

4. Objetivos específicos

A partir de ese referente teórico, el Proyecto LCC explicita tres objetivos específicos en su aplicación:

1. Procurar la creación de la conciencia de grupo, a fin de que todos los participantes del proyecto se sientan sujetos del proceso en desarrollo.
2. Analizar con el grupo el mensaje vehiculado a través de los medios de comunicación de masa.
3. Reforzar la conciencia del grupo, objetivando un compromiso de cambio del proceso de comunicación a través de señales proféticas. En este concepto se incluye la creación de canales alternativos de comunicación, como diarios comunitarios, boletines, teatro popular, video-militante, murales, volantes, y otros.

5. Metodología e instrumentos

El proyecto prefiere el método inductivo con análisis de productos concretos, programados, si fuera posible, con la participación del propio grupo. En el análisis intervienen los animadores cuya función es destacar las contradicciones de los miembros del grupo. El método deductivo con exposiciones teóricas y análisis de textos es utilizado como una ayuda en los encuentros.

Cuando no es posible el uso predominante del método inductivo, se recomienda que el aplicador use otros métodos, como, por ejemplo, materiales preparados a partir de la óptica de las clases populares. Con esta metodología, la LCC usa técnicas que objetivan un crecimiento de la conciencia.

5.1 Explicitación de Valores

Para efectuar esta explicitación, se usan básicamente tres técnicas diferentes, presentadas preferentemente en este orden:

a) Explicitación de los valores del grupo

En primer lugar se presenta un producto cultural (programa de radio, un audiovisual, un video, un diario, etc.).

Luego se hace el análisis de ese producto cultural a partir de las preguntas:

1. lo que más gustó
2. lo que no gustó
3. lo que cambiaría
4. cómo se podría hacer un producto diferente.

Para realizar este análisis, el grupo se subdivide en subgrupos homogéneos (hombres, mujeres, casados, solteros, etc.).

El aplicador, después del tiempo necesario reúne nuevamente a todo el grupo y anota en un cuadro los resultados del trabajo de cada subgrupo. Trabaja inicialmente con las preguntas 1 y 2, destacando las contradicciones evidenciadas entre lo que gusta y lo que no gustó. El aplicador estará abierto a las "impresiones" que denoten aspiraciones de clase diferentes de las presumiblemente comunes al grupo que realiza el análisis. En un segundo momento se pasará al análisis de las respuestas a las preguntas 3 y 4, cuidando el aplicador de identificar las diferentes concepciones y las contradicciones entre los pequeños cambios en los programas presentados y los profundos cambios que aparecen al contestar cómo haría un programa semejante. Finalmente el aplicador destacará, con ayuda de todos, los valores que el grupo identificó como suyos, contraponiéndolos a los valores del producto presentado.

b) **Explicitación de los valores de los medios**

- Presentación de un producto cultural visual.
- Análisis del producto, partiendo de las preguntas:
 - escenas que más gustaron (percepción sensorial)
 - problemas planteados por estas escenas (análisis sociológico)
 - valores planteados por esos problemas (análisis filosófico)
 - valores afirmados por el grupo (análisis filosófico)
- También aquí se dividen en subgrupos homogéneos y el aplicador, con el método inductivo, busca resaltar las contradicciones subyacentes en el grupo y en los medios.

c) **Explicitación de valores a partir de problemas**

Se presenta un producto cultural. Divididos en subgrupos, los participantes procuran responder cómo el medio trata los problemas propios de la clase que está participando en la LCC (obreros, estudiantes, religiosos, políticos, mujeres, etc.).

En estas técnicas, se enfatiza más el modo como las personas "consumen" el producto cultural y no tanto el medio en sí. Después de realizar de 4 a 6 análisis el grupo tendrá noción del universo en estudio, pasando a exigir más colaboración del aplicador para profundizar determinados conceptos o procesos de producción.

Es el momento de pasar a lo siguiente.

5.2 *Análisis del Proceso de Comunicación*

a) **Análisis de la producción, a través de**

- Análisis de la estructura: organización del programa.
- Análisis del lenguaje: técnica usada en el programa.
- Análisis del mensaje: explícito e implícito.

b) **Análisis del sistema de comunicación**

- Presentación de textos sobre comunicación e industria cultural.
- Análisis en grupo de los textos presentados.
- Socialización del análisis en plenario.

Para el término del curso, el ideal es un compromiso del grupo con el proceso de trabajo de la LCC o, aún más, el compromiso en proyectos de uso alternativo de Comunicación Social.

5.3 *Papel del Aplicador de la LCC*

Para que una persona, en nombre de la UCBC, efectúe un curso de LCC, se le hacen algunas exigencias:

a) **En relación al referente teórico**

- Identificarse con el referente teórico del proyecto.
- Conocer y asumir la evolución histórica de la UCBC en su identidad cristiana.
- Conocer y asumir el referente de las iglesias cristianas que orientan la acción de la UCBC.

b) **En relación al grupo con que se trabajará**

- Conocer el grupo con que se trabajará en LCC.
- Ser sensible a las aspiraciones del grupo y conocer también sus contradicciones internas.
- Intervenir en el proceso de trabajo sin ser directivo.
- Conocer los productos culturales que consume el grupo.
- Orientar al grupo para encontrar las respuestas adecuadas.
- Cuestionar los valores del grupo partiendo de la opción cristiana que orienta a la UCBC.
- Estimular el compromiso del grupo ante los medios de comunicación.

c) En relación al proceso de comunicación

- Ser “un apasionado” por la comunicación.
- Tener la competencia necesaria para el manejo de las técnicas de diversos medios de comunicación.
- Tener conocimientos suficientes para orientar el análisis psicológico, sociológico y de valores cristianos en los productos culturales presentados.

6. Perspectivas

6.1 Capacitación

Ante las exigencias hechas al aplicador, la coordinación nacional del Proyecto LCC procurará hacer la capacitación en todos los niveles necesarios, para colocarlo a la par en la evolución de la UCBC y del Proyecto LCC. Es fundamental que el aplicador de LCC participe en los encuentros sobre Comunicación y Teología que son promovidos periódicamente por la UCBC.

6.2 Evaluación

Este es un punto que necesita más explicitación y reflexión. Entretanto, existe consenso que la evaluación debe contemplar cinco puntos:

1. Preguntar sobre el provecho del grupo en la LCC; puntos positivos y negativos.
2. Sentir el proceso de comunicación que acontece al interior del grupo, en relación a la familia y a la comunidad eclesial. Cuando un grupo consigue realizar un análisis objetivo de su propio proceso de comunicación, puede decirse que los objetivos propuestos por la LCC fueron alcanzados.
3. Evaluar el método usado:
 - a) a través de reuniones periódicas para re-ver el proceso;
 - b) a través del seguimiento de los grupos que participaron en el proyecto, revisando el compromiso específico asumido en la LCC.
4. El compromiso del grupo con la UCBC y de ésta con el grupo.
5. Destinar algún aplicador para que asuma el proceso de evaluación continua de la evolución de cada grupo que realiza el curso de LCC.

São Paulo, marzo de 1985

Información Complementaria

Pedro Gilberto Gomes
Vicepresidente de Proyectos de la UCBC
y Coordinador del Proyecto LCC

Praça da Sé Nº 21 - 6º andar -sala 612
Edifício São Marcos
01.001 - São Paulo - SP
Brasil
Teléfono 377610

Capítulo 6

PROYECTO PILOTO PARA LA Educación del Escolar Telespectador Activo (EETA)

Miguel Reyes Torres
Investigador - Coordinador

Departamento de Ciencias de la Educación
Academia Superior de Ciencias Pedagógicas (ASCP), Valparaíso - Chile

Introducción

Nosotros podríamos comenzar diciendo que “el propósito de la Educación a los Medios de Comunicación Social es capacitar al lector, auditor y espectador para conocer y entender mejor los medios en su contexto y hacer uso inteligente de ellos, de acuerdo a sus propias necesidades”¹.

Sin embargo es muy necesario hacer notar que tomamos una posición ventajosa en un campo disciplinario que suele ser entendido y definido en diversos modos². Y así ha sido en los últimos 50 años.

Un aspecto específico de la Educación a los Medios es la educación del espectador de televisión, aspecto que, de todas maneras está muy relacionado con la educación al uso de otros medios, como la radio o la prensa. El énfasis predominante de nuestro proyecto de Educación a la tv se debe al impacto mayor de este medio en relación a otros. Desde este punto de vista es tal vez apropiado comenzar una Educación a los Medios partiendo con la tv.

Queremos dar a conocer el desarrollo de un *proyecto de investigación* orientado a la educación del escolar de nivel básico y medio en el uso de la televisión como medio de comunicación social que se genera en la ASCP de Valparaíso y se aplica en distintos ámbitos educacionales de la Quinta Región.

El propósito último del proyecto es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación básica y media en la región, a través del aprovechamiento de la televisión comercial con criterios educativos.

Por otra parte, el proyecto pretende constituir una contribución de referencia en lo relativo a educación del telespectador.

1. Origen y Evolución del Proyecto

Desde 1982³ se han generado en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas

¹Mass Media Education, Zurich, Pestalozzianum, 1982, p. 1.

²Cfr. Masterman Len, “La Educación en materia de comunicación” en *Perspectivas*, Unesco N° 46, Vol. XII, 1983.

³En años anteriores y a partir de disciplinas distintas como Semiología y Tecnología Educativa, se desarrollaron en la ex sede de la U. de Chile Valpso., Fac. de Educación y Letras, trabajos y publicaciones, afines a esta área, de los profesores Andrés Boubet R., Patricio Calderón y otros.

diversas experiencias en el área de educación del telespectador que han constituido las bases del proyecto EETA 84-85. A partir de un proyecto que fue presentado por el Depto. de Educación a la Municipalidad de Quilpué en marzo 1982⁴, se formuló y desarrolló el proyecto Educación del Espectador de Televisión dirigido al preescolar de transición. Se pretendía elaborar y aplicar una metodología apropiada para enseñar a preescolares-espectadores a leer y discriminar entre los mensajes heterogéneos de la programación y la propaganda⁵. Dicho proyecto en 3 etapas logró en su primera parte un diagnóstico del preescolar de transición en situación de espectador de TV en las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar, con el trabajo coordinado de investigadores como profesores guías de tesis.

A fines de 1982 se desestima la idea de continuar el trabajo con párvulos. La investigación había mostrado una carencia mayor y una necesidad prioritaria a nivel de familia. Resultaba por tanto primordial preparar monitores para la lectura activa de los medios que pudieran trabajar a nivel de educación familiar para la lectura de la TV.

La visita del Dr. Fco. Gutiérrez, Director del Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación, invitado por OREALC-UNESCO a la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso, permitió la realización del Seminario Taller "Familia-TV-Niño" con participación de docentes, investigadores y alumnos. El trabajo de Gutiérrez en educación familiar para la TV es uno de los pocos métodos existentes en Latinoamérica para modificar las relaciones familiares a partir de la TV⁶.

A partir de 1983 un número importante de aportes de investigadores extranjeros en el área de Educación del Telespectador y en general en Educación a los Medios, nos llevó a reformular modelos teóricos y probar algunas metodologías extranjeras que, por el bajo costo que implica aplicarlas, parecen apropiadas para nuestro medio. Los métodos de introducción al lenguaje de televisión de Bruce Horsfield, traducido como Proyecto de Percepción Televisiva⁷, han sido validados en 1983 y 1984 en colegios y escuelas de Valparaíso.

Entre mayo y noviembre de 1983, por iniciativa de la Subsecretaría de Educación y con el apoyo de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, se realizaron en las comunas de Providencia y Concepción 2 talleres de Educación

⁴Reyes, Miguel, *Elementos para un proyecto de investigación en Comunicación Social Educativa, dirigido a la educación del espectador/escolar*. Documento de Trabajo. Depto. de Educación. 1982.

⁵Cfr. "Educação de Telespectador: Pesquisa junto a Pre-escolares chilenos" en *Teoria e Pesquisa em Comunicação*, Marqués de Melo José (comp), São Paulo, Cortez, 1983.

⁶Cfr. Gutiérrez, Fco. *Seminario Taller, Familia-TV-Niño*, San José de Costa Rica, ILPEC, 1982. Se encuentra en otra metodología para uso familiar: *La Televisión y los niños*, México, CONAPO, 1982.

⁷Horsfield, Bruce, *The Television Awareness Project*, Goulburn, Riverina College, 1983. Existe la edición 84 y la traducción *Proyecto de Percepción Televisiva* en ASCP-V.

del Telespectador dirigidos a formar equipos de profesores monitores para los liceos y escuelas de las comunas. Estos programas piloto han constituido una experiencia importante en el ámbito de formación de equipos. Se consideran para cada uno de estos equipos un orientador, un profesor y padre de familia⁸.

2. Supuestos Teóricos

El modelo teórico que sustenta el proyecto hace suponer que la educación es un proceso dialógico en el cual educador y educando son *actores* y no espectadores⁹. Por otra parte, los procesos educativos pueden darse en distintas formas de comunicación humana (interpersonales, colectivas u objetivas). Si en un proceso de comunicación colectiva medial, por ej. un niño frente a un televisor, la persona del receptor asume la condición de un *paciente* (o espectador pasivo) no es posible que se realicen procesos educativos. En cambio, si asume la posición de actor (de su acción de recibir) es posible que se dé educación. La posición activa implica que el espectador puede aprovechar o dejar de lado el mensaje conforme a sus propias necesidades¹⁰.

Educación respecto al uso de los medios significa desarrollar una conciencia crítica: estimular la comprensión de la realidad medial, proporcionar una capacidad de comprender la construcción de los mensajes del medio y estimular el autocuestionamiento del receptor.

Sin duda el modo de hacerlo debe ser a través de las acciones del educando, su propia construcción de mensajes, etc., y no en el modo de la clase cátedra en que el educando es fundamentalmente memorizador.

La realidad socioeconómica del medio en que trabajamos es muy diversa. Así también se puede suponer que son diversos los recursos tecnológicos con los que se puede preparar unidades de aprendizaje. Sin duda algunas metodologías que usan tecnologías de alto costo (televisor en color, equipos reproductores y grabadores de video, etc.) dan excelentes resultados¹¹. Sin embargo, pensamos que lo más necesario es *desarrollar metodologías* que, de acuerdo al bajo costo de implementación y aplicación se pueda transferir fácilmente a muchos sectores escolares de Chile y de Latinoamérica, sobre todo a los lugares que están apartados de los

⁸Cfr. "Para educar al Telespectador" en *Providencia*, Stgo. N° 70. Mayo-Junio 1983, pp. 6-7. "La televisión debe verse con ojo crítico" en la *Gaceta del Bío-Bío*, Concepción, 9 de octubre 1983, pp. 12-13.

⁹Cfr. Reyes, Miguel, "Educación como diálogo" en *Enfoques Educativos*, Santiago, U. Chile N° 6, 1980, y Reyes Miguel, "Educación del espectador" en *Perspectiva Educativa*, Valparaíso, UCV Educación N° 2, 1980.

¹⁰Cfr. *Report on the course Teaching Mass-Media*. Kristiansand, Gimlekolen M.C. 1983, pp. 154-157.

¹¹Nosotros hemos probado una; cfr. Horsfield, op. cit. edición 1984.

centros urbanos y a aquellos establecimientos que estando en los centros urbanos no tienen grandes recursos.

3. Desarrollo de áreas y objetivos

Uno de los trabajos más importantes a los que nos hemos dedicado durante este año en el proyecto EETA es lo que llamamos desarrollo de áreas.

Hemos tenido presente varios modelos para educación del telespectador (y en general de educación a los medios). Algunos de ellos excelentes por su sencillez y por su aptitud para visualizar los problemas. Por ej. el Método del Departamento de Educación Oeste de Australia integra las áreas de Códigos Visuales y Estudio de Medios¹² Gillian Corban sectoriza 5 áreas: las técnicas, el público, el Medio de Comunicación, la naturaleza de la construcción, los agentes¹³.

Charles Xuereb en un esquema de estrella separa e integra Comunicador, Métodos, Situación, Receptor, Contenido, Propósito¹⁴. Sin embargo, estos y otros modelos que hemos revisado parecen descuidar algún área y en otras ocasiones desconocer problemas.

Nosotros hemos adoptado el modelo en parte de Jean Pierre Golay, Director del Centro de Iniciación al Cine, Comunicaciones y Medios audiovisuales dependiente del Departamento de Instrucción Pública, en Lausanne, Suiza. Tiene la garantía de considerar áreas más amplias para integrar aspectos descuidados en otros modelos como es el de autoanálisis de las motivaciones del receptor¹⁵.

Nosotros hemos transferido estas áreas de problemas a nuestra realidad y actualmente pensamos que se pueden formular objetivos generales para cada una de ellas de este modo.

Area 1 (Desmitificación)

Objetivo: Conocer y apreciar el medio televisivo para aproximarlos como realidad al escolar telespectador.

El escolar telespectador debe ser capaz de entender:

a) las personas que trabajan en tv en su quehacer real,

¹²Cfr. *Primary Media Studies Teacher's Resource Book*, Educational Department Western Australia, 1983, pp. 5.

¹³Cfr. Corban Gillian, *Report Mass Media Education K-12 Curriculum Project*, Sydney N.S.W. Education, 1983.

¹⁴Cfr. Xuereb, Charles, "Teaching Mass Media" en *Report on...* cit., pp. 76-77.

¹⁵Cfr. Golay Jean-Pierre, *L'Education aux Media*, Lausanne CIC (Mimeo). (1982). Traducido como "Educación a los Medios" en *Aportes teóricos y Apoyos didácticos a la educación del Telespectador*. Doc. N° 1, 1985, de la serie Documentos de Pedagogía de los Medios de Comunicación Social. Depto. Educación, Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, 1985.

b) los medios técnicos con que cuenta la tv como tecnología, y
c) la estructura de la tv como empresa y las instituciones con que se relaciona.

Area 2 (Alfabetización)

Objetivo: Conocimiento y dominio del lenguaje de la televisión.

Comprensión de los distintos géneros de mensajes de tv y su significado.

El escolar telespectador debe ser capaz de manejar el lenguaje de las imágenes, entender y expresarse con imágenes, distinguir lo real de la representación de lo real como de lo imaginario; comprender los distintos géneros de mensaje y su significado.

Area 3 (Autoanálisis)

Objetivo: Toma de conciencia de las necesidades, motivaciones y reacciones que produce la tv en el telespectador.

El escolar-telespectador será capaz de reconocer las necesidades propias que satisface con la tv.

Las motivaciones que aparecen reflejadas en los mensajes de tv.

El escolar telespectador será capaz de describir las reacciones que le produce ver un programa de tv.

En su fundamento el modelo se basa simplemente en un esquema comunicacional emisor-mensaje-receptor, pero se reformula en términos de un medio (tv) y de un objetivo que es el de la Educación al uso del medio.

4. Avance del trabajo experimental

a) Programa de capacitación de equipos de profesores

La necesidad de detectar en la región la presencia de algunas situaciones particulares en la recepción de tv y la necesidad de contar con equipos preparados para probar y generar métodos apropiados en niveles de Educación Media y preferentemente Básica nos llevó a planificar el primer ciclo de cursos de Formación del Telespectador ofrecido a la Corporación Municipal de Valparaíso para el Desarrollo Social y a la Vicaría de la Educación del Obispado de Valparaíso conjuntamente.

El ciclo de cursos para profesores en ejercicio pretende, en primer lugar, satisfacer una necesidad real de los profesores en el área de Pedagogía de Medios que les permite reconocer la forma de aprovechar los mensajes de televisión para la educación del escolar, y, en segundo lugar, capacitar a un grupo de profesores para que prueben en sus escuelas y colegios, métodos de educación del telespectador diseñados en otros lugares, desarrollados por el proyecto EETA o creados por ellos mismos.

Se han desarrollado entre julio y octubre 1984, el primero con el nombre "La formación del Telespectador y el aprovechamiento educativo de la tv" y, el segundo, "Métodos de educación del escolar telespectador".

El ciclo de cursos se ofreció a equipos previamente seleccionados por sus organismos responsables con el fin de asegurar el apoyo y la continuidad de su experiencia. En alguna medida los profesores formados se comprometen en el proyecto EETA de la Academia.

Se seleccionaron equipos de 3 ó 4 personas, un orientador y dos profesores. Uno de primer ciclo básico y otro de segundo ciclo básico, con el fin de que prepararan y aplicaran (después del primer curso) una o más unidades de aprendizaje para la educación del escolar-telespectador.

En el segundo curso los profesores-alumnos reciben mayores aportes teóricos y la metodología apropiadas a su medio. En consecuencia con las áreas indicadas anteriormente hemos desarrollado algunos trabajos en cada una de ellas.

b) Mirando la tv más allá de la pantalla

En el área de desmitificación se desarrolló un programa piloto con alumnos de 7º y 8º años básicos de un colegio de Valparaíso, se diagnosticó sus carencias en educación para la tv y se elaboró un material para dos etapas pre-experimental, y experimental, con el objeto de aproximar al niño a la realidad del medio televisivo. El método generado en este programa piloto se caracteriza por un bajo costo y la posibilidad de ser aplicado con pocos recursos en distintos medios en niveles de 5º a 8º básico.

Ha sido publicado en el N° 2 de la serie Documentos de P.M.C.S con el título *Mirando la tv más allá de la Pantalla, Un método de desmitificación de la televisión.*

c) Publicidad y Adolescentes

En la línea de alfabetización el trabajo experimental se dirigió a la comprensión de un determinado tipo de mensaje televisivo; un equipo de investigadores ha trabajado en construir y experimentar un programa piloto para el análisis de la publicidad comercial en adolescentes. Cabe hacer notar que mientras hay en general bibliografía e investigación sobre la tv y los niños, la investigación sobre el influjo de la tv en los adolescentes es escasa.

La experiencia se realiza en dos colegios, uno fiscal y otro particular, con grupos de alumnos de 3º medio de Viña del Mar y Valparaíso. Se han usado distintamente recursos de bajo costo y equipos de videograbación en ambos establecimientos.

Los materiales y la metodología de este equipo de investigación serán publicados a través de la serie de Documentos de P.M.C.S.

d) Educación familiar y tv

En relación al área de autoanálisis hemos estimado que el contexto más apropiado para lograr los objetivos es la familia; desde esta perspectiva resultaba necesario descubrir el problema en términos más precisos y construir metodologías apropiadas. No parece posible hacer reales las soluciones a problemas escolares de los telespectadores si no hay un apoyo desde la familia. Algunas experiencias en este campo nos han mostrado que es bastante inútil insistir con un escolar en que aplique determinada norma para el uso de la tv si sus padres no están dispuestos a modificar su conducta o a aceptar la norma para su hijo.

Actualmente se ha finalizado en la Academia una investigación descriptiva para conocer las condiciones de recepción de mensajes de tv de familias con escolares de segundo básico. Este trabajo se desarrolló a nivel de la ciudad de Valparaíso, donde la población escolar de segundo básico es de aproximadamente 4.800 niños entre colegios fiscales, municipales y particulares.

Como resultado de este estudio y desde las necesidades detectadas se ha generado un material para una Escuela de Padres en el tema "Educación del telespectador", el que será probado en estos meses en distintos establecimientos fiscales, particulares y subvencionados de Valparaíso. También este método de educación familiar para la tv ha sido construido pensando en que puede ser aplicado con escasos recursos.

5. Perspectivas

Junto con la distinción de áreas nos parece necesario configurar líneas de acción en paralelo para la educación del telespectador, teniendo en cuenta que la perspectiva general que asumimos es de profesionales de la educación.

Tres líneas de acción nos parecen imprescindible integrar:

1. la escuela,
2. la familia, y
3. el medio televisivo.

Por esto el trabajo principal del área de autoanálisis lo hemos orientado desde la familia, aun cuando obviamente está ligada al sistema escolar porque trabajamos con los padres en cuanto apoderados de los alumnos.

Nos parece en este momento imprescindible desarrollar programas a través del medio y estamos iniciando la construcción de material para Televisión Educativa en Educación del Telespectador.

Junto con esto nos parece imprescindible mejorar la preparación del profesorado en formación en las universidades y academias a través de cursos de Pedagogía de Medios o programas de perfeccionamiento en esta disciplina.

Nosotros confiamos en que la acción de formación de profesores es una acción fuertemente multiplicadora y esperamos, también por este medio, mejorar la calidad de nuestra educación.

Valparaíso (Chile), marzo de 1985

Segunda Parte

EL CONTEXTO DE LAS EXPERIENCIAS LATINOAMERICANAS

Información Complementaria

Proyecto EETA

Departamento de Ciencias de la Educación

Academia Superior de Ciencias Pedagógicas

Playa Ancha 850 - Casilla 34-V

Valparaíso - Chile

Teléfonos: 254504 y 257389.

Presentación

La Segunda Parte de esta obra agrupa 8 trabajos que permiten profundizar en las experiencias latinoamericanas de Educación para la TV.

Los capítulos 7 y 8 presentan *puntos de vista de la Iglesia Católica*, uno de los actores latinoamericanos que sostenidamente está impulsando la Educación para la Recepción Activa. Sin embargo, “desde un discurso positivo, alentador y directo sobre el tema, nos ha sido difícil pasar al diseño de metodologías y aplicarlas en la experiencia”, constata R. Urbina. Por ello el Seminario Latinoamericano de Educación para la TV, con su intercambio de experiencias, puede “llegar a tener gran significación en el desarrollo de este tema a nivel continental”.

El capítulo 8 presenta las diversas actividades que desarrolla el Servicio para la Pastoral de la Comunicación de la Sociedad de San Pablo (SEPAC) en São Paulo. Al interior de diversas actividades que buscan afectar al sistema educativo y a la pastoral, SEPAC desarrolla un trabajo específico de estimulación del Análisis Crítico de los Medios de Comunicación.

Como miembro asociado a la UCBC, SEPAC ha participado en los debates en torno al sentido y objetivos del análisis crítico para el hombre latinoamericano. SEPAC colabora con la UCBC en los cursos de lectura crítica de la Comunicación Cristiana y coeditando libros. En relación a la TV, “lo que interesa es ofrecer a los grupos la posibilidad de autoanalizarse a partir de las propuestas ofrecidas por los medios”.

Los capítulos 9 y 10 presentan dos trabajos que discuten *la relación entre la Educación Escolar y la Educación para la Comunicación televisiva*.

Arturo Matute, de OREALC-UNESCO, comienza destacando que la enseñanza ha evolucionado para asumir su dimensión de actividad comunicativa y estimuladora, contrariamente a la función “instruccional” que antes —y todavía— se le asignaba. La generación de un sentido crítico es el mejor indicador de madurez en el desarrollo de un proceso educativo; pues el sentido crítico no es la oposición sistemática sino la autonomía de juicio. Este no se puede “enseñar”, sino que nace de las situaciones educativas en las cuales el educando es protagonista. Los proyectos de educación para la TV “se inscriben dentro de la corriente que está buscando un mejoramiento cualitativo desde dentro, en la línea del replanteamiento conceptual y metodológico”. “El aporte que estas experiencias pueden dar al mejoramiento de la calidad de la educación en que todas las partes y la UNESCO están comprometidos, es el de desarrollar una línea metodológica de extraordina-

ria riqueza cuyas aplicaciones tanto en lo no formal como en lo formal han empezado a dar sus frutos”.

María Teresa Watson se pregunta por las concepciones de Educación y las concepciones de Comunicación Social. Watson revisa las conceptualizaciones en su evolución reciente y llega a establecer “estrechas correspondencias entre estos modelos de comunicación y educación”.

Ante las teorías funcionalistas descontextualizadas que se imponían en los países desarrollados, los países de la periferia dan origen a las Teorías Alternativas en Comunicación Social; éstas se presentan en una primera fase como teorías contestatarias y más tarde como teorías integradoras, caracterizadas estas últimas por entender la comunicación al interior de la complejidad cultural-social y como una acción concurrente para la activación democrática en determinadas situaciones; en este contexto sería preciso superar la práctica de resistencia pasiva para pasar a posiciones de acciones comunicativas. Esta evolución de la teoría de la relación Sociedad-Comunicación se corresponde con la evolución desde la concepción transmisora-dirigista hacia la concepción dialogal de la Comunicación. Los cambios en la Comunicación Social son relativamente correspondientes con la evolución de las concepciones educativas: desde la pedagogía transmisora y la pedagogía persuasiva-conductista hacia la educación problematizadora que destaca la importancia del proceso de transformación de la persona en su comunidad. De las diferentes maneras de concebir Educación y Comunicación se desprende que las acciones educativas pueden tomar los medios como canales de expresión o como objeto de reflexión analítica; con metodologías endógenas o exógenas; capacitando para la recepción o para la emisión; para mantener o para transformar las relaciones sociales; para integrar a la sociedad o para construir un proyecto social democrático.

Los capítulos 11 y 12 están dedicados a discutir *aspectos metodológicos en la Educación para la Comunicación televisiva*. En el capítulo 11, Mario Kaplún dedica la primera parte de su estudio a una revisión y *sistematización de las principales metodologías* usadas en América Latina. Kaplún distingue cuatro modalidades que apuntaban a la formación de usuarios críticos; la primera modalidad era “el clásico camino de la denuncia de los medios masivos”; la segunda estaba constituida por “la conferencia que trata de alertar al público sobre los contenidos de los mensajes”, una de cuyas debilidades es que al reducir al auditorio al papel de meros oyentes pasivos sólo logra sustituir la imposición ideológica de los medios por otra imposición: la del disertante o profesor. En tercer lugar, también se han practicado otros métodos más libres como los cine-forums, cuya debilidad reside en su carácter esporádico e informal. La cuarta modalidad “pone el énfasis en el conocimiento técnico y formal de la producción de mensajes”. La insuficiencia de estas modalidades hacía preciso buscar un método que presentara cuatro características: a) que analizara los mensajes y no sólo los

medios; b) que fuera activo y participativo y no expositivo; c) que fuera metódico y sistemático y, d) que penetrara en la decodificación ideológica y en los significados culturales de los mensajes. En la segunda y tercera parte de este capítulo, Kaplún presenta los cursos de lectura que ha experimentado por varios años, definiendo su concepción de la Lectura Crítica y precisando las características básicas de su método.

El capítulo 12 expone detalladamente la *metodológica para un trabajo grupal* en Educación para la Recepción Activa desarrollada por Jorge Ley y Ana María Ruz. La metodología propuesta intenta lograr el objetivo de generar una actitud de observación crítica frente a la tv y también que los jóvenes “comprendan que ellos pueden participar activa y responsablemente en la emisión y programación de la tv”. Los autores plantean que el logro de un aprendizaje significativo y transformador supone una acción pedagógica orientada por dos valores fundamentales: la democracia y la relación de facilitación. La metodología se caracteriza a través de 5 notas distintivas: parte de la realidad y experiencia de los participantes; facilita la externalización; facilita la objetivación; facilita la internalización y, pretende generar acciones nuevas y transformadoras.

Al interior de la sesión grupal, en la cual se trabaja con seis tipos de actividades, el facilitador grupal desempeña tres funciones esenciales: una función de mantener al grupo cohesionado, una función de estimular la realización de la tarea y una función evaluativa de los logros del grupo.

Los capítulos 13 y 14 presentan una visión de la *evolución histórica de la Educación para la tv en América Latina* y una *evaluación de los campos en que está ocurriendo esta intervención*.

El capítulo 13 ofrece una *visión longitudinal de los esfuerzos* y los cambios de énfasis en la experiencia latinoamericana. Marco Encalada afirma que la educación para la comunicación ya estaba presente en todos los esfuerzos que se han emprendido en América Latina en el tema de la comunicación para el desarrollo o para el cambio social. Uno de los enfoques desde el cual se ha trabajado la educación para la comunicación, ha sido la capacitación para la emisión o la comunicación participativa. Este enfoque descuidó al receptor como tal para desarrollarlo más bien como emisor, a través de muy diversas acciones. Pero las actividades del enfoque participatorio y alternativo “no pudieron resolver el problema de la influencia de los medios tradicionales masivos”, por lo cual subsistía el problema de la existencia de un receptor acrítico. Entonces comenzó a cobrar fuerza la idea de la educación para la recepción y abrirse paso la importancia de una educación integral para la comunicación: “es decir, una educación que se preocupara del emisor y del receptor”. Después de revisar diversas metodologías de Educación para la Comunicación, en relación a los diversos énfasis constatados, Encalada postula que “todos estos esfuerzos pequeños y grandes que se vienen realizando a lo largo de toda América Latina deben aprovecharse” y

lograr que se institucionalice la educación para la comunicación desde una perspectiva integral.

El capítulo 14 es una *visión horizontal de los ámbitos* en que se está desarrollando la educación para la tv en América Latina: La Familia, la Escuela y los Grupos. El trabajo intenta evaluar los límites y posibilidades de las intervenciones en cada área. Para cada ámbito existen diferentes estimuladores de la acción educativa. Pero además ocurre una efectividad diferencial entre la Familia, la Escuela y los Grupos. La Escuela parece más efectiva en el conocimiento nocional acerca de la tv; en cambio, en la esfera más valórica y actitudinal la influencia de la Familia sería mayor que la escolar. En la adolescencia adquiere más influencia la significación construida a través de grupos de compañeros y amigos en torno a los mensajes televisivos. La semantización grupal de la tv pasa a constituirse en una importante base para un aprendizaje que descansa menos en las nociones impartidas a través de un profesor y más por el intercambio cultural de los propios participantes. Pero desde un punto de vista macro-social, todas las acciones educativas son reactivas a las emisiones televisivas y sujetas a diversas limitaciones; por ello es preciso complementar esa estrategia atenuadora con una estrategia que intente la orientación social de la emisión y de la programación televisivas; así se constituye una Recepción Activa integral, que intenta formar un receptor activo ante los mensajes y un actor social que pretende influir regularmente en la toma de decisiones relativa a la programación.

Los trabajos que constituyen la Segunda Parte de esta obra permiten entonces, *apreciar el contexto institucional, teórico, metodológico e histórico* en que están desarrollándose las experiencias latinoamericanas de Educación para la Comunicación televisiva.

Ellos aparecen importantes y valiosos para apreciar en toda su magnitud la riqueza, variedad y solidez del esfuerzo latinoamericano en este tema.

A. Iglesia y Educación para la TV

Capítulo 7

CONTEXTO INSTITUCIONAL de la Iglesia Católica en Experiencias de Educación para la TV

Roberto Urbina A.

Este informe no se refiere propiamente a una experiencia, sino más bien *al contexto en que se desarrollan varias experiencias* surgidas en el ámbito de la Iglesia Católica. Por ello, no seguiré el esquema propuesto en este seminario, sino que sólo me limitaré a mostrar el marco institucional de la Iglesia en Chile frente al tema.

El tema de las comunicaciones sociales y de sus medios presenta una difícil complejidad para la Iglesia. Entre otros aspectos, porque la misión que ella busca es esencialmente comunicacional.

Esta importancia que la comunicación tiene en la vida y misión de la Iglesia Católica, la lleva a valorar de modo muy significativo el rol que juegan los medios de comunicación en la vida social. La educación para la televisión es un elemento importante y valorado.

Sin embargo, aún es frecuente encontrar, al menos, dos principales actitudes en este tema específico: una exaltada admiración por el desarrollo tecnológico que otorga a la televisión una potencialidad y penetración inédita en la comunicación social, por una parte; al mismo tiempo, otra actitud más defensiva y alerta frente a la notable influencia que esa potencialidad adquiere para el pueblo.

El discurso institucional católico va formulándose a través de encuentros especializados de diversos niveles. Allí va perfilándose la explícita importancia otorgada a la educación para la televisión: sea como desarrollo del sentido crítico que llegue a permitir a los televidentes un cierto discernimiento de la verdad o falsedad, de la manipulación o de la carga valórica presente en los contenidos televisados; sea como fomento de un intercambio grupal, a partir de la televisión, que permita desentrañar de ella los mensajes recibidos y apropiarlos positivamente en el desarrollo social.

En distintas ocasiones la Iglesia ha señalado como los principales ámbitos para esta educación, al menos, a la familia, la escuela, los agentes pastorales y los grupos de base.

Me parece, sin embargo, que la principal limitación que hemos encontrado en Chile ha sido una cierta incapacidad para implementar programas adecuados en esta línea.

Desde un discurso positivo, alentador y directo sobre el tema *nos ha sido difícil pasar al diseño de metodologías y aplicarlas en la experiencia de esos ámbitos.*

Aunque ya hace algunos años, los obispos del continente, en Puebla, reconocen que “salvo contadas excepciones, no existe todavía en la Iglesia de América Latina una verdadera preocupación para formar al pueblo de Dios en la comunicación social, capacitarlo para tener una actitud crítica ante el bombardeo de los mass media y para contrarrestar el impacto de sus mensajes alienantes, ideológicos, culturales y publicitarios” (Doc. de Puebla, N° 1077).

En este contexto, el presente seminario y los objetivos que se proponen parecen de una enorme importancia y puede llegar a tener gran significación en el desarrollo de este tema a nivel continental.

También en este contexto hay que entender las limitadas experiencias realizadas.

Estas experiencias se ubican, básicamente, en tres ámbitos:

- a) *el escolar*: desarrollada a través de la elaboración de un programa educativo utilizable en todos los niveles de la educación básica y media. Experimentado en una cantidad apreciable de colegios urbanos y rurales, que atienden a diversos estratos socioeconómicos, se aplica ahora en más de un centenar de establecimiento educacionales, principalmente de Iglesia. Es interesante destacar que la aplicación del programa se propone después de un proceso de capacitación de los docentes que estarán involucrados en cada establecimiento. Incluye una fase de seguimiento y evaluación.
- b) *el ámbito informal*: gracias a la capacidad y calidad académica de CENECA, en este caso a través de Paula Edwards y Valerio Fuenzalida, se elaboró el “Módulo de Educación para la tv”, que ha aportado una metodología actualmente aprovechada en numerosos grupos informales de base, sean de Iglesia o de organizaciones populares independientes.
- c) *el ámbito juvenil*: una experiencia con grupos juveniles de la Iglesia ha permitido contar ahora recién con otro instrumento apropiado para jóvenes. La metodología es similar al anterior y adaptada a la experiencia tenida con esos grupos juveniles. Es el caso del texto “tv y Recepción Activa”.

Estos dos últimos instrumentos ofrecen un diseño a través de unidades didácticas de autoaprendizaje que contienen las indicaciones suficientes para su utilización, sin requerir otras actividades complementarias de capacitación. Una deficiencia ha sido la ausencia de un seguimiento en la utilización de estos instrumentos, lo que no nos permite disponer ahora de una evaluación adecuada.

Sin duda, hay otros materiales. A mi modo de ver, estos ejemplos nos permiten fundamentar dos aspectos que me parecen importantes:

— La Iglesia Católica (no sólo en Chile) cuenta con una red creciente de grupos de base sensibilizados al tema y susceptibles de incorporarse a una acción si cuentan con instrumentos apropiados.

— Estos instrumentos permiten, además, una posibilidad real de llevar a la

práctica el discurso institucional sobre el desarrollo del sentido crítico frente a los medios de comunicación social.

En la base del interés que la Iglesia en Chile tiene por este tema existen tres elementos que ahora quiero señalar:

- a) *el lenguaje de la imagen*, en cuanto requiere una formación especial particularmente a la generación mayor que tiene más bien un lenguaje discursivo. Las consecuencias de la creciente extensión del uso de este lenguaje requiere una fuerte educación para la televisión.
- b) *una visión integral de la comunicación* que nos permita superar los enfoques técnicos especializados que muchas veces limitan el desarrollo comunicacional de los grupos de base porque no responden adecuadamente a sus propias expectativas, intereses o proyectos. Otras veces impiden una visión interdisciplinaria del problema.
- c) *una visión de la comunicación como tal*, es decir, no sólo como un proceso unidireccional que a veces caracteriza a los medios de comunicación, sino en su bidireccionalidad que le es propia. El gran problema es cómo puede el receptor de esos medios llegar a ser sujeto activo que también responde en esa relación de comunicación. No se trata sólo de la criticidad frente al medio, sino principalmente de la formación para que cada persona, especialmente en los grupos organizados, encuentre formas de participación activa en la comunicación que recibe.

Finalmente, sólo quiero resaltar tres aspectos de este contexto institucional católico que me parecen interesantes para tener en cuenta:

- a) La sensibilidad y motivación que existe en la mayoría de los agentes pastorales frente a este tema debido al discurso institucional existente;
- b) la existencia de ese discurso como un fundamento doctrinario y vigente y aplicable; y
- c) la existencia de una red de grupos de base, en los países del continente, y también en Chile, a través de la cual este tema puede adquirir un importante desarrollo.

Santiago, abril de 1985

Información Complementaria

CENCOSEP

Erasmus Escala 1822

Casilla 13191-Correo 21

Teléfono 710760

Santiago-Chile

Capítulo 8

UN PROYECTO para la Implementación de la Pastoral de la Comunicación

Ivani Pulga
Directora

Servicio para la Pastoral de Comunicación de las
Ediciones Paulinas
(SEPAAC-EP). São Paulo-Brasil

1. SEPAC-EP*

El Servicio para la Pastoral de Comunicación de las Ediciones Paulinas (SEPAC-EP) fue fundado en 1982 para resolver una necesidad que la Sociedad de las Hijas de San Pablo comenzó a experimentar, en concordancia con su carisma, desde la publicación del documento de la III Conferencia Episcopal Latinoamericana en Puebla; éste, en su número 1083 afirma: “Urge que la jerarquía y los agentes pastorales en general conozcan, comprendan y experimenten más a fondo el fenómeno de la comunicación social, a fin de adaptar las respuestas pastorales a esta nueva realidad y se integre a la pastoral de conjunto”. Más específicamente, en el número 1088, es preciso “educar al público receptor para que tenga una actitud crítica ante el impacto de los mensajes ideológicos, culturales y publicitarios que nos bombardean continuamente, con el fin de neutralizar los efectos negativos de la manipulación y la masificación”.

Para atender las preocupaciones de los obispos latinoamericanos, el SEPAC-EP procuró, uniéndose a los esfuerzos de las instituciones y profesionales del área de la comunicación, elaborar un proyecto amplio dedicado a la pastoral de la comunicación en la ciudad de San Pablo y en los demás lugares donde mantiene comunidades la Sociedad de las Hijas de San Pablo. El SEPAC-EP tiene su sede en la calle 15 de Noviembre, 71 -3er. andar, con las dependencias necesarias para prestar servicios y organizar cursos.

2. Objetivo de trabajo

El SEPAC-EP se propuso como objetivo general trabajar conjuntamente con instituciones afines, para el desarrollo de la Pastoral en Comunicación Social al interior de la Iglesia.

Por Pastoral de la Comunicación se entiende todo trabajo encaminado a integrar y agilizar la pastoral de conjunto a través del uso de los recursos de comunicación, buscando promover una visión crítica del sistema de comunicación, tanto a nivel interno de la Iglesia como a nivel de la sociedad civil.

*Traducción al español de V. Fuenzalida.

3. Estrategias de trabajo

El SEPAC-EP realiza su trabajo desarrollando dos estrategias de acción:

- Aproximación al sistema educativo.
- Aproximación a la pastoral de conjunto.

3.1. Aproximación al sistema educativo

Una de las estrategias ha sido la aproximación al sistema educativo formal, principalmente el sostenido por la Iglesia Católica, a través de servicios a la Asociación de Educación Católica (AEC) en su Regional de São Paulo.

Esta aproximación significa atender demandas de asesorías en la línea de trabajo en el campo del análisis crítico del sistema de comunicación, lo cual se traduce en conferencias para padres, profesores y alumnos; elaboración de proyectos de actividades interdisciplinarias para grupos de profesores y alumnos con el objetivo de formar críticamente a la juventud estudiantil; acompañar estos mismos proyectos específicamente respecto al análisis crítico de los MCS.

Los objetivos que el SEPAC-EP se ha fijado en su aproximación al sistema educativo pueden traducirse en:

1. Motivar al sistema educativo para introducir en sus programas la preocupación por la comunicación social.
2. Cuestionar al propio sistema educativo cuando presente una comunicación vertical y autoritaria.
3. Asesorar a profesores y alumnos en la realización de actividades concretas para que educadores y educandos alcancen los objetivos prefijados.

3.2. Aproximación a la pastoral de conjunto

El SEPAC-EP ofrece su trabajo en algunos campos específicos:

1. Contribuir a la formación de los agentes de pastoral en comunicación.
2. Contribuir al perfeccionamiento de los agentes, a través de cursos de breve duración.
3. Asesorar parroquias y comunidades en la ejecución de tareas pastorales en campos donde es posible introducir la discusión de la comunicación social.

4. Servicios restados

Para alcanzar los objetivos de trabajo, el SEPAC-EP desarrolla las siguientes actividades:

1. Promueve la realización de estudios acerca de la comunicación social.
2. Realiza cursos para “mandos medios”, entre ellos:

- curso para formar agentes en pastoral de comunicación.
- ciclo de debates sobre “Comunicación y el Sistema”.
- ciclo de debates sobre “Comunicación y Poder”.
- curso sobre Comunicación Litúrgica.
- curso sobre Comunicación en la Pastoral Juvenil.
- curso sobre Vivencia en Procesos grupales.

3. Publica libros y apuntes para ayudar a profesores y líderes comunitarios en las actividades pedagógicas de análisis crítico.
4. Ofrece su biblioteca especializada y su conjunto de audiovisuales populares para uso de agentes pastorales y profesores.

5. Trabajos de Análisis Crítico de la Comunicación

En el área específica de Análisis crítico de los MCS, el SEPAC-EP desarrolla los siguientes proyectos:

- 5.1. Asesoría a los colegios para el desarrollo de actividades a través de las cuales profesores y alumnos adquieren o perfeccionan su sentido crítico ante los productos de la industria cultural.

La asesoría se realiza a partir de la solicitud del colegio interesado. Generalmente comprende las siguientes etapas:

- Contacto con la dirección del colegio para precisar las necesidades específicas en cada caso.
- Contacto con los profesores, en una mañana de trabajo con el siguiente temario:
 - elaboración del perfil del joven alumno del colegio;
 - debate sobre la filosofía pedagógica del colegio;
 - identificación de la importancia de la comunicación como agente movilizador o desmovilizador, análisis del proceso de comunicación vigente en el colegio.
 - ejercicio de análisis de algún producto de la industria cultural, practicando metodologías para abordar los problemas de comunicación junto a jóvenes.
- Contacto con los alumnos, reunidos en grupos, para asesorarlos en la definición y ejecución de su trabajo de análisis crítico. Tales contactos se multiplican según las necesidades y pueden prolongarse por todo un año, principalmente cuando se realizan “Ferias de Comunicación”.

- 5.2. Asesoría a parroquias y grupos comunitarios, promoviendo debates, analizando documentos y también haciendo diversos trabajos en el área de la comunicación. La principal asesoría ha sido el curso para la formación de

Agentes Pastorales en Comunicación (APC), ofrecido a tres representantes de cada una de las 10 parroquias de la Región Episcopal de Lapa, en la ciudad de São Paulo.

6. Fundamentación teórica

SEPAC-EP, desde su fundación viene colaborando con la Unión Cristiana Brasileira de Comunicación Social, (UCBC), tanto a través de los servicios prestados con la colaboración directa de varios de sus socios (Ismar de Oliveira Soares presidente de la entidad), Pedro Gilberto Gomes, (vicepresidente), Attilio Hartmann, Luis Fernando Santoro, Ana María Fadul, José Marques de Melo, Carlos Eduardo Lins da Silva, entre otros), como a través de la participación del SEPAC-EP en las Reuniones sobre Comunicación y Teología o en los Encuentros Nacionales de Socios donde se discute específicamente el Proyecto LCC - Lectura Crítica de Comunicación. Como asociada a la UCBC, la Sociedad de las Hijas de San Pablo también ha contribuido a los debates en torno al análisis crítico para la maduración de una fundamentación filosófica, sociológica, política y pastoral, adecuada a las necesidades del hombre latinoamericano, al interior del Pensamiento de Paulo Freire y principalmente a partir de la ayuda proporcionada por la Teología de la Liberación.

Entre los trabajos de SEPAC-EP y de la UCBC existe, entonces, una complementación, traducida no sólo en actividades comunes como los cursos de Lectura Crítica de la Comunicación Cristiana (LCCC), sino también en la coedición de libros, tales como los opúsculos:

- Para uma Leitura Crítica dos Jornais (Ismar de Oliveira Soares).
- Para uma Leitura Crítica da Televisão (João Luis Van Tilburg).
- Historias em quadrinhos: Leitura Crítica (Sonia M.B. Luyten).

7. Análisis crítico de la TV

El trabajo desarrollado tanto por SEPAC-EP como por UCBC no privilegia un determinado medio de comunicación, sino que supone que el esfuerzo a ser emprendido debe tener la suficiente amplitud para englobar la decodificación de todo el sistema comunicacional, llevando a los participantes a descubrir su papel como consumidor de productos culturales y como productor de cultura.

Más que decodificar las formas de producción de la industria cultural, lo que interesa es ofrecer a los grupos la posibilidad de autoanalizarse a partir de las propuestas ofrecidas por los medios de comunicación, generalmente consumidas sin mayor análisis. De la comparación entre los valores encontrados en los medios y los valores de los propios grupos, es de donde SEPAC-EP entiende poder contribuir para fortalecer una conciencia crítica, libre, no manipuladora y creativa; capaz de producir cultura de una manera liberadora.

La televisión es, con todo, un medio de fácil manejo intelectual ya que permite al grupo trabajar simultáneamente en varios niveles de percepción (sensorial, emotivo, moral, entre otros). En la escala de preferencia la tv tiene ventajas sobre los demás medios, pero nunca es considerada aisladamente. Lo que importa es el sistema de comunicación en que está insertado el grupo, como consumidor y como productor de cultura. Lo que importa principalmente es la conciencia de que el grupo tenga de sus propios valores como consumidor y productor de cultura.

8. Proyecto de ampliación de SEPAC: los laboratorios

A partir de las experiencias, el SEPAC-EP se prepara para ampliar su área de actividades, poniendo a disposición de los agentes pastorales varios laboratorios de comunicación. Se planea su funcionamiento para enero de 1987. Los laboratorios serían de video-imagen, de radio, imprenta y sala de multimedia. Los agentes pastorales en este espacio podrán adquirir los conocimientos necesarios para actividades que requieran el uso o manejo de recursos de comunicación.

São Paulo, marzo de 1985

Información Complementaria

SEPAC-EP
Rua 15 de Novembro, 71-3º andar
01013 - São Paulo. S.P. Brasil
Teléfono 349433

B.

Educación y Comunicación Televisiva

Capítulo 9

LA EDUCACION y el Enfoque Crítico sobre los Medios de Difusión Masiva

J. Arturo Matute

1. Una opinión sobre la educación

Uno de los rasgos que caracteriza a los nuevos pensamientos sobre la educación, es que ésta consiste más bien en poner a disposición de los que participan en el proceso, los instrumentos del aprendizaje y las facilidades para llevarlo a cabo en lugar de esforzarse por inculcar los contenidos de una materia.

La labor de “enseñar” ha ido tomando su justa dimensión de actividad comunicativa, organizativa y estimuladora, contrariamente a la función “instruccional” que antes se le asignó y aún se le asigna desde algunas corrientes.

El traspaso del polo activo del proceso, del educador al educando, para convertirlo en protagonista y principal responsable del mismo, lleva a ciertos cambios de perspectiva sobre la educación, algunos de los cuales, entre muchos otros, podrían ser:

- a. Educación no es igual a instrucción, hecho que aunque se acepta de palabra, es negado en la práctica en forma muy generalizada.
- b. El hecho educativo no se da de manera exclusiva en la relación docente-dicente, sino más bien en la praxis generada por la participación social del educando y en el proceso reflexivo que la escuela o institución educativa puede propiciar.
- c. La pretensión de mensurar cuantitativamente los resultados de la educación aparece absurda ante la evidencia de que ésta es desde el primer momento un fenómeno cualitativo, el cual se vincula mucho más a determinados cambios en el espíritu del educando que a la cantidad de datos o habilidades de manejo que pueda haber acumulado en un período de tiempo dado.

La educación así concebida permite vislumbrar una ancha avenida hacia el mejoramiento cualitativo del proceso, que no requiere sino del esfuerzo para la renovación de enfoques que permitan actuar en consecuencia con la perspectiva de la educación con horizonte amplio; es decir, con la función antropológica de la educación, aquella que consiste en el traspaso de los instrumentos para la conservación y recreación de la cultura por parte de la humanidad como conjunto. Ampliando los conceptos apuntados en los literales a, b y c queremos señalar:

1.1. Cuando el manejo práctico del concepto de educación se reduce al de instrucción no solamente se hace abstracción de todos aquellos aspectos llamados *formativos* en la vieja pedagogía (lo que a menudo se niega enérgicamente), sino que se hace la opción por un método (lo que no se puede negar).

Sin necesidad de ahondar mucho en las consecuencias de todo tipo que esa opción trae consigo, señalemos simplemente que el proceso instruccional canaliza la totalidad de la atención del educando hacia ciertas fuentes de información preestablecidas, ya sea el maestro, el libro de texto, o los materiales ofrecidos por un programa determinado cerrando dos instancias de aprendizaje: la percepción de la realidad inmediata desde un interés de estudio y el diálogo para la profundización del conocimiento.

1.2. El segundo de nuestros señalamientos al subrayar “ciertos cambios de perspectiva sobre la educación”, afirma que el hecho educativo es una constante de la vida de los hombres que viene desde la praxis social y cuya fase de gnosís se refuerza, se afina y se profundiza en el proceso reflexivo que la institución educativa puede propiciar.

El “programa” que puede entenderse aquí como la intervención del docente, como el libro guía o cualquier otro recurso que cumpla esa función, debe orientar la acción, estimular el interés y organizar las experiencias. Ese “programa” de ninguna manera debe ser la fuente única de información y su cometido no puede considerarse cumplido con la simple “deglución” por parte del educando de la información que se le proporciona.

El hecho educativo comienza, sin duda, considerado desde un cierto nivel, con el acto de aprendizaje y éste constituye una primera resolución de una relación dialéctica sujeto-objeto, la cual, mediante la reflexión dialógica (discusión, intercambio de experiencias, etc.) no sólo se va a enriquecer sumativamente, sino que va a lograr una resultante de crecimiento cualitativo. La vuelta hacia la praxis en esta nueva situación, permitirá enfrentarla en otras condiciones, con renovadas y más amplias perspectivas de aprendizaje.

1.3. Por último, nuestra crítica a las formas de evaluación cuantitativa no se dirige a las técnicas mismas, sino a su incapacidad de abordar verdaderamente aquello que se pretende sea evaluado. El educador consciente tiene muy claro que la evaluación tal como se realiza en la generalidad de establecimientos educacionales, sólo proporciona una información de segundo orden en cuanto a su relevancia y, en muchos casos, sobre indicadores que ni siquiera son pertinentes para aquello que debiera realmente ser evaluado como resultante del proceso educativo.

Una visión más sensata —y más honesta— sobre la evaluación deberá caracterizar a la educación del futuro. Llevarla a ser una práctica que permita poner en evidencia esos cambios en el espíritu del educando, los que constituyen el fenómeno cualitativo que está en la esencia de la educación.

2. Sobre el sentido crítico

Uno de los aspectos de mayor relevancia dentro de aquellos “cambios en el espíritu del educando” es la generación del sentido crítico, el cual es el mejor indicador de madurez en el desarrollo de un proceso educativo. Sobre el sentido crítico habría que decir que su más alta realidad educativa se da en la capacidad de desarrollar criterios para abordar las situaciones nuevas encontradas en las distintas esferas de la praxis del educando, incluyendo, por supuesto, su actividad de estudio.

El sentido crítico no es la oposición sistemática, sino, por el contrario, la autonomía de juicio.

Esto, que en una primera impresión podría considerarse una característica de los niveles superiores de la educación, es susceptible de trabajarse desde el inicio del proceso si el planteamiento de éste se hace correctamente.

Las características de autonomía se darán de acuerdo a los niveles de desarrollo normal de cada edad.

Ahora bien, el sentido crítico, como muchas otras cosas en la educación, no es algo que se pueda “enseñar”. Este nace como resultante de situaciones educativas en las cuales el educando es el protagonista. Situaciones ligadas a una práctica real o sustitutiva que lo obligan a “apropiarse” de determinados elementos del conocimiento en forma activa. La vivencia directa, la necesidad de tomar decisiones, el nexo afectivo con el trabajo propio, la posibilidad de comparar desde el firme punto de vista que da la experiencia, ofrecen las condiciones para el establecimiento de criterios y para la elaboración de juicios críticos.

3. El enfrentamiento crítico a los medios

Podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que el establecimiento de juicios críticos, el logro de actitudes críticas, la definición de criterios, revelan el más alto grado de conciencia sobre el sujeto de conocimiento al que se dirigen. De ahí que no es dable tener un juicio crítico, tener criterios, sobre algo que se desconoce o se conoce mal. Y, curiosamente, resulta que aquello que nos es más cercano, con lo que alternamos a diario, debido a principios de economía de funcionamiento de nuestro sistema nervioso, se nos va haciendo desconocido.

“No hay nada más desconocido para cada uno que sus propias manos” dijo alguien acertadamente, aludiendo a esa zona psicológica de gran inconsciencia en que se sumerge lo cotidiano, en donde las cosas de tan conocidas se hacen desconocidas, y por lo tanto su manejo se realiza por medio de automatismos y su percepción se hace mínima, casi se anula. Eso sucede con cada parte de nuestro cuerpo, aun cuando la estemos usando. Salvo cuando un dolor la aqueja u otro estímulo fuerte y preciso nos hace cobrar conciencia de su existencia. Esa zona de inconsciencia cubre en general todo el entorno cotidiano, el cual se impone a

nuestras facultades psíquicas como un hecho dado, incognoscible más allá de la percepción directa.

Formando parte de ese medio ambiente omnipresente y desconocido, están los medios de difusión masiva, cuyo mimetismo se extrema dada su función comunicativa, la que les da la condición de elementos transparentes, que dirigen la atención consciente no hacia ellos, sino hacia sus contenidos. De tal manera que hay pocas cosas tan escondidas como el juego de relaciones que condicionan criterios y decisiones en el manejo de los medios tales como: lo que aparece y lo que no aparece, cómo se presentan las cosas, qué elementos se destacan, hacia dónde se dirige la atención, lo “prohibido” y su por qué, lo “marginado” y su por qué, el arte de los resortes secretos, etc.

Cuando se trata de sociedades de países dependientes y especialmente de aquellos grupos que, además de formar parte de una sociedad dependiente, son desfavorecidos al interior de ésta, la dinámica de la cultura se da en una relación de dominación. Puede identificarse claramente una cultura dominante y una cultura dominada. Sin embargo, los entreveros son tantos que la asimilación de rasgos puede a menudo dar lugar a equívoco. Dicha asimilación se hace, por supuesto, siempre en la dirección de la dominación. Una de las formas más efectivas de ésta es el cierre de canales de expresión de la cultura dominada, y los medios de difusión masiva operan en esto magistralmente, no sólo para imponer los elementos de la cultura dominante, sino para “descalificar” mediante múltiples trucajes la cultura dominada.

En concordancia con nuestro concepto de la educación, ésta tendrá un proceso de generación vigoroso al lograr medios y formas de expresión de la cultura popular. El proceso de “insurgencia” de la cultura dominada es, desde este punto de vista, factor esencial de la educación popular.

Es aquí, tal vez más que en otros aspectos, donde los medios juegan un papel antieducativo y donde se comprende con claridad el valor educativo del enfrentamiento crítico a los mismos.

Son muchos los programas de educación popular que orientan su acción hacia la “recuperación crítica” de la cultura de los grupos populares, usando metodologías participativas y generando espacios creativos de expresión. Esta sola función da sentido a la acción educativa.

La estructura televisiva, cargada de mitos, de márgenes no explicados, de manipulaciones psicológicas del televidente y de una continuidad arrolladora que no da lugar a ninguna reflexión, vehiculiza no sólo la cultura dominante, sino los mecanismos para mistificar la cultura dominada y para abortar la creatividad expresiva.

El método correcto de abordar un proceso educativo en relación a los medios en general y específicamente a la televisión es el de su desmitificación primero, para que ese mundo cerrado e incognoscible se abra y sea dominado mediante la

apropiación de cada uno de sus componentes míticos o manipuladores. La praxis es aquí indispensable para que se verifique el acto de conocimiento en su primera fase y nazcan los elementos para la reflexión que constituye la segunda fase del proceso.

La praxis, como recurso didáctico, debe implementarse con las características de un taller en el cual se pueda estudiar, no necesariamente el aparataje tecnológico, sino las relaciones de inserción social del medio y sus correspondientes consecuencias. De allí saldrán los elementos para un diálogo en forma de descubrimientos, de dudas, de cuestionamientos. La reflexión permitirá profundizar los descubrimientos de la praxis y elevar el nivel de conciencia sobre el tema.

En seguida de la desmitificación debe venir la propuesta, en la que se evidencia ya la presencia de criterios. La propuesta y sus criterios serán de nuevo un rico tema para el debate. Se podría ir después a una nueva praxis para continuar el tema bajo la metodología de acción-reflexión acción.

El núcleo temático del enfrentamiento crítico a la televisión puede abrir múltiples caminos de desarrollo para programas de educación popular.

4. Los aportes del método a la calidad de la educación

Los proyectos de educación para la televisión no constituyen, en concordancia con lo dicho antes, intentos aislados o iniciativas sin un sentido profundo y global dentro del movimiento actual de renovación de la educación. Muy por el contrario, se inscriben dentro de la corriente que está buscando un mejoramiento cualitativo desde dentro, en la línea del replanteamiento conceptual y metodológico.

El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, que los países de la región están desarrollando con la coordinación de la UNESCO, fija como uno de sus tres grandes objetivos el mejoramiento de la calidad de la educación. La UNESCO, ante el desafío que implica el trabajo en una región en situación de crisis, ve claramente que las posibilidades de superación de la calidad de la educación tienen que buscar caminos que no se cierren por restricciones económicas. De allí la importancia de todos los intentos que como la exploración de estas nuevas sendas que, partiendo de una concepción más profunda y más *humanista* de la educación, están encontrando la forma de transformar los procesos educativos para llevarlos a ser una práctica superior en el orden cualitativo, sin que ello signifique grandes inversiones de recursos.

Por otra parte, siendo los grandes medios ese punto crítico del entorno social, cultural, económico, político, cuyas características de estructuración y cuya accesibilidad permiten un abordaje sistemático para descubrir el juego de relaciones que están más allá de lo perceptible a primera vista, éstos se presentan al educador como recurso de contradicción para buscar la relación dialéctica que

permita la generación del acto educativo en la forma de elevación cualitativa del grado de conciencia de quien los confronta críticamente.

La riqueza del procedimiento no está en el enfrentamiento al medio en condición restringida de fenómeno tecnológico, sino en el descubrimiento del medio como síntesis de la realidad social entera.

En esta forma, un programa de educación crítica para la televisión apoya su potencia educativa en la potencia social de su opuesto dialéctico: el medio televisivo.

El aporte que estas experiencias pueden dar al mejoramiento de la calidad de la educación en que todos los países y la UNESCO están comprometidos, es el de desarrollar una línea metodológica de extraordinaria riqueza, cuyas aplicaciones tanto en lo no formal como en lo formal han empezado a dar sus frutos.

Santiago, marzo de 1985

Información Complementaria

OREALC-UNESCO

Enrique Delpiano 2058-Providencia

Casilla 3181

Santiago-Chile

Teléfono 2235582

Capítulo 10

ENFOQUES CONCEPTUALES de la Comunicación y de la Educación

María Teresa Watson de Chimera

Asociación Argentina de Educación a Distancia (AAED)
Buenos Aires

Introducción

La incorporación de la “Educación para los Medios de Comunicación” en acciones formales y no formales ya es un hecho en muchos países latinoamericanos. Tal vez no con el grado de generalización que deseamos, pero este mismo seminario nos está demostrando que en muchos espacios ya es una “crecida” realidad.

La primera pregunta que me formulo es si todos entendemos lo mismo cuando hablamos de “Educación” para los Medios de Comunicación Social. Si todos le otorgamos idéntico referente. Si *hay una o varias “educaciones” para los Medios de Comunicación Social*.

Una primera mirada a los proyectos que se están llevando a cabo nos indica que difieren en sus fundamentos y finalidades. Esto implica que se originan en marcos teóricos diferentes. ¿Qué relaciones se establecen entre el enfoque conceptual del hombre y de los procesos comunicativos y educativos en la sociedad y los otros aspectos: Fundamentos, Objetivos, Finalidad, Metodología y Población-meta?

1. Enfoques conceptuales de la Comunicación

A partir de la Segunda Guerra Mundial, la comunicación se convierte en un campo específico de estudio. Se consolida una línea de investigación tradicional llevada a cabo por los países desarrollados —principalmente EE.UU.— que da origen a las llamadas *teorías funcionalistas*, es decir, aquellos estudios que preguntándose por los efectos de los medios de comunicación en el desarrollo de la sociedad, se preocuparon por las nociones de “función” o progreso de los medios, llegando a elaborar teorías explicativas sin considerar los problemas estructurales de la sociedad.

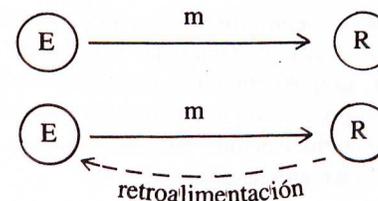
En los países en vías de desarrollo, preocupados por los problemas de la conciencia y la comunicación social, es donde se origina la más reciente línea de investigación, vinculada con desarrollos comunicativos de carácter no dependiente. Esta corriente se ve obligada a poner en crisis conceptos teóricos, aparentemente neutrales y científicos, cuya razón de fondo no parece ser otra que la de justificar el estado de cosas de la comunicación dominante. Esta actual línea de investigación, que se caracteriza por contextualizar el fenómeno comunicativo, da origen a las denominadas *teorías de la alternatividad*. A más de 20 años de su aparición

podríamos entender que se está registrando una evolución que va desde una postura radicalmente opositora a otra más integradora.

La primera etapa se caracteriza por una postura político-ideológica muy definida: *teorías contestatarias*.

Los nuevos representantes de la teoría de la alternatividad proponen superar la práctica teórico-dicotómica —comunicación dominante vs. comunicación alternativa—, en cuyas bases se encuentra una concepción simple de la lucha de clases (comunicación proletaria opuesta a comunicación burguesa), pues resulta insuficiente para explicar las contradicciones existentes en la sociedad actual. Para caracterizar a este nuevo enfoque de conocimiento al que llamo *teorías integradoras*, citaré a Moragas, quien:

- Entiende los “media” como instituciones culturales, en su especificidad, *dentro del marco de las relaciones* entre cultura y organización social.
- La acción comunicativa la concibe no como una acción autónoma, sino como *un aspecto de la acción social*. Plantea la dificultad de establecer claramente las relaciones causa-efecto que se producen entre los dos tipos de acciones.
- La comunicación, en cualquier caso y nivel, es una forma de participación social, de establecimiento de contacto, que está destinada a la consecución de tomas de decisión de carácter social, es decir, colectivo. El consenso es la expresión que caracteriza esta tendencia y funcionalidad de la comunicación como *causa cooperante de la acción social*. Lo que caracteriza a esta causa cooperante, es su capacidad de aglutinación, de homogeneización y en situaciones democráticas, de activación de la segmentación de la decisión.
- La necesidad actual consiste en superar la práctica comunicativa de una acción de resistencia pasiva, conocimiento crítico, para pasar a considerar *posiciones de acción comunicativas* (políticas de comunicación) que se han visto activadas por la misma pluralización de modelos y canales comunicativos. La evolución de la investigación y las teorías, las podemos hacer corresponder con las dos actitudes frente al fenómeno comunicativo que evidencian concepciones marcadamente diferenciables.
- Una primera actitud “instrumental” correspondiente a una *concepción trasmisora-dirigista*, que reduce el fenómeno al “medio de comunicación”. Postura que —al ver potenciada su eficacia manipuladora por una aplicación correcta del lenguaje específico de cada medio— ha configurado un enfoque apologético de los medios de comunicación.
Esta concepción actúa con patrones comunicativos unidireccionales (verticales). Los esquemas correspondientes serían:



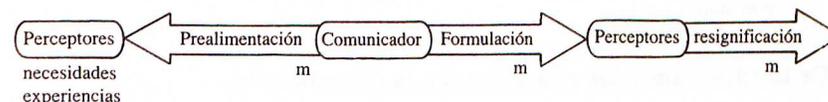
Tengamos en cuenta que, el hecho que se incorpore la retroalimentación no significa necesariamente que haya bidireccionalidad y participación del R. En esta postura se representa el mecanismo de regulación y control del que dispone el E, para verificar el efecto producido sobre el R por el estímulo emitido.

- Una segunda actitud “democrática” (asumida más teórica que prácticamente) correspondiente a una *concepción dialogal*. Postura que comprende la comunicación como fenómeno global (a la vez político-económico-social y cultural) y por lo tanto, la acción comunicativa puede ser génesis de la acción social; que entiende a los medios de comunicación social como institución cultural que puede convertirse en vehículo de promoción humana y social; que los concibe entonces, no ya como soportes de las actuales relaciones sociales, sino fundamentalmente con capacidad de ser medios generadores de nuevas relaciones sociales autodeterminadas.

Esta concepción actúa con dos tipos de patrones comunicativos progresivos. El emisor

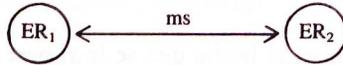
- juega el rol como comunicador, esto implica una valorización de sus destinatarios, quienes dejan de ser receptores para convertirse en *perceptores*
- promueve la forma de recepción *grupal* de su mensaje, y, para conformarlo, toma como punto de partida las experiencias y necesidades de los perceptores.

La construcción es de tipo abierta y problematizadora, dado que la función del mensaje es la de ser generador de discusión, se busca que los perceptores recreen y reelaboren por sí mismos su propia interpretación. El esquema podría graficarse como sigue:



Este esquema dialógico-participativo halla su manifestación más plena en el nivel de autogeneración de mensajes. Este patrón supera la diferenciación entre Emisor y Receptor. Todos son perceptores-comunicadores o comunicadores-

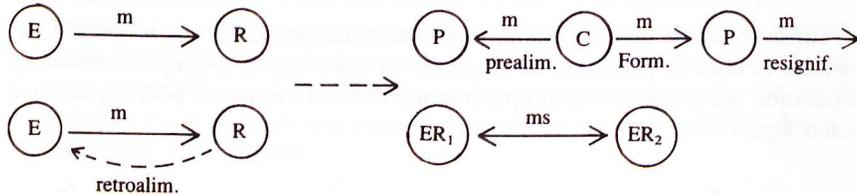
perceptores. O utilizando el neologismo acuñado por Clutier: todo hombre es “émirec”, esto es, un E-R dotado de facultades para ambas funciones; citando a Kaplún: “todos los seres, grupos, comunidades y sectores de la sociedad tienen derecho a participar en el proceso de la comunicación actuando alternadamente como E y R”. El modelo comunicacional sustentado podría, pues, ser expresado por dos “emi-rec” (ER) intercambiando mensajes.



El siguiente cuadro sintetiza las correspondencias entre los dos parámetros de interpretación hasta aquí presentados:

Investigación	DESCONTEXTUALIZACION	----->	CONTEXTUALIZACION
Teorías	FUNCIONALISTAS	----->	ALTERNATIVAS
		----->	Contestatarias --> Integradas
Actitud	AUTORITARIA	----->	DEMOCRATICA
	MCS como instrumento metodológico	----->	Comunicación como fenómeno cultural
Concepción	TRASMISORA-DIRIGISTA	----->	DIALOGICA
	Emisor --> Contenido	----->	Perceptor --> realidad

Patrones comunicativos



2. De la educación y sus relaciones con la comunicación

Según Kaplún existe ya un amplio consenso entre los educadores actuales en el sentido que los métodos pedagógicos existentes pueden ser agrupados en tres tipos o modelos básicos: 1) Pedagogía *trasmisora*; 2) La persuasiva *conductista* y 3) La *problematizadora* o gestiona. O, en la caracterización propuesta por Díaz

Bordenave, las pedagogías que ponen énfasis en los *contenidos*, los *efectos*, o en el *proceso educativo*. Las dos primeras son caracterizadas como exógenas (esto es, concebidas desde fuera del sujeto educando, externos a él), en tanto la última es calificada como endógena, es decir, planteada desde y a partir del sujeto educando.

1. Brevemente, la *pedagogía trasmisora* (énfasis en los contenidos) corresponde a la educación tradicional, basada esencialmente en la trasmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la élite a la masa. Su objetivo es, pues, que el alumno “aprenda”.
2. A su vez, la *persuasiva-conductista* (énfasis en los efectos) corresponde a la llamada “ingeniería del comportamiento” y consiste esencialmente en “moldear” la conducta de las personas de acuerdo con objetivos previamente establecidos. Su propósito, en términos corrientes, es que el educando “haga”, que adopte las conductas deseadas (“cambio de actitudes”).
3. Finalmente, la *educación problematizadora* (énfasis en el proceso) destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y de las comunidades, no se preocupa tanto de la materia a ser comunicada, ni de sus efectos en términos de comportamientos, sino más bien, de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad, y del desarrollo de las habilidades intelectuales y de la conciencia social. Lo que busca este tipo de educación es que el educando piense por sí mismo; y que ese pensar lo lleve a una acción transformadora de su realidad.

Si bien muchos educadores aceptamos esta taxonomía, no todos percibimos *claramente las estrechas correspondencias que se establecen entre estos modelos de comunicación y educación*.

Como señala Kaplún, “a cada modelo de educación corresponde un determinado concepto y tipo de comunicación”.

Los modelos trasmisor y persuasivo de la educación y la comunicación aunque difieran en sus objetivos y procedimientos, son intrínsecamente autoritarios y unidireccionales. Ambos parten de contenidos y metas fijadas unilateralmente por el educador; y ambos ven al educando, sea como pasivo almacenador y repetidor de conocimientos, sea como ejecutor de acciones preestablecidas por el instructor (mecanismo estímulo-respuesta).

Los modelos problematizadores-dialógicos-participativos de la educación y de la comunicación, son intrínsecamente democráticos, porque son los grupos y las organizaciones las que asumen y dirigen su propio proceso comunicacional y formativo, con el aporte del educador-comunicador o autogestionariamente. Las formas más representativas de este modelo, se asocian necesariamente a la organización popular. Incorporan la dimensión sociopolítica de la participación,

pues se proponen contribuir a democratizar a la vez la educación, la comunicación y el conjunto de las relaciones sociales.

3. Educación para los Medios de Comunicación

Al comienzo me preguntaba si había uno o varios modelos de Educación para los Medios de Comunicación. Las distintas experiencias que se realizan en América Latina nos están indicando en principio que hay varias tendencias.

- ¿Cuáles son los elementos comunes que nos hacen incluirlos en esta línea?
- ¿Qué es lo que define una educación para los medios?

a) Lo Común

1. La educación y la comunicación han sido dos disciplinas con desarrollos paralelos.

Hablar de educación para los MCS implica relacionar dos áreas habitualmente separadas.

2. La educación y la comunicación son procesos complementarios. Se va tomando conciencia que la educación necesita de la comunicación.

Hablar de educación para los MCS implica también reconocer que no podrá haber comunicación adecuada y trascendente, si no media una educación para comunicarse.

3. Dadas las actuales relaciones mistificantes y subordinadas que establecen los receptores con los MCS.

Hablar de educación para los MCS implica promover el desarrollo de las capacidades de percepción crítica y emisión creativa, para que la población pueda participar en el proceso de comunicación social.

b) Lo Variable

Estos elementos comunes adquieren en la realidad dimensiones variables.

1. Anteriormente expresé que educar para los MCS implica relacionar dos áreas habitualmente separadas. Pero, ¿qué tipo de relación se establece entre ambas? Si bien en todas las acciones educativas, formales y no formales, los medios de comunicación son su materia prima, algunos los incorporan como *medios de expresión* y otros como *objeto de análisis y reflexión*.
2. Implementar esta línea implica reconocer la necesidad de una educación para comunicarse. Pero, ¿todas educan o instruyen? ¿Para comunicarse como receptores o como emisores? Algunas experiencias operan con *metodologías endó-*

genas y otras aplican *metodologías exógenas*. Algunas experiencias priorizan el desarrollo de las *capacidades de recepción*, mientras que otras acentúan el desarrollo de las *capacidades de emisión*.

3. Todas las acciones buscan educar a la población para que pueda participar en el proceso de Comunicación Social. Este elemento común adquiere formas variables según nos preguntemos a *qué sectores de la población* se dirige y qué formas de participación promueve.

Algunas experiencias están destinadas a chicos, a jóvenes, o adultos, pertenecientes a sectores medios o populares.

Algunas capacitan para ejercer eficazmente *roles pasivos*, es decir, forman receptores críticos como modo de generar anticuerpos sociales frente a la intención masificante. Otras para ejercer *roles activos*. Entre éstas, algunas potencian formas de expresión verticalistas y otras dialógicas.

Capacitan para participar mediante roles pasivos y activos pero, ¿destinados a *mantener o modificar las relaciones sociales*?

Si bien en algunas experiencias no está formulado explícitamente, se infiere que favorecen la integración del individuo en esta sociedad competitiva. Mientras que en otros el desarrollo de la capacidad de participación —mediante el ejercicio de ambos roles comunicacionales— está en función de la necesidad de *construir un proyecto social democrático*.

Las formas variables que adquieren las dimensiones presentadas —objetivos, metodología, población meta—, manifiestan opciones globales.

La discusión acerca de estos tópicos creo que nos permitirá hacer un diagnóstico, sistematizar tendencias, evaluar el punto en que nos encontramos y proponer-nos un futuro.

4. La posible incorporación de la Educación para los MCS en el marco del proceso democrático argentino

Los grupos que no terminan de comprometerse, ni con los dominantes ni con los dominados, y que principalmente están constituidos por miembros pertenecientes a estratos socioeconómicos medios y altos, se caracterizan por una representación conceptual dual de la problemática de la comunicación. Ella se consolida en una postura contradictoria “apologética-fatalista” hacia los MCS. Afloran sentimientos positivos, favorables, envidia, deseos de ocupar el rol de emisor, fantasía del poder, simultáneamente a sentimientos negativos, desfavorables, de rechazo y de desconfianza.

No pretendo con esto explicar las raíces que configuran la ideología de estos grupos. Los psicólogos y sociólogos son los pertinentes para hacerlo. Pero desde mi rol de educador, quiero poner en común esta reflexión de mi propia historia. En ella, los MCS eran por momentos el “chivo emisario”, el mecanismo de defensa que

me permitía seguir negando la realidad que ellos reflejan, tenía miedo de ver con claridad, y aun creo no lo tengo totalmente asumido. Lamentablemente, otros muchos ni siquiera se pueden poner a pensar. No tiene aun cabida en ellos el preguntarse si es justo mantener el orden social vigente.

Estos grupos, medios y altos, coinciden en asignarle a los MCS la causa—y no la consecuencia— de muchos disvalores sociales. Esta cara fatalista de los MCS se manifiesta a través de dos opiniones básicas: aquellos que consideran que la solución es aplicar mecanismos de control y censura (se preocupan, por ejemplo, de los horarios de protección al menor); y los que opinan que la salida está en educar a la población para que pueda “develar” los contenidos encubiertos.

Existe también acuerdo en potenciar las capacidades de expresión, de manera que puedan apropiarse de los recursos técnicos expresivos “que los avances tecnológicos ponen a disposición”.

En la práctica, sin embargo, son muy pocas y de reducida extensión las experiencias que se están llevando a cabo en el tema de la formación de receptores críticos.

En cuanto a la formación de emisores creativos, la oferta de cursos para apropiarse de los recursos expresivos es mayor, e incluso se encuentra comercializada. Muchos han sabido ofrecer la respuesta adecuada a la coyuntura: necesidades personales-oferta social; ligaron a las aspiraciones de aumentar su poder en relación a los MCS con las posibilidades de equiparse tecnológicamente, que la política económica favoreció en el período 76-79, cuando estaba liberada la importación (sobre todo ingresaron videograbadoras y cámaras portátiles).

Para los grupos comprometidos en la construcción de un proyecto social democrático no dependiente —cuya característica básica es el reemplazo del modelo de participación nominal por uno de participación activa, en el que todos los sectores intervengan en su configuración—, los procesos comunicativos y educativos cobran un rol protagónico: ¿Qué significado adquiere la Educación para los MCS dentro de este proyecto social?

Creo que puede ser adecuado que nos propongamos multiplicar las iniciativas de grupos e instituciones que forman receptores críticos.

Peró la práctica actual de resistencia pasiva podría llegar a interpretarse como retroalimentación del patrón comunicativo autoritario, es decir, que juega como elemento de control que le asegura a los grupos emisores dominantes, que están bien encaminados.

Un proyecto social participativo requiere de los procesos edu-comunicacionales la generación de nuevas estrategias y metodologías que favorezcan el paso de una práctica social caracterizada por comportamientos comunicativos pasivos e individuales, a otra que se defina por posiciones de acción comunicativa. Dentro de este marco, el punto central de redefinición es *formar un emisor creativo y activo*, es decir, aquel que sea capaz de imaginar y gestar nuevas formas de

intervención —grupal e institucional— en todos los niveles del proceso, a través de todas las formas expresivas, en vistas a cambiar las estructuras verticalistas vigentes en la comunicación.

El desarrollo de estas formas de participación demanda al Estado la sanción de normas jurídicas y administrativas que encuadren, promuevan y concreten las *reales* políticas de comunicación democrática.

El debate social ha comenzado, y aunque todavía se da en espacios reducidos, creemos significativo señalar algunos hechos que demuestran en parte el estado del mismo:

- Se observa la presentación de diferentes propuestas de legislación ante el Congreso Nacional. Existe incluso una emisora que se propone elevar las propuestas de sus oyentes.
- Existen grupos que auspician se posibilite el acceso a la propiedad de medios electrónicos a grupos sin fines de lucro —lo tienen vedado en la legislación actual— como cooperativas, sindicatos, fundaciones.
- Lo anterior produce manifestaciones de resistencia por parte de las entidades que agrupan a los propietarios de los medios. Ellas además se oponen a declaraciones oficiales que reconocen la validez de las propuestas de UNESCO referidas al NOMIC.

Complementando lo anterior, queremos consignar tres hechos demostrativos de un cambio en los medios electrónicos de Buenos Aires y que se producen por primera vez:

- la organización del público oyente de una emisora para apoyar la programación que ella desarrolla;
- entidades como Centros de Estudiantes, Ligas de Consumidores, Gremios, Cooperativas, tienen espacios sin costo para emitir sus opiniones;
- en medios de propiedad estatal los periodistas pueden ejercer la libertad de expresión e incluso criticar actos de gobierno sin ser sancionados por ello.

Si nuestra meta es la democratización de las relaciones sociales a través de los procesos educocomunicativos, debemos necesariamente potenciar estas capacidades en los sectores populares. Estos grupos no tienen actualmente acceso, y mucho menos aún la posibilidad de participar organizadamente en la generación y utilización de la información; en la propiedad y uso de los medios; en la producción y programación de los mensajes.

¿Es válido ofrecer una educación para los medios en los sectores populares?

Las limitaciones económicas y el bajo nivel organizativo que caracterizan a estos sectores se traducen en situaciones de inseguridad laboral, habitacional, de alimento y de abrigo. Ni siquiera viven la esperanza de poder satisfacer sus necesidades básicas en un corto o mediano plazo. Los medios de comunicación

(especialmente la tv) desempeñan un rol evasivo, de equilibrio compensador ante la angustiante realidad. Por lo tanto es imprescindible que los sectores populares tomen conciencia que la concentración del poder comunicacional en manos de los sectores dominantes, es utilizada para reproducir y afianzar —en contenidos y formas— los elementos de dominación existentes. Para ello, sería contradictorio convencerlos mediante métodos de comunicación y educación persuasivos. Sólo la metodología dialéctica, que se aplica en las experiencias de educación popular, se corresponde con nuestro encuadre.

Dentro de un proyecto social democrático, participativo, autodeterminado y pluralista, nos preguntamos, finalmente, si correspondería hablar de *educación para los medios de comunicación* o *educación para la comunicación*.

Buenos Aires, marzo de 1985

C. Metodología en la Educación para la TV

Información Complementaria

Asociación Argentina de Educación a Distancia (AAED)
Av. Callao 569, 2° piso, 1er. cuerpo
1022 Buenos Aires
Argentina
Teléfono: 407528

Capítulo 11

METODOLOGIA para la Lectura Crítica

Mario Kaplún

Centro al Servicio de la Acción Popular (CESAP)
Caracas - Venezuela

1. Los ensayos iniciales*

La inquietud por la formación crítica del perceptor, arranca en mí a comienzos de la década del 70. Ya por entonces en América Latina se había alcanzado valiosos avances en el análisis e interpretación de los medios masivos. Los trabajos pioneros de Antonio Pasquali, Marta Colomina, Eduardo Santoro, Armand y Michele Mattelart con el grupo chileno del CEREN, Rafael Roncagliolo y el equipo del DESCO, Eliseo Verón, Gorki Tapia, Gorriti y otros —entre los que podría incluir mis propias contribuciones—, habían logrado desde distintas disciplinas y con diversas metodologías, un desmontaje de los *mass media* latinoamericanos y de sus mecanismos de manipulación. Pero estos estudios sólo estaban al alcance de los investigadores y los especialistas. ¿Cómo lograr divulgar y socializar sus aportes y llevarlos al público usuario, que es, en definitiva, el consumidor de esos mensajes y la víctima de su bombardeo alienante? ¿Cómo transformarlos en un instrumento de liberación?

Tal era el desafío que algunos comunicadores-educadores nos planteábamos y que, en mi caso, al cabo de algunos años, se plasmaría en el método de Lectura Crítica.

a) Los puntos de referencia

En el momento en que comencé mi búsqueda, se practicaban *cuatro modalidades* o intentos que, de algún modo, apuntaban a la formación de usuarios críticos. Las cuatro resultaban insatisfactorias, pero constituían referencias obligadas que era menester tener en cuenta para no repetir caminos ya recorridos sin éxito y explorar nuevos rumbos (en pedagogía, como en investigación científica, siempre se avanza por la vía del ensayo y del error).

1º El clásico camino de *la denuncia de los medios masivos*: los intentos por dar a conocer al público las estructuras empresariales que controlan los medios, sus

*Por razones de espacio y con autorización del autor, este trabajo se publica en forma parcial. La versión íntegra puede ser solicitada a CESAP.

centros de poder, su dependencia de las metrópolis imperialistas y de la publicidad comercial, la hegemonía de las transnacionales de la información, etc. Sin desconocer la importancia y utilidad de esta labor de denuncia, los hechos demuestran que ella no es suficiente y que por sí sola no basta para formar usuarios críticos y autónomos. Frente al mensaje concreto (una película, una telenovela, una historieta, una canción aparentemente “sana” e “intrascendente”), el espectador u oyente, por más que se le haya informado sobre la estructura de propiedad y de control de los medios masivos, vuelve a quedar desarmado, fácilmente atrapado en los resortes ideológicos y psicológicos que los medios despliegan.

2º La conferencia (disertación, charla o clase convencional) que trata de *alertar al público sobre los contenidos* de los mensajes. Aun cuando se la ilustre con ejemplos tomados de los medios (proyecciones de fragmentos de películas, reproducciones de anuncios comerciales, etc.) y por liberadores y desmitificadores que sean sus contenidos, este tipo de exposición académica y magistral, al reducir a los destinatarios al papel de meros oyentes pasivos, condiciona al auditorio; no le facilita su participación y su reflexión personal; le da ya los resultados “digeridos”; y así, en lugar de la desideologización que se propone, lo que suele lograr, en el mejor de los casos, es la sustitución de una imposición ideológica —la de los medios— por otra imposición: la del disertante o profesor. Por lo tanto, obviamente, no genera la formación de una criticidad personal y de un espectador capaz de interpretar por sí mismo los mensajes a los que está diariamente expuesto. No basta con exponer una información y una explicación para que el destinatario las haga suyas y las incorpore.

Incluso he podido comprobar que, con frecuencia, el intento resulta contraproducente: parte del auditorio —lo exprese o lo calle— reacciona con irritación ante la interpretación que se le propone, la siente como una agresión a sus gustos y preferencias y termina rechazándola como una imposición arbitraria y... manipuladora (!) del conferencista.

Tras asistir a varias de esas experiencias, me resultó evidente que el método expositivo tradicional no es el adecuado para estimular el sentido crítico.

3º Se practicaban también con frecuencia *otros métodos más libres* y participativos como, por ejemplo, los cine-forums (proyección de una película seguida de debate público). Si bien aquí no se advierte el mismo condicionamiento que en el caso anterior, la debilidad de este tipo de actividad reside, a mi parecer, en su carácter esporádico e informal, en la carencia de un método formativo preciso y estructurado, en la ausencia de instrumentos de análisis. El desarrollo de la criticidad necesita un cierto rigor metodológico, una cierta graduación pedagógica de las prácticas, una mayor sistematización.

De lo contrario, se corre el riesgo de que todo quede a un nivel de apreciación superficial y subjetivo, al nivel de “esta película me gustó” o “no me gustó”,

“me parece que este programa tiene valores positivos (o negativos)”, “creo que este personaje procedió bien (o mal)”, “esta escena me impresionó (o me chocó)”, etc. Si se observa lo que sucede habitualmente en un cine-foro, los espectadores, a los pocos minutos de iniciado el debate, se entregan a discutir la anécdota de la película dándola tácitamente por real, esto es, sin cuestionar la lógica interna de la trama ni las premisas implícitas sobre las que ella está construida. Así no se logra superar el nivel de lo denotado, de la primera lectura ingenua de los mensajes, ni salir de los patrones de juicio que los propios medios tratan de imponer; y los participantes continúan sometidos a su dominio ideológico. Más que una ruptura crítica, el resultado suele ser el refuerzo de los valores que los medios digitan.

4º Otros métodos de “educación” ponen el énfasis en *el conocimiento técnico y formal de la producción de mensajes*: analizan, por ejemplo, la técnica de diagramación y composición de los anuncios publicitarios, el uso del color y de la ilustración, el lenguaje gráfico de los *comics*, los planos, los encuadres, los *travelings*, el montaje, de una película o un programa de televisión, etc. Tal concepción, muy europea, estuvo presente en los primeros intentos de trasladar la escuela francesa del llamado “Lenguaje Total” a América Latina; y subsiste, todavía en 1980, en el método de “Educación” diseñado y experimentado por UNDA Internacional (léase Unda-Europa) por convenio con UNESCO.

El análisis de la gramática formal de los medios puede ciertamente contribuir a la formación de un espectador crítico (de hecho, yo lo he incorporado a mis cursos, como un útil elemento de apoyo); pero, normalmente, se queda en lo puramente formal y estético y no penetra en los significados ideológicos que se están vehiculando a través de sus recursos. El espectador aprende a apreciar la belleza de algunos mensajes y a analizar —e incluso a criticar— la técnica de producción y la estructura formal del relato icónico; pero no a decodificar sus contenidos metacomunicados.

b) Lo que era preciso buscar

De la reflexión en torno a esas experiencias y de la evaluación de las mismas, salieron cuatro características básicas del método de Lectura Crítica. Vi necesario construir un método que:

1. analizara los *mensajes* (y no ya los medios mismos, como lo hacían los textos de “denuncia”);
2. fuera *activo y participativo* (y no expositivo), esto es, un método de *taller*, en el que los participantes aprendieran a decodificar los mensajes ellos mismos. Si en toda la pedagogía y andragogía actuales se han abierto paso los métodos activos e inductivos de autoaprendizaje, en el caso de la LC esta opción se

presenta como la única válida. Como siempre digo a los participantes al comenzar un curso, la criticidad es algo que no se puede “enseñar” ni “aprender”; que no se puede transmitir ni transferir como se transfiere un teorema de matemáticas o una fórmula química. La capacidad crítica no se recibe de otro: se ejercita. Sólo se adquiere y desarrolla por el ejercicio personal; debe ser un proceso de autodescubrimiento. El docente-facilitador puede —y debe— orientar, guiar, aportar conocimientos e información; pero nunca adelantarse ni sustituir al trabajo personal de los participantes de buscar, analizar y pensar por ellos mismos;

3. fuera *metódico* y *sistemático*, en lugar de limitarse a actividades esporádicas y a debates espontáneos, como los cine-forums o los teleclubes;
4. no se quedara en un conocimiento técnico, estético y formal, sino que penetrara en la *decodificación ideológica de los mensajes* y en sus *significados culturales*.

En definitiva, era preciso encontrar un método, una pedagogía; y una pedagogía *liberadora* y *problematizadora* que partiera de los mensajes mismos; que pusiera al educando frente al mensaje para que descubriera lo que había en él.

Luego de experiencias con participantes diferentes y de procedencias geográficas variadas, habiendo podido ensayar la aplicación de la LC a los más diversos mensajes y enriquecer progresivamente el acopio de recursos didácticos. Al llegar a Caracas en 1978 para radicarme en Venezuela, sentí que tenía en mis manos un método válido —aunque desde luego perfectible y sujeto a constante revisión—, y que, con los elementos reunidos, era posible iniciar una actividad regular y orgánica de cursos de lectura crítica.

2. Los Cursos de Lectura Crítica

a) Carácter, destinatarios, duración

Aunque podrían ser adaptados a los sistemas de educación formal (y de hecho en Brasil un centro de educación superior ha manifestado su interés por incorporarlos a su currículum de estudios), por ahora, en todas las ocasiones en que me ha sido posible realizarlos, los Cursos de LC se encuadran en la modalidad de educación denominada *no formal*, y están dirigidos a *personas de edad adulta* y a *jóvenes*. Para aprovecharlos, no se requieren conocimientos previos ni un alto nivel de instrucción.

Una consecuencia de su carácter no formal y desescolarizado, en cuanto éste implica una asistencia libre y voluntaria y sin el ofrecimiento de estímulos de acreditación curricular, es que él exige programar cursos de muy corta duración. La mayoría de la gente —especialmente la de la clase popular, que debe trabajar duramente para ganarse la vida— no puede disponer de mucho tiempo para su

formación no escolarizada. Se me hizo obligado, pues, plantearme desde el principio la necesidad de cursos breves. Pude comprobar que la LC logra responder a esta exigencia y desarrollarse satisfactoriamente en cursillos de 25 horas.

b) Objetivos del curso

Ayudará a visualizar mejor hacia dónde apunta la LC, reproducir los términos en que ella es ofrecida y anunciada a sus potenciales destinatarios. El programa-invitación a un curso de LC, comienza con el siguiente breve texto de motivación, que ya define sus propósitos:

LEER LOS MEDIOS

Todos experimentamos el poder de los medios masivos de difusión. Vivimos inmersos en el mundo de la televisión, la radio, el cine, las revistas ilustradas.

Hoy, se los cuestiona. Se denuncian sus efectos alienantes, masificadores, manipuladores. Pero no basta. Es necesario saber cómo actúan sobre los demás y sobre nosotros mismos; conocer sus mecanismos internos, los resortes psicológicos de que se valen para ejercer su atracción.

Es preciso aprender a desmontarlos por dentro; esto es, a leerlos críticamente.

A continuación, el programa enuncia los

OBJETIVOS DEL CURSO

1. Capacitar a los participantes para el análisis crítico de los mensajes difundidos por los medios masivos, tanto en su contenido cuanto en su forma.
2. Dotarlos de un método que les permita a su vez formar a otros perceptores.
3. Capacitarlos para un análisis autocrítico de los mensajes que ellos mismos producen y difunden (como educadores, como comunicadores y promotores populares, como sindicalistas, como dirigentes vecinales, como padres de familia, etc.).

Como se ve, se trata de formar no sólo espectadores críticos sino también multiplicadores; y de desarrollar junto a la actitud crítica la capacidad autocrítica: todos somos, en alguna medida, no sólo receptores, sino también emisores y retransmisores de mensajes.

c) ¿Qué es la lectura crítica?

Plantearse un método para formar usuarios críticos, supone una previa reflexión y una toma de posición sobre la real incidencia de los medios masivos en el condicionamiento de las conductas sociales; y supone asimismo dar respuesta a

interrogantes que no es posible discutir aquí. ¿Qué peso, qué poder, atribuimos a los medios en cuanto factor determinante de las conductas colectivas? ¿Los consideramos omnipresentes, todopoderosos, principales y casi únicos generadores de la conformación ideológica y cultural de nuestras sociedades? ¿O, por el contrario, los reconocemos tan sólo como un factor entre muchos, sin un peso y una influencia decisivas en el pensar y el actuar de las masas? ¿O bien, sin llegar a absolutizarlos y mitificarlos, los vemos como fuerza de innegable gravitación en el moldeado de la conciencia (o la no conciencia) colectiva?

Dentro de esta misma problemática: ¿Qué papel asignamos a los medios masivos en el proceso ideológico: son creadores y productores de ideología, o más bien difusores y vehículos eficaces de la ideología dominante que produce todo el conjunto del aparato social? En otras palabras: ¿Son fuente o canal? Y en directa relación con lo anterior: ¿Qué función adjudicamos en ese proceso ideológico al así llamado “receptor”? ¿Lo vemos meramente como eso, como un depositario pasivo, o creemos —como lo venimos afirmando Jesús Marín Barbero y otros— que, para que los *mass media* logren cumplir su función de dominación cultural, tiene que darse —y de hecho se da— una cierta “complicidad” del destinatario?

Según sean las respuestas que demos a estas preguntas y otras semejantes, será la propuesta de formación del sentido crítico que formulemos.

Sin espacio suficiente para desarrollar estas cuestiones y teniendo que conformarnos con dejarlas sólo esbozadas, pasemos a caracterizar la concepción de Lectura Crítica. A manera de aproximación, podríamos partir de una frase de Charles Morris:

Quando un individuo hace frente a los signos que se le presentan con un conocimiento de cómo funcionan, le es más fácil defenderse contra la manipulación por parte de los otros (...). Si se pregunta qué tipo de signo le sale al paso, con qué propósito se lo emplea, su situación se transformará de respuesta automática a conducta crítica e inteligente.

De eso se trata: de aprender a leer críticamente los signos que emiten los medios masivos de difusión y descubrir el propósito con que esos signos son seleccionados, para así liberarse de su dominación. En el mismo sentido, el documento aprobado por la Asamblea de los Obispos Latinoamericanos en Puebla (1979), en su capítulo sobre los medios de comunicación, recomienda:

Capacitar al pueblo receptor para que tenga una actitud crítica ante el impacto de los mensajes ideológicos, culturales y publicitarios que nos bombardean constantemente, a fin de contrarrestar los efectos negativos de la manipulación y la masificación (Puebla, 1088).

Desarrollar esta actitud crítica supone, pues, adquirir la capacidad de percibir esos mensajes ideológicos “subliminales”, de descubrir el contenido ideológico

infiltrado en los medios. Ser capaces de penetrar los mensajes en profundidad, de decodificarlos ideológicamente, de leerlos “entre líneas”.

Como bien ha señalado Verón, el nivel de significación ideológica de un mensaje no se percibe en una primera lectura ingenua, sino que exige una segunda lectura analítica, crítica, capaz de descubrir tras lo comunicado lo *metacomunicado*; tras lo explícito o manifiesto, lo implícito; lo connotado tras lo denotado.

La lectura crítica es una hermenéutica de los medios: los somete a sospecha. Valiéndonos de una analogía, podría decirse que es a los medios masivos lo que es el psicoanálisis a la psicología descriptiva. Así como la psicología profunda va “más allá” o más adentro de los procesos conscientes y penetra en los niveles inconscientes de la psiquis, la LC va más allá, más adentro de lo que está a la vista en el mensaje y penetra en sus estructuras ideológicas. La analogía es tanto más válida cuanto que, como es sabido, los contenidos ideológicos casi nunca entran en el perceptor por la vía racional, consciente, sino que se introducen directamente en el subconsciente; de ahí que, para descubrirlos, no baste una lectura literal y sea necesario practicar una especie de psicoanálisis (o más bien de “ideoanálisis”) de los mensajes.

Algunas pocas precisiones. En primer lugar, no está de más subrayar que esta LC no sólo debe incluir el develamiento de la ideología, sino también el de los recursos psicológicos de los que ella se vale para introyectarse. Si se recuerda esa “complicidad” del destinatario antes mencionada, se comprende por qué un proceso liberador debe necesariamente pasar por la toma de conciencia de esas mediaciones.

En segundo término, importa que no se confunda la LC con el clásico “análisis de contenido” de la sociología, el cual difícilmente logra ir más allá de los aspectos manifiestos y, sobre todo, cuantificables de los mensajes; y al que escapan los componentes no racionales, especialmente los visuales, en los cuales se apoya la transmisión ideológica. La LC no incurre en la falsa dicotomía forma/contenido y posibilita el descubrir connotaciones ideológicas en lo que, aparentemente, es sólo recurso formal.

Por último, tampoco debe identificarse LC con lectura política; o, al menos, por lo que se entiende específicamente por tal. La LC asume la dimensión política; pero también muchas otras, como, por ejemplo, esa dimensión de lo cotidiano que ha sabido revelar el Barthes de las “Mythologies”. Tiene razón Rafael Roncagliolo cuando se pregunta dónde hay más ideología: si en un editorial político o en las páginas de la revista “Mecánica Popular”. Por eso, el Curso de LC ejercita a los participantes para decodificar los símbolos aparentemente “anodinos” de la industria cultural, sin cuyo análisis no es posible desentrañar la manipulación *massmediática* para liberarse de su dominación. Por otra parte, sólo situándose en esa perspectiva amplia, es posible descubrir que puede haber tanta ideologización en

ciertos mensajes supuestamente disidentes como en los que emite el sistema. Y esto es esencial para el desarrollo de la criticidad.

3. El método y sus características

Propondría y distinguiría seis características como básicas y propias del método de LC:

1. Audiovisual.
2. Activo, participativo, inductivo.
3. Gradual.
4. Apoyado en instrumentos de análisis.
5. Sencillo, accesible.
6. Vivencial.

A la vez que características de este método, diría, desde mi experiencia, que ellas se me aparecen como exigencias para una eficaz formación de usuarios críticos. Más aún: me atrevería a proponerlas como recomendaciones. Pueden haber muy diversos métodos de educación, todos ellos válidos; considero el que he desarrollado tan sólo como uno entre varios posibles, que no se excluyen mutuamente. Pero, luego de casi diez años de experimentación, estoy convencido de que todo método, si realmente se propone por objetivo el crecimiento de la criticidad, ha de tener en cuenta esas características arriba enunciadas.

1. Audiovisual

Cada sesión de LC comienza reproduciendo o proyectando un mensaje tomado de los medios; y éste no constituye una mera ilustración, sino el punto de partida, el protagonista, el objeto del análisis. El método se basa y se centra en la audición o la visión de esos ejemplos bien seleccionados.

Ello implica contar con documentos reproducibles y con un mínimo de instrumentos necesarios para reproducirlos. Aunque siempre he estado en guardia contra la sofisticación de la llamada “tecnología educativa” y su despliegue de aparatos, no concibo un curso de análisis de mensajes sin la presencia viva de los mensajes por analizar: sería como querer enseñar a nadar en seco. El curso tiene que basarse en ejemplos concretos; cada “sospechoso” debe comparecer de cuerpo presente para ser investigado.

La re-visión. El disponer de los documentos audiovisuales y de los equipos que permiten su reproducción, ofrece además otras ventajas. Posibilita repetir algunos pasajes “clave” para apreciar planos, encuadres, detalles del diálogo, gestos y actitudes, vestimentas, decorados, fondos musicales, etc., que se captan mucho mejor cuando es posible verlos por segunda vez. Esta segunda visión posterior suele completar y enriquecer extraordinariamente el análisis.

La desmitificación de los medios. Otra ventaja del curso así “audiovisualizado” es que sirve para desmitificar a los medios y despojarlos de su poder de fascinación. Cuando detenemos la proyección de una historieta de Disney y dejamos un fotograma todo el tiempo que queremos para analizar un detalle del dibujo; cuando “congelamos” la imagen del videocassette, o lo hacemos retroceder para repetir y examinar a fondo una secuencia, o alteramos el orden de las escenas, fragmentamos el mensaje, etc., el medio va perdiendo su dominio mágico y los participantes adquiriendo frente a él ese distanciamiento que les permite despegarse del encantamiento de la trama y desarrollar una actitud crítica. El espectador comienza a sentirse dueño del medio.

2. Inductivo, participativo

Como ya se ha señalado, la formación de la criticidad es un proceso personal. Cada grupo y cada participante debe descubrir por sí mismo el mensaje metacomunicado. Hay que respetar y propiciar ese proceso de descubrimiento. La intervención de un “profesor” que presentara a los “alumnos”, ya elaborado, el producto del análisis (“miremos esto”, “observemos bien aquí”...) anularía el objetivo perseguido.

De ahí que la parte sustancial y a la vez más creativa de una sesión de LC, sea el trabajo en equipos. Todos aportan, todos intervienen en el descubrimiento de los contenidos connotados en el mensaje. Gracias a esta activa participación, cada nueva sesión de LC significa un avance en el proceso, un crecimiento de la visión y de la capacidad de penetrar en los metamensajes.

No se trata, sin embargo, de que el docente se autoelimine. No se parte de la falsa absolutización —freirismo mal entendido— de que el grupo puede y debe descubrirlo todo por sí mismo. El propio Paulo Freire ha tenido que precisar (en sus “Cartas a Guinea-Bissau”) que “conocer no es adivinar” y que “la información es una instancia necesaria del proceso del conocimiento”. Pero esta contribución del docente se produce al *final* de cada sesión; después de que el grupo ha hecho su propia elaboración y se ha planteado sus propias preguntas. Sus aportes no aparecen como ajenos, como impuestos, como llegados “en paracaídas”, sino como pistas de respuesta para problemas que el grupo ya se ha planteado y como herramientas de trabajo para resolverlos. Precisamente la condición que pone Freire para legitimar la intervención informadora del docente, es que ella responda a la previa problematización del grupo y no se adelante a ella.

3. Gradual, progresivo

Los ejemplos deben ser graduados de modo de ir de los lenguajes comunicaciona-

les más simples a los más complejos. En el programa-tipo de un curso podrá apreciarse la progresión que seguimos¹.

4. Apoyado en instrumentos de análisis

Como también se podrá advertir en el programa, la LC incorpora aportes de distintas disciplinas, puesto que la imposición ideológica se vale de mediaciones psicológicas y se metacomunica a través de signos. Así, de la teoría de la comunicación toma el proceso de codificación y decodificación de mensajes en sus distintos niveles de significación, las operaciones de selección y combinación o el concepto de congruencia; de la psicología, fenómenos tales como la identificación, la proyección, la “motivación”, la frustración social y la formación de estereotipos; y de la semiótica, elementos para la lectura e interpretación de signos, símbolos, representaciones y mitos.

Era preciso, sobre todo, contar con un instrumentos de análisis que permitiera a los participantes analizar posteriormente otros mensajes distintos a los vistos en el curso y transmitir lo aprendido a otras personas. En otras palabras, ofrecerles una técnica que pudieran dominar, aplicar y explicar. Del instrumental proporcionado por la semiótica, escogí —desde luego adaptándola y simplificándola— la técnica de los ejes semánticos, que demostró ser de gran eficacia: es objetiva, permite poner al descubierto en forma muy nítida los contenidos ideológicos implícitos en el mensaje y, además, es clara y accesible. Los participantes en los cursos de LC —en su mayoría procedentes de los sectores populares y de nivel instruccional elemental— la captan rápidamente y aprenden a aplicarla con satisfactoria seguridad. En sus evaluaciones finales, siempre señalan como uno de los grandes aportes del curso el haber conocido y adquirido este instrumento, el que, según expresan, los ayuda mucho a pasar de una percepción superficial y convencional a un análisis crítico, sólido y ordenado.

5. Sencillo, accesible

Ser científico no significa necesariamente caer en el cientificismo ni en el error y la

¹El programa-tipo (que no se incluye aquí por razones de espacio) comprende las siguientes sesiones o pasos:

1. Análisis de dos canciones de moda.
2. Análisis de anuncios publicitarios.
3. Análisis de cuentos infantiles clásicos (vigencia y actualidad de los mitos).
4. Análisis de una serie de televisión.
- 5-6. Análisis de un largometraje cinematográfico.
7. Análisis de materiales propuestos por los participantes.
8. Conclusiones, evaluación.

tentación de la erudición. Es posible proporcionar bases sólidas de análisis sin necesidad de utilizar la terminología críptica en la que tanto se complacen los monstruos sagrados de la semiótica. La LC es un esfuerzo de divulgación popular, un instrumento para una educación liberadora; puede y debe ser accesible a personas que procedan de las clases subalternas y que lleguen al curso sin conocimientos previos.

Ello se hace posible si se sabe sacar partido del hecho de que los mensajes de los medios masivos están insertos en la experiencia cotidiana de la gente. Por ejemplo, cualquier participante puede captar el fenómeno de la identificación porque experimenta a diario el proceso de identificarse con un personaje de la ficción televisiva o cinematográfica. En la medida en que apelamos permanentemente a la experiencia de los participantes, las nociones que manejamos se les hacen claras y comprensibles. Luego de más de treinta cursos realizados y evaluados, puedo asegurar que los asistentes no encuentran dificultades de comprensión.

6. Vivencial

Es importante que los participantes analicen sus reacciones espontáneas ante los materiales presentados y sus reacciones habituales frente a materiales análogos. Debe darse una doble lectura simultánea: la ingenua, básicamente sensible y emocional, y la crítica, racional e intelectual.

Procuramos que los participantes se involucren en el análisis; que se autoanalicen en cuanto consumidores de mensajes. Gracias a este énfasis en lo vivencial, se logra desterrar en el educando esa actitud de superioridad de aquel que se siente parte de una minoría “liberada”, ubicada por encima de “las masas”; aprende a reconocerse él mismo como mucho más impactado e influenciado por la ideología dominante de lo que sospechaba; como parte de un público todo él posible de manipulación.

Esa actitud es tanto más necesaria cuanto que el curso no sólo trata de develar los significados ideológicos subyacentes en un mensaje, sino también los recursos de que se valen los medios para lograr que los mensajes penetren eficazmente en el público. No sólo se procura indagar qué transmiten los medios, sino también por qué gustan, por qué logran éxito y audiencia. Y ese conocimiento sólo puede lograrse a través de una autoobservación, en la que el participante llegue a percibir sus procesos de identificación con los mensajes masivos.

De la Lectura Crítica a la autocrítica

A este método participativo y vivencial atribuyo uno de los frutos más estimables de los cursos de LC: el hecho de que en ellos los participantes no sólo aprenden a decodificar mensajes de los medios masivos, sino también a “leer” y analizar críticamente muchos otros aspectos de la realidad social que los circunda. Una vez

que se desencadena el proceso, esa capacidad crítica se expande a un ámbito cada vez más amplio. Así, un joven dirigente sindical que asistió a un curso de LC, declara que, a partir de entonces, ha podido analizar con más claridad y racionalidad las acciones que él tiene que decidir en el seno de la organización.

Incluso, hacia el final del curso, los participantes comienzan a someter a análisis los propios mensajes que cada uno emite: los educadores, los periódicos y boletines que publican; los militantes políticos, los afiches y lemas que producen o difunden; los maestros, las clases que dictan y los textos e ilustraciones que emplean; los padres de familia, los consejos que dan a sus hijos y las actitudes y valores que les transmiten; los agentes pastorales, sus mensajes religiosos, etc.

Caracas, noviembre de 1982

Información Complementaria

CESAP

San José del Avila - Caracas

Apartado postal 4240

Caracas 1010 - A

Venezuela

Teléfono: 813885

Mario Kaplún

Juan Ortiz 3181

Montevideo - Uruguay

Teléfono: 808190

Capítulo 12

METODOLOGIA para un Trabajo grupal de Educación para la tv

Jorge Ley - Ana María Ruz

Vicaría de la Pastoral Juvenil. Santiago - Chile

Introducción

Desarrollar una experiencia educativa, enriquecedora y crítica, implica generar y ofrecer la oportunidad de remover la apariencia de las cosas y, en este caso particular, de uno de los medios de comunicación más importantes del siglo xx: la televisión. Por ello, hemos decidido enunciar aquellos aspectos del tema que nos parecen relevantes en el desarrollo de una perspectiva del quehacer educativo en televisión. No entregaremos, sin embargo, datos empíricos acerca de la tv, sus efectos y características como medio de comunicación; datos que se encuentran suficientemente detallados en innumerables estudios e investigaciones.

Aunque resulte repetitivo, partiremos señalando el gran impacto que la tv y demás medios de comunicación social tienen sobre las personas, debido fundamentalmente a su capacidad de moldear opiniones y estructurar visiones acerca del mundo que nos rodea y por consiguiente, al constituir medios portadores de ideología, de expresión y representación de los diversos aspectos de la vida de los hombres.

Los programas y mensajes transmitidos a través de la tv constituyen productos diseñados según diversas técnicas y métodos, pero también según diversas intenciones, objetivos y propósitos. Como todo producto elaborado dentro de un contexto y sistema político, social, económico y cultural determinado, la tv responde a intereses particulares modelando las relaciones sociales y convirtiéndose incluso en un indicador de un modo de hacer, de tener y querer y hasta de producir la felicidad del hombre.

En Chile, durante la última década “se ha podido constatar la evolución estructural de la tv, desde una situación de control social hacia el control gubernamental directo e indirecto” (1). Algunas consecuencias de este cambio son: “la imposibilidad de orientar las políticas y la programación televisiva a partir del cuerpo social; la distorsión de la información; la transformación de la tv en un medio sustancialmente programado de mensajes de diversión; una tv centralizada y que no admite más que un pequeño círculo de emisores” (2).

Por estos motivos, ha sido “la concepción del medio y su finalidad social lo que básicamente se ha transformado... De un medio de comunicación —que intentaba comunicar y expresar a la sociedad, con sus múltiples necesidades y búsquedas diversas— se ha transformado en un medio de persuasión y distracción” (3).

Lo anterior trae como consecuencia secuelas negativas para su función cultural

y educativa. De modo que, “la tv deja de ser un medio programado para estimular la creación cultural y regionalmente diversa y con aportes expresivos de los diversos segmentos sociales... La marginación de los grupos sociales y regionales termina por exhibir un medio saturado de programas extranjeros y que en nada contribuye a los procesos de creación cultural nacional” (4).

Por tanto, la tv se convierte en un medio de dominación cultural, muy lejos por cierto, de una concepción educativa y cultural liberadora, al responder a los intereses de la clase dominante y su política cultural; contribuyendo además, a la invasión y agresión cultural al mostrar una programación con un alto porcentaje de producciones norteamericanas y europeas por sobre producciones nacionales y latinoamericanas más acordes con nuestra identidad cultural.

La pérdida del control social sobre la tv y “la primacía directa o indirecta del control gubernamental sobre ella ha conducido, obviamente, a la eliminación de la discrepancia y del pluralismo ideológico” (5). Esta homogeneización ideológica ha afectado sensiblemente la libertad de información al restringir la diversidad de sus fuentes, así “tiende a evitar la discusión de los temas trascendentes para la sociedad” (6) y conduce “a un centralismo cultural: restringe y estrecha el grupo que puede constituirse en emisor” (7).

Por otra parte, la política económica del régimen ha influido decididamente en la función de este medio. Las coerciones del financiamiento únicamente publicitario lo han hecho evolucionar desde un medio integral a un medio de diversión, determinado “en su programación por la competencia en audiencia para vender espacios publicitarios” (8), no presenta una programación balanceada que equilibre los bienes de la información, la cultura y la entretención.

Dada la significación de estos hechos, es que en los últimos años, profesionales de diversas disciplinas han evolucionado desde una perspectiva de investigación-denuncia a una de investigación-acción; es decir, han desarrollado acciones encaminadas a hacer conscientes los efectos de la tv y a vislumbrar e implantar usos alternativos de ésta, según objetivos humanistas y liberadores.

Consecuentes con esta línea de acción, pensamos que hacer conciencia en la comunidad sobre las funciones, características de la programación, sus intenciones y efectos, así como de la importancia de la restitución del control social, la restauración del financiamiento social y la ampliación de la participación en la orientación de la tv, implican necesariamente educar planteándose dos objetivos fundamentales:

— El primero es facilitar *el desarrollo de una actitud de observación crítica* frente a los mensajes televisivos, “empezando a descubrir, a tomar conciencia desde los sentidos, desde la propia experiencia y los propios pensamientos acerca del problema, la amplia red de elementos y factores que caracterizan y condicionan a la tv como medio de comunicación de masas” (9).

— El segundo, más difícil de lograr, es que a partir de esta actitud, los jóvenes de sectores populares —a quienes nuestra acción educativa está dirigida— comprendan que *ellos pueden participar activa y responsablemente en la emisión y programación de la tv* —entre otras acciones transformadoras— enmarcadas dentro de un proyecto de cambio que surge y se desarrolla desde las propias necesidades, expectativas y reivindicaciones, en cuanto sujetos pertenecientes a un sector marginado social, cultural, económica y políticamente.

En consecuencia, nos enfrentamos al presente desafío: desarrollar *una metodología que facilite el logro de estos objetivos*. Hemos optado para ello, por una metodología inscrita en el marco de la Educación Popular y orientada por los supuestos teóricos de la investigación-acción.

1. Perspectiva Teórico-Valórica

La metodología que aquí se desarrolla está enmarcada en una *visión científico-humanista* y orientada por una *opción pedagógica liberadora*.

Desde la perspectiva fenomenológica existencial, la realidad es estudiada y categorizada a partir de la experiencia viviente de los hombres. Para nuestra concepción dialéctica y científica de las ciencias humanas y de la realidad social, ésta puede ser estudiada y contrastada tanto en su dimensión objetiva como subjetiva e intersubjetiva. Enfocamos la realidad como emergente y procesual, las categorías históricas y emergentes se construyen a partir de como los hombres consciente o inconscientemente están categorizando su realidad, la que de este modo hacemos manifiesta, comunicable y posible de procesar metodológica y científicamente.

Nuestra perspectiva de investigación-acción nos sitúa como investigador-sujeto-agente de un proceso de transformación de las personas y realidad estudiada; proceso donde investigador y sujeto-objeto investigado forman parte de un quehacer consciente de aprendizaje, transformación y crecimiento mutuo.

Esta perspectiva resulta consistente con una visión pedagógica de Educación Popular y Liberadora, en la medida en que nuestra acción educativa pretende *el logro de un aprendizaje significativo y transformador*; es decir, un aprendizaje que parte de la propia experiencia y conocimiento de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ligado a sus necesidades, expectativas y reivindicaciones.

La orientación pedagógica básica de esta metodología de trabajo es de tipo experiencial, parte de la experiencia concreta que los participantes del grupo tienen respecto de la tv, siendo los aspectos teóricos y prácticos complementarios a la experiencia, para que así la capacitación sea integral.

Se parte del supuesto que las personas “no saben que saben”; que las condiciones de enseñanza-aprendizaje pueden ser facilitadoras y liberadoras. Es decir, que

pueden basarse en la confianza, la colaboración y la valoración de los diferentes aportes, reconociendo a los participantes como sujetos activos en el proceso de enseñar y aprender.

Así se está apuntando a liberar las potencialidades de los participantes y el grupo —independientemente del grado de instrucción o educación formal que posean—, y a facilitar democráticamente el enfrentamiento con los factores que dificultan las relaciones de afecto y de trabajo, siempre presentes en toda actividad educativa. La opción pedagógica, entonces, está orientada por *dos valores fundamentales: la democracia y la relación de facilitación*.

2. Concepción del Hombre

Consideramos al hombre como un *ser integral*, no como una suma de dimensiones sin relación entre sí.

Como un *sujeto capaz de asumir activamente su aprendizaje y su cambio*, no como un ser que es afectado pasivamente por sucesos y procesos que no puede conocer ni controlar y a los cuales responde mecánicamente.

Como un *sujeto de experiencias y conocimientos*, es decir, un ser que vivencia, experimenta y se relaciona con el mundo según diversos modos de conciencia: percibe, imagina, reflexiona, se emociona y siente. Conoce y aprende con todos sus sentidos, expresándose sintéticamente a través de distintos medios (la palabra, el gesto, la mirada, el silencio, el dibujo, etc.).

Como un ser en situación, es decir, *como ser-en-el-mundo*. Que se hace y se elige a sí mismo y se transforma descubriéndose en su relación con el mundo y con los otros. Es en esta relación que surge su proyecto, tendiente a satisfacer sus necesidades y carencias, influyendo en su entorno natural y social y transformándolo. Aquí están presentes las ideas de proceso y praxis: el hombre se hace bajo circunstancias de vida concreta.

De acuerdo a esta concepción, podemos comprender más ampliamente el comportamiento humano en sus dimensiones individual, interpersonal y grupal —dimensiones todas sociales— desde una perspectiva dialéctica, es decir, dinámica y dialogante, pudiendo determinar con mayor claridad la multiplicidad de influencias y factores que dan cuenta de una situación o fenómeno en un determinado contexto, teniendo *cuidado de no caer en reduccionismos psicologistas o sociologistas*, o de explicar todos los actos humanos desde leyes elaboradas o aplicadas desde la pura exterioridad sin considerar la dimensión subjetiva y existencial.

3. Supuestos acerca del Aprendizaje y la Experiencia

1. Las experiencias se desarrollan en *contextos particulares*: la personalidad y el carácter, las predisposiciones y tendencias, la expresión de sentimientos y

emociones; las actitudes y comportamientos y los aprendizajes referentes a ideas, creencias, normas, juicios y valores (actitudes-comportamientos e ideas-representaciones) se van estructurando según diversas influencias en la vida de los hombres. El hombre es a la vez sujeto y objeto, en el sentido que afecta y es afectado por su entorno más inmediato, como también por el contexto más amplio y sus determinantes históricos, sociales, culturales, económicos y políticos. Estos factores interrelacionados determinan su experiencia más primaria, desde su gestación y nacimiento, hasta su desarrollo, crecimiento y muerte.

2. La experiencia siempre *implica a un otro y/u otros*: desde y previo al nacimiento el hombre está en relación con otros, su identidad se hace y moldea, se busca o se pierde siempre en relación a otros; ella se confirma, se niega o desconfirma, se ve acogida o amenazada en relación con los demás. El hombre, aunque resulte obvio plantearlo, posee y desarrolla su propia individualidad, su singularidad y particularidad; no surge aisladamente —vence el supuesto solipsismo— sino que siempre en situaciones sociales, siempre en relación con el mundo y los otros.
3. Los *aprendizajes previos pueden modificarse*: la idea que se desarrolla aquí es la de reeducación o resocialización. Se puede aprender, desaprender y reaprender; esto implica que existe la posibilidad de cambio luego de una toma de conciencia, de un darse cuenta, de situarse como siendo-en-el-mundo según una realidad y proyecto particular, pero que va modificándose por las múltiples elecciones y opciones de vida, como también por los innumerables sucesos y procesos que afectan su motivación, profundidad e identidad.

4. Supuestos acerca del grupo y el trabajo grupal

1. *Los grupos median la experiencia del sujeto con el mundo*: el grupo está siempre presente en la vida de los hombres. El hombre nace y se desarrolla en un grupo —*la familia*— donde no sólo aprenderá a satisfacer sus necesidades básicas (hambre y sed, sueño, abrigo y necesidades fisiológicas, techo, seguridad y protección) —en la medida que ello sea posible—, sino que también ahí tendrá experiencias tempranas y significativas que determinarán en gran medida su presente y futuro (desarrollo de la confianza básica, experiencias de castigo y exclusión, relación con la autoridad, vivencia del amor parental o la falta de afectos positivos, aprendizaje de normas, valores y creencias, etc.). Luego está la *experiencia escolar* (el jardín, la escuela, el liceo) que lo socializarán a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje —también dentro de un grupo—, sala de clases, profesores y compañeros de nivel. En el *barrio*, estará su grupo de amigos, la “patota”, la pandilla, donde contrastará su experiencia con otros y aprenderá diferentes modos de relacionarse con el

mundo: el juego, las “pichangas”, las fiestas, el “pololeo”, las aventuras, etc.; conocerá comportamientos que pueden entrar en conflicto con lo ya aprendido y que serán contradicciones vitales para el desarrollo de su identidad. En la *actividad laboral, social y política* estarán también presentes los grupos, donde podrá desarrollar su responsabilidad y compromiso con el mundo que lo rodea. En síntesis, los grupos de pertenencia y referencia, formales e informales anteriormente señalados, le permiten situarse-en-el-mundo, le dan ubicación social, permitiéndole reconocerse como parte de un determinado sector social, con una cultura y un modo de vida particular.

2. En el seno del grupo se *reproducen* los mecanismos de socialización y de dominación, así como los valores del sistema social: el grupo (dimensión microsocia) reproduce —no idénticamente, es preciso aclararlo— lo que acaece en la sociedad (dimensión macrosocia). Por ejemplo, la conducta autoritaria de un líder o miembro de un grupo, el castigo de padres a hijos, son análogas a la función que cumplen algunas estructuras institucionales del sistema en términos del ejercicio del poder y de los mecanismos sociales normativos de exclusión y represión; la represión de los sentimientos y emociones en la familia u otro grupo (“los hombres no deben llorar”) es expresión de las normas y creencias de una cultura “machista”, etc.

Pero también el grupo puede ser continente de los valores que se desarrollan en situaciones de carencia, necesidad y escasez. Por ejemplo, la solidaridad, la colaboración, en oposición a valores dominantes tales como el individualismo y la competitividad. En este caso particular, hacemos referencia a los grupos cuyos participantes pertenecen a la clase popular, estratos más desposeídos, que logran oponer su fuerza, organización y decisión a los embates de una estructura dominante, opresora e injusta, desarrollando acciones que implican el bienestar común.

3. En un trabajo grupal educativo, el uso de técnicas grupales permite a los miembros del grupo, cualesquiera sean sus características, *expresar sus experiencias y conocimientos*, pudiendo desarrollar diversas habilidades: En una acción educativa o reeducativa, las técnicas grupales pueden usarse como facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas técnicas que tienen una finalidad proyectiva, es decir, que se usan como una “pantalla” donde los participantes proyectan y externalizan su “drama”, o sea, sus conocimientos, creencias, valores y experiencias, pueden facilitar el cambio de actitudes y el modo de relacionarse consigo mismo, con los otros y con su entorno. Existen otras técnicas que permiten el diagnóstico y medición de situaciones grupales, entrenamiento de habilidades, etc., que teniendo una finalidad educativa no han sido incorporadas en la metodología que nos ocupa.
4. En un trabajo grupal educativo, *la conducción democrática y facilitadora* permite un aprendizaje activo, significativo y transformador:

nuestra experiencia nos indica que un trabajo grupal, donde se enfatiza y facilita la participación creativa, dinámica, crítica y colaborativa, genera dinámicas de intercambio de conocimientos y experiencias. El trabajo grupal, conducido democráticamente contribuye a que la experiencia educativa sea más enriquecedora, significativa y fácilmente internalizable para los participantes, rompiendo así con la pasividad que genera la tradicional relación vertical entre educador y educando, modelando una práctica democrática con los participantes. En relación al efecto multiplicador, éste se asegura en la medida que la acción educativa implica al participante y al grupo, en términos de responder a necesidades e intereses planteados en su interior, parte de la experiencia concreta, es decir, si la comprensión profunda de los contenidos se adquiere viviendo la experiencia de ser un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, si entrega herramientas de conocimiento y acción cuyo objetivo apunte a la formación de agentes de cambio sensibilizados en relación a las necesidades propias del sector en que el participante o grupo actúan.

5. Metodología de Educación para la TV

A) Características:

1. Es una metodología que *parte de la realidad* y de la experiencia de los participantes. Tiene presente las variables sociales, económicas, culturales, políticas e históricas del contexto general en que se desarrolla la actividad educativa: recoge por una parte, el impacto de la tv en la vida social actual y por otra, la experiencia concreta de los participantes frente a este medio.
2. Es una metodología que *facilita la externalización* de la experiencia. Intenta recoger la experiencia personal y grupal a través de diferentes modos de expresión. Se asume que los participantes van a desarrollar acciones, estructurándolas, según su particular percepción y visión del mundo, donde la tv ha jugado y juega un papel importante. Por ello, se proponen actividades que intentan recoger esta visión a través de diferentes modos de expresión: oral, gráfica y lúdica. Por ejemplo, reflexión y problematización grupal, juegos y dinámicas grupales, elaboración de papelógrafos y “collages”, entre otras actividades.
3. Es una metodología que *facilita la objetivación*. No todas las experiencias y los conocimientos surgen definidos, claros o en forma adecuada, por lo tanto se procura la educación de una conciencia crítica y problematizadora de los mitos y los prejuicios en torno al tema que nos preocupa.

La discusión y problematización grupal permite la confrontación de conocimientos y experiencias, así como el surgimiento de nuevas valoraciones respecto del medio.

4. Es una metodología que *facilita la internalización*.

Permite al grupo y sus miembros hacer suyos las experiencias, percepciones, análisis y conocimientos que surgen colectivamente ante las interrogantes del tema propuesto. La internalización permite así un cambio de mentalidad y un reaprendizaje, es decir, la crítica a esquemas y actitudes previas frente al medio. Sin internalización no hay cambio, por lo tanto se apunta a desarrollar la autorresponsabilidad y el compromiso con los contenidos producidos grupalmente.

5. Es una metodología que pretende *generar acciones nuevas y transformadoras*.

Apunta al cambio, proporcionando herramientas para el análisis y comprensión interna del fenómeno televisivo; supone que los participantes son sujetos activos de experiencias y conocimiento en su relación con el mundo. Por lo tanto, busca asegurar efectos multiplicadores, intentando acciones transformadoras en relación a la tv, en un sentido liberador de las potencialidades de los participantes y del medio. Se propone ir más allá del espacio educativo; pretende ser significativa como experiencia y enriquecedora de la práctica.

B) Actividades:

1. Elaboración de papelógrafos: donde los participantes externalizan los contenidos de la unidad (dibujos, escritos, "collages").
2. Juegos de simulación: el grupo se enfrenta a una situación "artificial" pero que se relaciona con conflictos o situaciones de la vida concreta; en este caso particular, en la programación televisiva de un canal.
3. Problematizaciones grupales, discusiones en grupo y reflexiones complementadas con plenarios, donde se contrastan las elaboraciones y visiones personales y/o grupales.
4. Dramatizaciones: el grupo actúa sus experiencias y elabora sus visiones de las situaciones concretas que enfrenta.
5. Dinámicas de grupo: al comienzo de la experiencia educativa, se realiza un juego de presentación e integración, para personalizar y romper el hielo inicial.
6. Evaluación y cierre: el facilitador hace una breve síntesis y evaluación, recogiendo y señalando los contenidos que ha desarrollado conjuntamente con los participantes y evaluando el logro de los objetivos.

C) El Rol del Facilitador grupal:

El facilitador grupal tiene tres funciones esenciales:

1. *Una función de mantención*, es decir, debe procurar un clima de relaciones

humanas sano, donde se generen las condiciones para la colaboración, la apertura y el respeto de los diferentes aportes y experiencias personales.

2. *Una función de producción*, es decir, debe facilitar la realización de la tarea. Para ello debe preocuparse de obtener los materiales necesarios, conocer la información básica, entregar las instrucciones de las actividades y ayudar a sintetizar lo descubierto a través de la experiencia.
3. *Una función de evaluación*, es decir, ir midiendo paso a paso el cumplimiento de los objetivos a lograrse en cada sesión.

Para que el facilitador pueda desarrollar las tres funciones señaladas, conviene destacar las siguientes indicaciones y sugerencias:

a) *Presentación del tema y los participantes*

Al comienzo del trabajo grupal debe dar a conocer el tema y los objetivos de cada unidad; pero resulta esencial, en la primera sesión, que tanto él como los participantes se presenten para personalizar la experiencia.

Con esto se pretende romper el hielo inicial que se produce al comienzo de las actividades grupales.

b) *Estructuración del grupo y disposición espacial*

Cada unidad presenta juegos que se desarrollan en subgrupos de 4 a 6 personas; por lo tanto, una de sus labores será dividir el grupo total en subgrupos más pequeños para desarrollar las actividades. Por otro lado, deberá sugerir una distribución espacial distinta a la de una sala de clases tradicional, en lo posible en círculo o en "media luna", para que todos puedan tener entre sí un contacto visual directo.

c) *Contenidos*

La Información Básica de las Unidades no debe "enseñarla" al grupo; ella debe ser primeramente "experimentada" por los participantes durante sus actividades; posteriormente, en el momento de discusión y síntesis, ayudará a conceptualizar la actividad realizada y a clarificar los conceptos.

De este modo, ellos son descubiertos y elaborados colectivamente a partir de las actividades y juegos. No necesita ser un experto en tv, ya que no es el objetivo central entregar nociones teóricas sobre la tv, aunque sí es importante procurar la información necesaria para la comprensión y elaboración de los conceptos que surgen del grupo.

El aprenderá junto al grupo. No existen respuestas únicas u obligatorias a las interrogantes planteadas en las unidades.

d) *Lenguaje*

Este punto está íntimamente ligado al anterior. Cuando las condiciones de

enseñanza-aprendizaje son facilitadoras y liberadoras, el uso de lenguaje técnico y “difícil” deja de ser un obstáculo. Este problema ha respondido generalmente a un juego entre una suerte de “obrerismo” que rechaza lo intelectual, actitudes de subestimación frente a las posibilidades de aprendizaje y conocimiento de los sujetos de clases populares y problemas de autoestima de estos últimos (“abajismo”), debido a experiencias frecuentes de falta de acceso y deserción del sistema de educación formal. En este sentido, partimos del supuesto que ellos “no saben que saben” y que conceptualizan su experiencia y la realidad con un lenguaje y visión particular. Por lo tanto, el facilitador debe ser capaz de incorporar, recoger, traducir y reflejar los contenidos que el grupo va elaborando, pudiendo entregar también su visión particular de los temas aludidos.

D) Condiciones y Técnicas de Facilitación

1. Una primera condición es que los participantes aprendan a respetar, escuchar y atender activamente cada intervención.
Para ello, basta con señalar, respetuosamente, que cada cual tiene un espacio para participar e intervenir y que no es necesario interrumpirse para ser escuchado. Debe destacar, además, la importancia de mirarse y atenderse para personalizar la experiencia.
2. Una segunda condición es estimular y motivar para la participación. Ello se logra haciendo preguntas y proposiciones para que todos los participantes se pronuncien respecto a la tarea a realizar. Es importante evitar las intervenciones demasiado prolongadas que impiden la participación de los demás (monólogos), así como los diálogos que no toman en cuenta las necesidades de aprendizaje del resto del grupo.
3. Otra condición es centrar al grupo en la tarea, evitando caer en discusiones o reflexiones ajenas a los propósitos e intereses del trabajo. Para ello, basta recordar, sin imponerse, cuáles son los objetivos específicos de la Unidad que se está trabajando.
4. Otra condición es la búsqueda de la concreción de la experiencia. Es decir, evitar vaguedades y generalizaciones respecto al tema. Ello se logra procurando que los participantes personalicen sus intervenciones y se responsabilicen de los contenidos elaborados. En vez de: “a uno le pasa”, “uno piensa”, o “uno cree”, proponer el uso de: “a mí me pasa”, “yo pienso”, o “yo creo”.
5. Una habilidad esencial para el trabajo grupal es desarrollar una actitud empática. Es decir, una actitud que permita ponerse en el lugar del otro, sin emitir juicios o descalificaciones personales acerca de cómo los participantes elaboran sus experiencias y conocimientos; tratando de entender desde qué marco de referencia cada persona se está planteando. Se trata de hacer extensiva esta

actitud al grupo, para un desarrollo respetuoso, sano y constructivo de la tarea. Algunas herramientas técnicas para ello son la reiteración, el reflejo y la interpretación. A estas herramientas podemos denominarlas “técnicas de comunicación o señalamiento”.

En la reiteración, el mensaje se repite pura y simplemente tal cual al participante o al grupo que lo expresó. Se utiliza con el fin de evocar los contenidos “olvidados” y previamente elaborados y que pueden servir para la conceptualización de un tema y avanzar en él. Se puede comunicar así: “Si recuerdo bien, tú habías dicho que...”. Sirve también para señalar contradicciones en los mensajes. Es una especie de reflejo, pero de carácter básico.

En el reflejo, el mensaje es traducido y devuelto con un mínimo nivel de interpretación. Cuando se trata de contenidos se puede plantear: “lo que tú quieres decir es”, “si entiendo bien, tú piensas que”, etc. Cuando se trata de sentimientos se puede decir: “tú te sientes”, “yo pienso que lo que te sucede es”, “parece que te sientes”, etc. Cuando se trata de experiencias puede decirse: “tu experiencia me dice que”, “esto parece que lo aprendiste...”, etc.

En la interpretación, se traduce el mensaje distinguiendo en él los sentidos implícitos, devolviéndolo para elucidar en mayor medida sus alcances. Respetando la estructura y contenido del mensaje original, la interpretación puede convertirse en un reflejo de mayor profundidad.

6. Una última condición para este trabajo es tratar de romper con los prejuicios y mitos acerca del tema. Para ello podrá señalar la importancia de abrirse a la experiencia y tratar de poner entre paréntesis los juicios, las ideologizaciones y los dogmas previos respecto del tema.

Todos estos elementos son importantes, ya que el facilitador grupal modela actitudes y comportamientos esenciales para aprender a trabajar y relacionarse en grupos.

Santiago, marzo de 1985

Información Complementaria

Vicaría de la Pastoral Juvenil - Arzobispado de Santiago
Lord Cochrane 171
Santiago - Chile
Teléfono 6980665

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

1. Fuenzalida, Valerio: "El control social en la tv chilena". Mensaje N° 326, enero-febrero 1984, pp. 59.
2. Idem, pp. 59.
3. Idem, pp. 59.
4. Idem, pp. 59.
5. Idem, pp. 58.
6. Idem, pp. 58.
7. Idem, pp. 59.
8. Idem, pp. 58.
9. Ley, Jorge: "El fenómeno televisivo: Algo más que un problema comunicacional". (Mimeo). Vicaría de Pastoral Juvenil, 1984, p. 1.

BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA

- Ley, J. y Ruz, A.M.: "Guía de capacitación para el monitor". Anexo en "tv y recepción activa" de V. Fuenzalida y P. Edwards. Ceneca-Cencosep-Vicaría de Pastoral Juvenil: Primera Edición, enero de 1985, pp. 125-135.

D. Evolución histórica y Areas de la Educación para la TV

Capítulo 13

INSTITUCIONALIZACION de la Educación para la Comunicación en América Latina

Marco A. Encalada

Introducción

Para una buena parte de latinoamericanos, que están conscientes de los duros efectos sociales del libertinaje con que actúa la mayoría, si no todos los medios masivos de comunicación, e inclusive algunos medios comunitarios, no cabe duda que la educación para la comunicación es una necesidad impostergable.

Por una parte, hay necesidad de crear los “suficientes mecanismos democráticos que contrapesen el poder de los medios y de quienes los manejen”, y por otra, se requieren sentar las bases culturales con mucha certidumbre “si la ética de las comunicaciones ha de imponerse por parte de los informantes o de los informados, por parte de los emisores de los mensajes o por los receptores”.

Al menos, esto parece ser el espíritu común que subyace explícitamente en todo proyecto concernido con la potencialidad de criticidad y creatividad del receptor; aunque recientes análisis revelan que hay suficiente materia para pensar que esta inquietud de la educación para la comunicación, ha estado subyaciendo explícita o implícitamente en todos los enfoques que la comunicación para el cambio social en América Latina ha dado a luz en los recientes quince años, y que el enfoque particular de la educación para el receptor, o de la educación para la televisión, forma parte de un importantísimo capítulo de la primera.

El propósito de mi exposición es explorar en esa vía. Mi creencia es que, desde que fueron aflorando, ordenada o desordenadamente, los diversos enfoques latinoamericanos a la “comunicación para el desarrollo”, en respuesta a los paradigmas dominantes que los países industrializados introdujeron en nuestra región, *la educación integral para la comunicación siempre estuvo presente*, aunque un interés explícito, racionalizado y sistemático, no habría de empezar a cobrar auge, sino a partir del éxito, bueno en unos casos y relativo en otros, que demostraron algunas experiencias educativas que ponían interés particular en el receptor.

Mi convicción es que la educación del receptor, en cualesquiera de los medios de comunicación, ha constituido un puntal de significativa importancia en la educación para la comunicación, y que corresponde en los actuales días realizar los esfuerzos que sean necesarios para institucionalizarla, mediante los más diversos mecanismos que sean factibles, y así ganar nuevos escaños en la constan-

te lucha por conseguir que este recurso humano natural, instrumentado y mediado por la tecnología de la civilización, se ponga al servicio de los más vastos intereses de la sociedad.

1. Educación para la participación

Uno de los más destacados enfoques de la educación para la comunicación ha estado asociado explícitamente a las teorías de la comunicación participativa. El énfasis central de la propuesta sostenía la conveniencia de que las audiencias debían capacitarse para la participación en los procesos de comunicación social, y alrededor de ella creó numerosas instancias de educación capacitante.

Una de esas instancias educativas más importantes fue aquella relacionada con la *capacitación para la "emisión"*, o lo que bien podría denominarse ahora como "la educación del emisor", aunque aquel nombre jamás se lo acuñó tan explícitamente.

La capacitación del emisor partía de la convicción de que el *diálogo* entre el emisor y el receptor, en los procesos de comunicación social, era una de las condiciones indispensables para que el pueblo pueda ejercer plenamente el derecho a la comunicación; y a este diálogo se lo definió como el "efectivo ejercicio del derecho a *recibir* y a emitir concurrentemente mensajes".

Como dentro de la práctica tradicional de la comunicación dominante ya persistía una clara definición de lo que se entendía por receptor, es decir aquel individuo localizado al otro extremo de un sistema de transmisión, siempre atento a lo que dice el emisor, sin posibilidades de hablarle al emisor, sino solamente de "reaccionar", siempre en actitud pasiva y siempre esperando a que el emisor tome la iniciativa para establecer ese nexo unidireccional al que denominaban "comunicación", entonces las propuestas de comunicación participativa estuvieron pesimistas con su rehabilitación, y *dejaron a un lado al receptor como tal*, y consecuentemente a la *educación del receptor*, enfatizando en que la situación integral más se explicaba por la condición del receptor, en cuanto no podía ejercer de emisor, que en la de ejercer bien su rol de receptor. Y así se produjo una gran creatividad teórica-metodológica alrededor del emisor, siempre planteando cómo debería ser, quién debería ser y cómo debería actuar.

Algunas propuestas apuntaron hacia aspectos relacionados con la propiedad de los medios, convencidas, como su efecto lo es, de que los propietarios definen la línea política empresarial y editorial de los medios por lo cual los emisores deberían participar de la propiedad de los mismos; otras creían que el problema de la "calidad" de los emisores era cuestión de capacitación solamente.

Los que trabajaron alrededor del problema de *capacitación de los emisores*, adoptaron numerosas iniciativas para "educar" a los "gate keepers" de la comunicación internacional, a los reporteros y redactores de los grandes, medianos y

pequeños medios de comunicación, e inclusive a propietarios y editorialistas, convencidos de que ello los transformaría en "emisores" más conscientes de las necesidades informativas de las grandes audiencias. Los resultados no fueron más notorios. Los medios siguieron igual, los emisores no cambiaron, y más se consolidaron antiguos comportamientos editoriales, ahora advertidos de la "conspiración totalizante" de quienes propugnaban un nuevo derecho a la comunicación.

Los que apuntaron a los problemas de *propiedad de los medios* sostenían que si se cambiaba la estructura de dominio de éstos, y se abría de tal manera que nuevos sectores de la población estuvieran representados en estas instituciones-empresa, una buena parte del grupo receptor podría ingresar como propietario y automáticamente cambiaría en forma significativa el comportamiento de los emisores, desagudizando así la contradicción tradicional entre emisor y receptor.

Las alternativas de acción que surgieron de este pensamiento fueron diversas, todas ajustadas al tipo de medio de comunicación sobre el cual trabajaban. Sin embargo, muy pocas resistieron la prueba de la realidad. Irónicamente, las que más se sostuvieron no fueron precisamente las que propugnaron "propietarios alternativos", sino "medios alternativos". Es decir, los propietarios tradicionales siguieron siendo los propietarios eternos de los medios, y en consecuencia el "clásico" emisor, dominante, impositivo persistió.

Se optó entonces por los "medios alternativos", que según la definición deberían ser medios de propiedad de esos grupos, hasta este entonces, de "audiencias" clásicas, y se trabajó arduamente para conseguir que en su estructura y funcionamiento no cupiera otro tipo de emisor que el "nuevo emisor" que favoreciera el diálogo con el receptor, que permitiera el acceso del receptor y permitiera la participación activa del receptor en todo el proceso de comunicación.

Ahí entró una vastísima concepción de la *educación para el emisor*. Si el receptor debía jugar alternativamente el rol de emisor también, entonces había que educarlo, que capacitarlo, para su nueva función, pues en el rol ya era un "experto", aunque víctima del autoritarismo del emisor.

La mano de la educación se orienta, entonces, a intentar convertir al receptor en emisor, y *casi nunca se mencionó lo contrario, es decir, convertir al emisor en receptor*. La creatividad de capacitación creció a medida que crecían las teorías acerca de hasta dónde debía haber la participación popular dentro de los procesos de comunicación.

La más conocida de estas capacitaciones es la que tiene que ver con la participación en la producción y utilización de medios de comunicación comunitarios, medios que habían sido definidos como aquellos que son de propiedad de la comunidad, o que provienen del exterior de la comunidad, pero que no tienen interés de lucro y que pueden ser dedicados exclusivamente a atender los intereses comunitarios.

El énfasis de la capacitación, aquí, fue el crear prácticamente los comunicadores populares. Según esto, el hombre común y corriente, que tradicionalmente forma parte de las audiencias exclusivamente, debía hacerse un comunicador de medios. Y se deseó capacitarlo para tal fin. Para el efecto, se idearon una gran variedad de formas, técnicas, métodos y modelos, y alrededor de ellos se crearon importantísimos programas de comunicación popular, puesto que se proponían una "acción capacitante", según la cual el pueblo aprendía mientras transformaba su realidad, y viceversa.

Dependiendo del enfoque operativo y la dimensión de los proyectos de comunicación, la concepción de la educación para la comunicación, desde esta perspectiva de la participación de la audiencia en el proceso de emisión, cobró una diversidad muy amplia. Unos enfatizaban en la conveniencia de que aprendan *destrezas de producción física* de medios e instrumentos de comunicación, lo cual implicaba conocimientos sobre la tecnología de imprenta, de televisión, de fotografía, de serigrafía, de radio, de estudio de grabación de sonidos, etc. Otros insistían en la *producción intelectual*, buscando generar destrezas para buscar información y escribir noticias, comentarios, editoriales, piezas de teatro y sociodramas, libretos de radio, guiones de televisión y audiovisuales, publicidad, avisos, etc. Mientras otros más preferían trabajar capacitando a la gente en la programación de los medios y en la utilización de éstos para fines específicos y concretos relacionados con las necesidades de los grupos sociales con los que están asociados, o la comunidad en general.

Todo esto lo asociaban a una capacitación de mayor envergadura: la capacitación para la participación social en toda su extensión, y por esta razón, con el tiempo, la mayor parte de los programas de "comunicación popular" y "comunicación participativa", adoptaron formatos que cubrían toda la gama de la capacitación indicada anteriormente.

Esto estimuló la inventiva de trabajo social organizado, y así tuvieron su despegue los "centros de comunicación popular", muchos de los cuales han adquirido mucho prestigio y una estatura de gran significación política y social.

Estos centros, de lo que yo conozco hasta ahora, han prestado *más interés a la capacitación para la emisión que para la recepción*. E inclusive ampliaron y profundizaron las nociones de educación para la comunicación al poner interés en capacitar a los nuevos emisores en materias tales como la "investigación comunitaria", la "planificación comunitaria", la "investigación-acción", para cuyos procesos es vital el uso de medios de comunicación, tanto para la colección de la información como para la difusión de los resultados ya procesados.

Precisamente, uno de los argumentos más fuertes que han exhibido quienes han utilizado este enfoque de educación para la comunicación, ha sido aquel del "aprender para comunicar". Se ha afirmado, y no con poca razón, que sobre todo el proceso subyace un principio lógico según el cual todo individuo que desea ser

un buen emisor, en el contexto de cualquier sistema de medios de comunicación, debe aprender bien los contenidos que va a emitir.

Y tratándose de los medios comunitarios y participativos o los medios alternativos, esto produce un doble efecto: en primer lugar, lo convierte al mismo tiempo en un buen emisor y en un buen receptor del sistema; y en segundo lugar, lo potencializa a convertirse en un activo agente de cambio de su comunidad, porque los contenidos que aprenda de seguro tendrán más posibilidades de aproximarse a las necesidades de la comunidad, porque ese es un requerimiento obligatorio del enfoque.

2. La Educación del Receptor

No obstante el entusiasmo con el que se han venido aplicando, en algunos contextos, las teorías de la comunicación alternativa y la comunicación participativa, e inclusive, no obstante el relativo éxito que muchos de los diferentes enfoques han tenido en varios países latinoamericanos, *estos modelos no pudieron resolver el problema de la influencia de los medios tradicionales* masivos y comunitarios con un corte unidireccional y dominante exclusivamente. Estos continuaron existiendo, inclusive más peligrosamente todavía, porque estaban advertidos de los movimientos de "democratización de la comunicación" que la estrategia de las políticas de comunicación, ensayadas en todos estos años, lamentablemente no habían logrado consolidar en la región; por lo cual disfrazaban o deseaban disfrazar la unidireccionalidad, la imposición y el interés de persuasión "per se", de supervigilancia del sistema y de distracción de la gente del análisis de los problemas que realmente interesan a toda la sociedad.

Con la subsistencia de este problema, también *subsistía el problema de la existencia de un receptor crítico* e impreparado para hacer frente a esos medios, el cual seguía desempeñando el rol de un ente pasivo, sujeto a todo tipo de manipulación concertada o no concertada de los medios, y que inclusive insistía en negarse a analizar el problema de la "comunicación dominante" de la sociedad, pues las investigaciones seguían revelando que "aumentaba el número de 'lectores de periódicos'", que "aumentaba el número de televidentes", que aumentaba el tiempo de exposición a la televisión, y que aumentaba el número de medios de comunicación con el mismo corte tradicional, algunos con más máscara que otros.

De ahí es que los débiles ensayos de la educación del receptor, que ya venían probándose desde finales de la década del sesenta, cobraron más fuerza y nueva orientación, contribuyendo en forma relevante a consolidar el concepto integral de "educación para la comunicación". Mejor dicho, dieron lugar a que se empiece a hablar francamente de la educación para la comunicación desde una perspectiva integral. Pues, hasta que muchos de los panegiristas de la comunicación alternativa y del nuevo orden internacional y nacional de la información y la comunicación

no llegaron a convencerse que la realidad social, política, económica y cultural de nuestros países no favorecería un sistema alterno de comunicación, conforme al ideal manifiesto de sus teorías, y que deberían contentarse, por un buen tiempo, con la coexistencia de dos sistemas: el tradicional, bien montado y con muchas posibilidades de robustecerse siempre más, y el alternativo, inestable, recién nacido, incomprendido, con muchos enemigos, e inclusive con muchas debilidades axiológicas, metodológicas y operacionales, no se pensó que la gente tendría que aprender a vivir con “su enfermedad”.

Y entonces cobró fuerza primeramente *el concepto de educación sobre el de capacitación*, porque hasta ese entonces —y algunos persisten en ello— estos modelos, en particular el de la comunicación comunitaria, que estaban orientados básicamente a los grupos marginales urbanos y rurales, habían buscado exclusivamente capacitar a la población para conseguir “destrezas” de emisores con la esperanza de que el rédito final sería el logro de una alta conciencia de la importancia de aplicar métodos de comunicación dialogante, multidireccionales y democráticos en todos los procesos de toma de decisiones de las comunidades.

Ahora se pensaba en educar además de capacitar. Para algunos enfoques se buscaba más educar que capacitar, porque encontraban prioritario generar estados de conciencia sólidos antes de proceder a una “acción” comunicante con la intervención activa de la población. Pero con cualquier orientación, ahora se pensaba que había que educar al pueblo acerca de la comunicación en general y de los medios en particular, porque ya no les cabía dudas de que la población, aun aquella parte que era copropietaria de medios comunitarios y alternativos con enfoque participatorio, debía jugar en la sociedad dos roles —complementarios o interfirientes entre sí según quien los viera—: el rol de clásicos receptores de los mensajes y metamensajes de los medios del sistema dominante de comunicación y el rol de emisores-receptores de los sistemas alternativos y comunitarios que empezaban a erigir al amparo de las nuevas teorías.

Si no se hacía algún esfuerzo especial, el primer rol persistiría con todo el peso decadente de la tradición informativa, porque, como se afirmó antes, los regímenes de funcionamiento y la estructura de la comunicación y los medios no habían cambiado y más bien se habían robustecido. En cuanto al segundo rol cabía, con mucha justicia, alguna duda acerca de los reales logros que habían conseguido en cuanto a generar hábitos sostenidos de comunicación participante.

Esto último se había alimentado de infinidad de reportes técnicos y científicos que lamentaban que, por ejemplo en Villa El Salvador en los pueblos jóvenes de Lima, Perú, la televisión comercial había competido y triunfado muy fácilmente frente a los cine-foros que había organizado el centro de comunicación popular, los cuales antes habían demostrado ser muy sólidos y útiles para favorecer la participación comunitaria para identificar sus problemas y buscarles solución. La gente, según estos reportes, tan pronto la tecnología de una antena de televisión

permitió que los canales comerciales se sintonizaran en el lugar, se olvidaron de la utilidad social de los cine-foros e inclusive de otros métodos más ricos en participación, que el centro había venido ensayando y aplicando desde muchos años atrás en esa barriada de cerca de 300.000 almas, localizada en las afueras de esa populosa ciudad.

También habían otros reportes de que muchos programas de educación sistemática a distancia, y de educación no sistemática, que utilizaban medios grandes y pequeños, asimismo soportaban esa competencia de los grandes medios comerciales, lo cual hacía que el rendimiento esperado no se lograra y que inclusive los análisis de costo efectividad y costo beneficio no dieran a los financistas y promotores buenos elementos como para estimular su continuación.

Todo esto hizo pensar seriamente en la importancia de una educación para la comunicación *con un enfoque integral*; es decir, una educación que se preocupara del emisor y del receptor, y, ¿quién sabe?, después podría ser del propio financista de los medios (publicidad) y hasta del propietario de los mismos.

Para quienes tuvieron la fortuna de visualizar las cosas así, no cabía duda que el *rol de receptor era prioritario de atender* por algunas razones: primeramente, porque era el rol mayoritario que jugaba la población en unas sociedades donde la comunicación dominante es casi omnipresente, pese a las limitaciones tecnológicas y culturales que impiden la “exposición” de mucha gente a los grandes medios o a los medios institucionales de corte unidireccional; segundo, porque la capacidad de penetración de esos medios es grande, a tal punto que los modelos unidireccionales están férreamente internalizados en las conductas comunicacionales de nuestras nuevas formas culturales de expresión (por ejemplo, muchos proyectos participatorios, pese al membrete de tales, terminaron siendo tan unidireccionales y dominantes como aquellos a los que se censuraba), y tercero, porque en términos cuantitativos había más gente, y de toda condición, más expuesta a los medios clásicos masivos e institucionales y comunitarios de corte vertical que a los que tenían orientación participatoria.

Entonces, ¿cómo debía evolucionar una educación del receptor desde el punto en que se encontraba, donde estaba férreamente influida por la “educación” europea y americana iniciada a comienzos de los años sesenta, cuando ya nadie ponía en duda, en esos países desarrollados, que los medios masivos de comunicación especialmente, no eran en realidad tan inocuos como habían querido presentarlos aquellos que defendían los viejos conceptos del derecho a la libre información y de la libertad de prensa?

La respuesta tenía que ser latinoamericana, por supuesto. A los modelos extrarregionales de educación para la comunicación, algunos válidos, desde muchos puntos de vista, para nuestra cultura, había que agregar los del análisis del “daño” adicional que la intencionalidad ideológica les confería a los medios, para poderlos aplicar en nuestro medio ambiente social y cultural. Y así empezó una

nueva etapa de los esfuerzos latinoamericanos por conseguir que la comunicación social se ajuste a lo que nuestra realidad requiere y nuestra necesidad de libertad exige.

De esta suerte, y desde este punto de vista, la teoría y la práctica de la educación para la comunicación se ha movido en tres vertientes muy claramente definidas: la una, que analiza la cuestión desde una perspectiva del influjo sicosocial de los medios y sus mensajes (i.e., influencia en los comportamientos agresivos de niños y adultos, influencia negativa en la unidad familiar, influencia en el consumo de alcohol, cigarrillos y drogas, influencia en el excesivo gasto de tiempo de las personas al exponerse a los medios, especialmente la televisión, influencia en los bajos rendimientos de los escolares, etc.), la cual es una escuela europea-norteamericana, ahora de muy amplia aplicación en todo el mundo, como se pudo apreciar en la reunión mundial sobre comunicación y educación que tuvo lugar en abril de 1984 en Marsella, Francia, bajo el patrocinio de la UNESCO. La segunda, que analiza los problemas exclusivamente desde el punto de vista sociológico, particularmente los aspectos que han sido ampliamente expuestos por quienes han defendido un nuevo orden internacional y nacional de la información y la comunicación (i.e., la influencia ideológica de los medios para consolidar el poder de las transnacionales, de las ideas del capitalismo liberal, de las potencias imperialistas, así como de las clases sociales dominantes). Y la tercera, que combina ambos tipos de análisis con diferentes gradaciones.

Los discursos que cada enfoque exhibe son elocuentes de este perspectivismo, como se puede ver de los siguientes extractos:

a) González Alorda, pinta el asunto desde la tercera vertiente, proclamando que la libertad de opinión y el derecho a informarse y a informar son inseparables. Caracteriza a la “desinformación” dentro de nuestra sociedad sumergida en la “implosión informativa”, exhortando a que nos esforcemos “a seleccionar la información, profundizar la noticia y no contentarnos con leer sólo titulares”. Luego de afirmar que es necesario cotejar diferentes versiones antes de construir nuestra propia opinión, sugiere una capacitación en el lenguaje propio de estos medios: la palabra escrita, la palabra hablada, la palabra musical y el mundo de la imagen. El investigador peruano clama por una “diversidad” de informaciones, no sólo en cuanto al medio sino al contenido. “Sin dicha diversidad el derecho de información es ilusorio, queda anulado”, afirma. Este autor es típico de aquellos que postulan la “educación del emisor”, cuando afirma que “el derecho de usar los medios para difundir información puede ejercerse cuando el individuo está capacitado adecuadamente para saber usarlos de acuerdo al código audiovisual que a cada uno de ellos corresponde”. Pero también es un conspicuo fomentador de la “educación integral” para la comunicación a través de manifestar que lo anterior, es decir, la educación del emisor,

no puede tener lugar en plenitud sin la “educación del receptor”. Y no hace concesiones cuando afirma que al derecho de recibir información corresponde el deber de saber recibirla; que al derecho de opinar libremente corresponde el deber de aprender a opinar; que al derecho de ser respetados corresponde el deber de respetar, y al derecho de usar los medios, el deber de saber usarlos. Su corolario es interesante: “ambos polos del proceso —emisores y receptores— tienen una seria obligación de capacitarse. Los primeros, para poder comunicar con objetividad y claridad. Los segundos, para poder captar en su plenitud los mensajes y así participar inteligentemente en la elaboración de la opinión pública”.

Este eclecticismo de la opinión le da un sabor de pluralismo ideológico a su posición por una parte, con lo cual lo aproxima a la segunda vertiente, y por otra también lo coloca en la primera cuando afirma que “la saturación informativa puede llevarnos a una falta de asimilación del conjunto”.

b) Un discurso coherente con la primera vertiente es el que ha expuesto la mexicana Guillermina Yankalevic, cuando postula la conveniencia de la “educación del receptor” desde la perspectiva de una teoría matemática de la información.

Afirma la investigadora que el receptor juega el elemento esencial de la dinámica de la comunicación, porque “su participación activa o pasiva con respecto al mensaje determina su posibilidad de controlar o no controlar las acciones que le sugiere el mensaje”.

Recuerda la investigadora que existen dos formas de “transmitir” mensaje a través de un canal humano: la transmisión de información, donde el contenido del mensaje se denota como un “informe”, y la transmisión de una auténtica “comunicación”, donde el contenido del mensaje corresponde a un “significado”. Y afirma que en el primer caso, el emisor responde a una actitud pasiva, porque un informe conduce a una actividad de tipo específico (cumplida por el receptor), de escaso rango de variación con lo que desea el emisor y en consecuencia es previsible con un alto nivel de certeza.

En cuanto al segundo caso, la actitud del receptor se vuelve “más activa” y “reflexiva”, y como resultado de ello realiza una sección claramente individualizada (sea una persona o una población) que dependerá del significado que para él tiene el mensaje que le ha sido comunicado.

Esta reflexión, que se aproxima a las teorías sicosociales del “animismo” social o “activismo social”, que son variantes de las teorías funcionalistas del desarrollo de la comunidad, llegan al punto de hacer notar que “si para el receptor el mensaje solamente contiene un “informe”, será el que lo emite quien controle el sistema y el proceso de comunicación, mientras que si por el contrario, el que lo recibe puede extraer un ‘significado’ de ese mensaje, entonces se pone en la situación de regular sus propias acciones”.

Otra posición congruente con la primera vertiente es aquella adoptada por la Conferencia Episcopal de Venezuela, cuando al aprobar la “Guía para la Pastoral de Comunicación Social en Venezuela”, destaca la conveniencia de “inculcar” el sentido crítico en los perceptores, “mediante el uso de todas las formas que sean posibles para lograr dicha formación”. Naturalmente, están hablando de su interés por la evangelización, la cual según ellos ha fracasado, por deficiencias en los procesos de comunicación de la sociedad, ya que “hay carencia de formación en comunicadores y perceptores y, consecuentemente, desinterés por los valores”.

- c) Los discursos de la *segunda vertiente* en la educación del receptor han venido todos por una vía similar a la que ha expuesto Mario Kaplún, según la cual ésta (la educación) debe penetrar “en la decodificación ideológica de los mensajes y en sus significados culturales” y ayudar a “descubrir los mecanismo internos de manipulación en los mensajes”. Se trata de “aprender a leer críticamente los signos que emiten los medios masivos de difusión y descubrir el propósito con que esos signos son seleccionados, para así liberarse de su dominación”.

El mismo autor manifiesta que desarrollar esa actitud crítica en el receptor supone “adquirir la capacidad de percibir esos mensajes ideológicos “subliminales”, de descubrir el contenido ideológico infiltrado en los medios. Ser capaces de penetrar en los mensajes en profundidad, de decodificarlos ideológicamente, de leerlos “entre líneas”.

Aunque reconoce el autor que la “lectura crítica no sólo debe incluir el develamiento de la ideología, sino también el de los recursos psicológicos de los que ella se vale para introyectarse” (lo cual permitirá una toma de conciencia de esas mediaciones), clarifica muy enfáticamente, que no debe confundirse esto con el clásico “análisis de contenido” de la sociología funcionalista, el cual difícilmente logra ir más allá de los aspectos manifiestos y, sobre todo, cuantificables de los mensajes, y al que escapan los componentes no racionales, especialmente los visuales, en los cuales se apoya la transmisión ideológica. Dice Kaplún, que la lectura crítica “no incurre en la falsa dicotomía forma/contenido y posibilita el descubrir connotaciones ideológicas en lo que, aparentemente, es sólo recurso formal”.

3. Métodos para la Educación del Receptor

Dentro de estas tres vertientes, *los métodos y las técnicas de la educación del receptor* se ajustan a la intencionalidad específica que tiene cada proyecto o cada investigador; y sería incorrecto decir que a cada vertiente de trabajo corresponde un método específico. Al menos así no lo he podido observar hasta ahora, aunque deba reconocer que la segunda vertiente es más inclinada a promover la aplicación de métodos altamente participatorios, pese a que sus seguidores ven la dificultad

de que ello ocurra al nivel popular con técnicas y métodos tan sofisticados como los de la semiótica y la semiología, que son los más comúnmente utilizados para identificar los niveles de significación ideológica de los mensajes, que históricamente contribuyeron decisivamente al “desmontaje” o “desagregación” ideológica de los medios.

La investigación disponible hasta ahora no permite clasificar todavía las modalidades metodológicas y técnicas que se practican para la educación del receptor. De hecho son *muy numerosas*, tantas cuantas se han aplicado y se aplican en el campo de la educación del *emisor*: unas muy verticales, otras algo participatorias y otras muy participatorias en cada una de ellas con infinitud de formatos y recursos, ante cuya sola enunciación hace dudar a uno si en un foro como al que concurrimos ahora, conviene analizarlas una a una y a fondo y pretender excluirlas y sugerirlas como buenas o como malas para determinadas situaciones en nuestro continente. Agradeciendo la postura de poder estar aquí, tenemos que contentarnos, por ahora, con escuchar y preguntar.

Por tal razón, me voy a permitir tomar algunos ejemplos de estas modalidades que Mario Kaplún expuso en un documento que gentilmente elaboró para completar una compilación de proyectos de este tipo, que tuve el honor de hacer a pedido de la OREALC¹. A esos ejemplos agregaré uno más, producto de otras observaciones mías, y quizá a ello ustedes pueden agregar las modalidades que hemos escuchado estos días en esta reunión o las que cada uno haya observado en sus experiencias particulares.

Kaplún consideró insatisfactorias para su manera de percibir las necesidades de la “lectura crítica”, que aquí hemos denominado “educación para receptor”, las cuatro modalidades que apuntaban a la formación de usuarios críticos. Pero creo que su descripción nos va a liberar de algunos comentarios.

La denuncia de los medios

El autor define a esta modalidad como los intentos por dar a conocer al público las estructuras empresariales que controlan los medios, sus centros de poder, su dependencia de las metrópolis imperialistas y de la publicidad comercial, la hegemonía de las transnacionales de la información, etc. Al respecto, dice que sin desconocer la importancia y utilidad de esta labor de denuncia, los hechos demuestran que ella no es suficiente y que por sí sola no basta para formar usuarios críticos y autónomos.

Un caso típico de esta modalidad es el método que aplicó experimentalmente en el Ecuador la señora Nelda Cajías Segredo, de nacionalidad chilena, quien se basó en este estudio para realizar su tesis de doctorado de la Escuela de Altos Estudios

¹Se alude al trabajo de Kaplún presentado en el Cap. 11 de este mismo libro.

en Ciencias Sociales de París. Cajías realizó una experiencia pedagógica y una exploración sicosociológica en un área marginal de la ciudad de Quito, con el propósito de analizar las líneas de comportamiento de un grupo de profesores y alumnos de una escuela acerca de los medios masivos.

En su intervención pedagógica (cursos sobre la materia), la investigadora se propuso ofrecer una formación que permita la apreciación crítica de los medios masivos por parte de los maestros, y, por su intermedio, los niños. Los objetivos específicos de enseñanza fueron, entre otros:

- Sensibilizar a los maestros y a los niños sobre los problemas surgidos por la recepción de mensajes de los medios comerciales, en los cuales el público no tiene ninguna participación.
- Dar a los maestros y alumnos los instrumentos necesarios para conseguir su preocupación acerca del conjunto de circuitos de información circundante, lo que implica su localización, denominación, caracterización de instituciones emisoras y comprensión de funcionamiento.
- Ofrecer los principales y más sencillos instrumentos conceptuales y conocimientos prácticos, que sirvan para analizar los mensajes de los medios masivos también desde un punto de vista formal (procedimientos audiovisuales, lectura de las imágenes y de contenido).
- Ayudar a que evidencien la necesidad de una formación de este tipo y del rol que la escuela puede tener como sujeto implementador de las ideas.

Los objetivos vinculados con la pedagogía de los medios se relacionó con el interés de elaborar un currículum escolar sobre los medios masivos.

En cambio, la exploración sicosociológica estuvo dirigida a establecer una base para la operación pedagógica y ayudar a identificar problemas para formular hipótesis sobre los comportamientos y las representaciones en relación a los medios masivos por parte de los maestros, los alumnos y los padres de familia.

Alerta sobre los contenidos de los medios

La segunda modalidad, según Kaplún, es la que se asocia a las conferencias, disertaciones, charlas o clases convencionales, que tratan de alertar al público sobre los contenidos de los mensajes. El autor afirma que aun cuando se la ilustre con ejemplos tomados de los medios (proyecciones de fragmentos de películas, reproducciones de anuncios comerciales, etc.) y por liberadores y desmitificadores que sean sus contenidos, este tipo de exposición académica y magistral, al reducir a los destinatarios al papel de meros oyentes pasivos, condiciona al auditorio; no le facilita su participación y su reflexión personal; le da ya los resultados “digeridos”; y así, en lugar de la desideologización que se propone, lo que suele lograr, en el mejor de los casos, es la situación de una imposición

ideológica —la de los medios— por otra imposición: la del disertante o profesor.

A esta modalidad el autor la analiza desde una dimensión de la técnica o el instrumento educativo, por lo cual a mí me resulta muy difícil decir qué proyecto o trabajo que se realice dentro de la región de América Latina cumple con este formato. Es posible que todos en algún instante o que ninguno. Lo que sí es evidente, es que este formato es muy clásico en la “educación” americana, como lo atestiguan los estudios y materiales educativos sobre la televisión, destinados a los estudiantes de primaria que han elaborado los esposos Singer, de la Universidad de Boston, quienes muestran lo que es real e irreal de ciertas imágenes de la fantasía en películas de aventuras y de ciencia ficción, y cómo se utiliza la tecnología y el trucaje para presentar imágenes que en la realidad algunas no se den (una persona volando independientemente, por ejemplo) o que si se dan, para presentarlas en el caso de la película se acudió a una actuación de artistas, apoyados por especialistas en maquillaje, sonido, máquinas de trucaje, pero que no son reales.

Kaplún afirma que esta modalidad (como la que se aplica en América Latina) puede resultar, a veces, contraproducente, porque parte del auditorio de una conferencia de este tipo —lo exprese o lo calle— reacciona con irritación ante la interpretación que se le propone; la siente como una agresión a sus gustos y preferencias y termina rechazándola como una imposición arbitraria y manipuladora del conferencista.

Debates públicos

Otra modalidad que expone Kaplún es la de los debates públicos, a los que califica de “más libres y participativos”, como por ejemplo los cine-foros, videos-foros, audiovisuales-foros, que consisten en la proyección de cualesquiera de estos instrumentos seguida de un debate público.

El autor piensa que si bien aquí no se advierte el mismo condicionamiento que en el caso anterior, la debilidad de este tipo de actividad reside en su carácter esporádico e informal; en la carencia de un método formativo preciso y estructurado, en la ausencia de instrumentos de análisis. Y concluye “el desarrollo de la criticidad necesita un cierto rigor metodológico, una cierta graduación pedagógica de las prácticas, una mayor sistematización”.

De lo que yo he podido observar, esta es una de las modalidades más generalizadas en América Latina, aunque algunas se salen del esquema clásico cuando al formato lo incluyen dentro de procesos mayores de capacitación o educación para la comunicación, como es el caso del taller de cine-arte infantil que ejecuta la Cinemateca de la Casa de la Cultura Ecuatoriana. Este taller parte de un ciclo de cine-foro de un club con el cual motiva a los futuros participantes (en este caso niños de hasta 15 años) a tomar un curso, de hasta un año de duración, de

producción cinematográfica. Terminado el período de capacitación en aulas, los participantes colaboran en la producción y realización de una película de corto metraje, la cual es luego sometida a una serie de foros, con la intervención de todos quienes contribuyeron en su producción. La película se exhibe luego, en diferentes establecimientos educativos con un filme agregado que contiene información de los foros más importantes que realizaron con la película, así como información adicional sobre lo que los participantes estudiaron durante el curso.

Para Kaplún, con estos cine-foros, o disco-foros, cuando no hay sistematización, se corre el riesgo de que todo quede a un nivel de apreciación superficial y subjetiva, señalando que habitualmente los espectadores de un cine-foro, a los pocos minutos de iniciado el debate, se entregan a discutir la anécdota de la película dándola tácitamente por real, esto es, sin cuestionar la lógica interna de la trama ni las premisas implícitas sobre las que ella está construida.

“Así no se logra superar el nivel de lo denotado, de la primera lectura ingenua de los mensajes, ni salir de los patrones de juicio que los propios medios tratan de imponer, y los participantes continúan sometidos a su dominio ideológico. Más que una ruptura crítica, el resultado suele ser el refuerzo de los valores que los medios digitan”, señala.

Conocimiento de la producción de mensajes

Mario Kaplún señala que otra modalidad de la educación del receptor pone énfasis en el *conocimiento técnico y formal de la producción* de mensajes. Por ejemplo, cita el análisis de la técnica de diagramación y composición de los anuncios publicitarios, el uso del color y de la ilustración, el lenguaje gráfico de los comics, el montaje de una película. El cree que esta concepción estuvo muy presente en los primeros intentos de trasladar la escuela francesa del llamado “Lenguaje Total” a América Latina y que aún subsiste en el método de “Educomunicación” de Unda Internacional (Unda-Europa).

Al respecto Kaplún estima que este enfoque se queda en lo puramente formal y estético y no penetra en los significados ideológicos que están vehiculando a través de esos recursos.

Decodificación ideológica

Con todas las observaciones que ha planteado a estas modalidades, Kaplún desarrolló un método que, según él mismo lo describe, es activo y participatorio, metódico y sistemático y destinado a analizar los mensajes. Está orientado a la decodificación ideológica de los mensajes y en sus significados culturales y procura encontrar una pedagogía liberadora y problematizadora, que partiera de los mensajes mismos, que pusiera al educando frente al mensaje para que descubriera lo que había en él.

El método consiste en dictar cursillos de lectura crítica, encuadrados en la modalidad de educación no formal, destinados a personas de edad adulta y a jóvenes.

Análisis de mensajes

También es conocido el método de análisis de mensajes para la educación del receptor, desarrollado por Daniel Prieto, de Argentina. Su propósito es “despertar el interés por la estructura superficial y la estructura profunda de los mensajes, ejercitarse en el análisis de lo que a simple vista parece evidente, reconocer la manera en que el emisor selecciona los elementos formales y referenciales para conformar sus mensajes”.

El método se aplica en sesiones grupales en las que un docente presenta a los participantes un análisis de lo que implicaban los mensajes desde el punto de vista de sus elementos ideológicos: la manera en que muestran las relaciones sociales y la forma en que estereotipaban a los personajes, para que luego ellos mismos, a partir de algunas técnicas elementales, desarrollaran las suyas y pudieran, a su vez, analizar los mensajes con una percepción más crítica. Se trabaja normalmente con algunas diapositivas o bien se toma en cuenta un programa de televisión o una historieta de fuerte circulación en el país.

4. Institucionalización de la Educación para la Comunicación

Por lo dicho hasta aquí, está de más proclamar cuán importante es *que se institucionalice la educación para la comunicación desde una perspectiva integral*; pero no hay duda que hay que hacerlo. Todos estos esfuerzos pequeños y grandes que se vienen realizando a lo largo de toda América Latina, deben tomar en cuenta los éxitos y los fracasos que ha habido hasta ahora, para tratar de erigir planes y programas de educación que nutran excelentemente a los sistemas formales, escolarizados y no escolarizados, o a los no formales y al tan indefinido sector de educación permanente.

Debemos reconocer que hasta ahora los esfuerzos en favor de la institucionalización de la educación para la comunicación han sido pequeños. Naturalmente, esta opinión no va a impedirnos felicitar esfuerzos tan importantes que han realizado instituciones públicas como la Coordinación General de Comunicación Social de la Presidencia de la República de México, que ordenó realizar un amplio diagnóstico de la situación de la “Sociedad Receptora”, en el cual se dio mucha importancia a la institucionalización de la formación del receptor en el sistema de educación escolarizada de primaria y secundaria. También merecen reconocimiento los esfuerzos realizados por el Gobierno de Venezuela, por intermedio de numerosas organizaciones públicas, por institucionalizar la capacitación del receptor en la escuela primaria y en lo cual se sigue trabajando actualmente. Igual

sucede con instituciones privadas de educación de Chile, que han elaborado propuestas serias de currículos educativos para la comunicación.

Por otro lado, también son destacables los diversos intentos que ha realizado UNESCO para institucionalizar, en los sistemas escolarizados la educación, los conceptos y planteamientos del nuevo orden internacional de la información (seminario realizado en París por el año de 1977); del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), que en 1982 presentó a UNESCO el primer proyecto de investigación para crear lo que, de aprobarse, se habría denominado un currículum complementario a la educación primaria, destinado a proporcionar a los maestros en ejercicio, materiales y técnicas de lectura de mensajes que pueden ser utilizados con sus alumnos.

También merece nuestra admiración el CENECA, como esfuerzo de institucionalización de la educación del receptor, que con mucha inteligencia y vigor ha venido trabajando en el campo de la educación no formal en forma continua y sistemática, para con grupos de adultos, ensayando y probando métodos y técnicas muchos de los cuales han demostrado ser útiles, por lo cual ya está en capacidad de transferir estas técnicas para ser ensayadas en otros contextos, quizá en el sistema escolarizado.

Si esta reunión, a la que con tanta gentileza nos ha convocado el CENECA, no con pocos esfuerzos y sacrificios, debe pronunciarse por alguna conclusión o recomendación sobre esta importante problemática de la educación para la comunicación, mi criterio sería, desde ahora, pronunciarse por la institucionalización de la misma en los más diversos niveles.

Todos ellos son duros de trabajar: el formal, el no formal y el permanente. Pero siempre lo han sido y siempre lo serán cuando de introducir ideas nuevas se trata. Por ello es necesario que tomemos en cuenta ahora, en esta reunión, que será conveniente que tres flancos de trabajo se abran en forma simultánea, y que apelemos a todas las instancias de influencia política, técnica, tecnológica, organizativa y financiera para que estimulen a esta acción en los tres flancos.

La educación para la comunicación siempre será necesaria, sea que persistan o no las actuales tendencias de comportamiento de los medios de comunicación masivos comunitarios, institucionales e interpersonales, que tienen enfoques unidireccionales, monologales e impositivos. Si no persisten, será conveniente que recordemos, por lo que han evidenciado ya algunos investigadores, que *el mejor emisor será el que mejor como receptor se comporte*, libre de la domesticación.

Quito, Marzo de 1985

Información Complementaria

Marco Encalada
Fundación Natura
Jorge Juan 481 y Mariana de Jesús
Casilla 243
Quito - Ecuador
Teléfono 239177

Capítulo 14

AMBITOS y Posibilidades en la Recepción Activa

Valerio Fuenzalida F.

CENECA. Santiago - Chile.

1. Los ámbitos en la Recepción Activa

En las experiencias por potenciar la recepción activa de la tv se puede distinguir 3 ámbitos en que estos esfuerzos han venido ocurriendo:

- La Familia.
- La Escuela.
- Los Grupos (juveniles principalmente, pero sin excluir grupos de adultos).

Estos 3 ámbitos agrupan de modo diferente a sus integrantes y disponen de diversos “estimuladores” de la Recepción Activa (padres - profesores - animadores de grupos); disponen también de materiales relativamente diversos. En los 3 ámbitos aparecen problemas con características peculiares, posibilidades de acción diferentes y por tanto una efectividad distinta.

El área mucho más estructurada de la Recepción Activa a través de la Escuela formal se enfrenta con problemas peculiares de América Latina: además de una baja tasa de escolaridad, una fuerte deserción escolar, creciente con la mayor edad del escolar; y una agudización de ambos fenómenos entre la población rural que en América Latina como promedio bordea el 40%.

Quienes van desertando del sistema escolar formal en América Latina constituyen los estratos socioculturales más pobres; es decir, aquellos que se ha constatado con menor repertorio cultural, fundamento de la actividad ante los mensajes televisivos.

Estos límites al trabajo en el ámbito escolar señalan la necesidad de estimular la Recepción Activa en el ámbito familiar y a través de los grupos.

2. Los diversos “estimuladores” de la Recepción Activa

Nuevamente el ámbito de la Recepción Activa a través de la Escuela presenta un tipo de animador o estimulador más homogéneo —al menos como categoría: el profesor o maestro escolar.

Pero el ámbito de la Familia presenta grandes dificultades para transformar a los padres en animadores de una Recepción Activa —dificultades mayores en los sectores más deprivados y rurales. Tal vez una ayuda a la Familia pudiera provenir de un esfuerzo a través de Salas Cunas y Jardines Infantiles, desde donde pudiera sensibilizarse y potenciar a la Familia. Este ámbito familiar y de nivel parvulario parece el menos desarrollado en los esfuerzos hacia la Recepción Activa de la tv

En los grupos extrafamiliares, juveniles y adultos, la acción de “animación” para la Recepción Activa presenta un doble aspecto. Por una parte, un *agente estimulador* denominado “asesor”, “monitor”, “animador”, etc.; nos encontramos aquí con un agente orgánico, generalmente miembro de un movimiento; tales agentes son de la mayor importancia cuando actúan al interior de un esfuerzo conjunto y amplio emprendido por una organización; ocurre claramente una acción colectiva que supera, e incluso remedia las deficiencias nucleares. Pero, por otra parte, además de ese animador existe la acción más difusa e inestructurada de los *propios miembros*, *los pares* de los grupos, los cuales interactúan entre sí al parecer con mucha mayor constancia y frecuencia de la que se logra registrar, y con una muy notable capacidad de construir activamente el sentido de la comunicación televisiva recibida. Volveremos más adelante a esta capacidad intragrupal de construir activamente el sentido.

3. Efectividad de la Familia y de la Escuela ante la Recepción Activa

La evaluación de la enseñanza sistemática escolar ha ido proporcionando algunas conclusiones que permiten comparar la efectividad, las ventajas o dificultades de estos esfuerzos en relación a la Familia.

La enseñanza escolar permite mayor sistematicidad y regularidad. Pero también presenta desventajas: la elaboración de un currículum organizado introduce rigideces en una actividad, parte de cuyo atractivo era justamente su carácter espontáneo y extracurricular; lo que había constituido el interés y motivación personal de un profesor se transforma en una materia impersonal; un currículum que se prolonga por varios semestres y años introduce repeticiones y arriesga el tedio entre los alumnos. No está claro si un currículum debe ser trabajado como un ramo continuo o de una manera más esporádica; o impartido junto a otros temas contiguos pertenecientes a diferentes ramos.

A pesar de estos problemas, se ha podido constatar que la enseñanza sistemática escolar tiene bastante efectividad en el *conocimiento más nocional acerca de la tv*: aprendizaje del vocabulario especializado, técnicas, efectos especiales, modo de producción, construcción de guiones, persuasión publicitaria, etc. En cambio, la recepción activa familiar es más efectiva en relación a la *actitud* ante la tv y la *valoración o desvalorización* de los modelos exhibidos, la aceptación o rechazo de opiniones transmitidas.

Esta diferente efectividad se comprende recordando que la familia es un grupo primario en el cual se adquieren los valores, creencias, opiniones, actitudes y prejuicios más fuertemente arraigados en el ser humano; la familia transmite las creencias religiosas, las simpatías o antipatías políticas, los prejuicios de clase, los comportamientos y actitudes sexuales, etc. Valores, actitudes y prejuicios no sólo tienen un componente racional-nocional sino que involucran poderosos compo-

nentes afectivos. De la enseñanza escolar, en cambio, se acepta más fluida y consistentemente con las expectativas sociales, los aspectos educativos nocionales-informacionales; esta enseñanza tiene menor credibilidad social cuando toca las esferas que se estima corresponden al ámbito familiar. De ahí que en relación a la enseñanza sistemática acerca de la tv, la escuela demuestre más efectividad en el ámbito nocional que le es socialmente reconocido. En cambio, en la esfera más valorativa y actitudinal, por lo general la influencia familiar es mayor que la escolar¹.

Pero, además de esta división social de competencias, existe otro factor que contribuye a potenciar la influencia del grupo familiar. Es la *situación social de recepción televisiva* que, por lo general, ocurre en el ambiente familiar; aun cuando se vea tv aislado de otros miembros familiares, la familia continúa siendo para la mayoría el lugar más inmediato de intercambio en torno a los programas de tv; estos comentarios familiares sirven para apreciar, reforzar, discrepar y contratar los valores heredados con los exhibidos por la tv. La tv tiene que entrar a compatibilizar sus valoraciones y modelos con la influencia familiar.

La familia, pues, como situación habitual de recepción —y *más que recepción física como influencia que participa en la elaboración de la significación*— refuerza la socialización primaria en torno a lo valórico. Tal constatación diferencial, en relación a la capacidad de enseñanza nocional de la escuela, vuelve a señalar que la familia goza de una capacidad formativa en torno a la tv, mayor de la que comúnmente se le atribuye. Esta conclusión parece particularmente importante para regiones, como América Latina, en que la familia ha tenido y sigue manteniendo una influencia social mayor que en otras sociedades.

4. Los grupos secundarios y la Recepción Activa

A partir de los 8-10 años de edad y de modo creciente, los niños por lo general se involucran cada vez más intensamente en diversos grupos (vecinos del barrio, compañeros de escuela, grupos religiosos, scouts, deportivos, políticos, etc.).

La Recepción Activa también ocurre a través de estos grupos constituidos por los compañeros de escuela, los amigos y vecinos. La tv es materia de conversación e intercambio: se disfruta o se critica grupalmente; y *esta interacción grupal va construyendo el sentido, la significación, la valoración o descrédito de los programas televisivos*.

Los niños —por su predisposición innata al aprendizaje social— son más receptivos al bagaje cultural que les traspasan los padres y la escuela. Pero a medida que crecen, inevitablemente querrán fundar (personal y colectivamente)

¹Corder-Bolz. Ch. R., Mediation: The Role of Significant Others. *Journal of Communication*, 1980, Vol. 30, N° 3, pp. 106-118.

su propia visión valórica, confrontando otras informaciones con las aprendidas de esas fuentes.

Pero, hay muchísimas áreas de la vida social en que los padres y la escuela no entregan información o la entregan débilmente, o no exigen conductas concordantes. En tales casos los grupos secundarios pasan a desempeñar un rol preponderante. Si los padres, por ejemplo, no entregan valoración e información afectivo-sexual, las fuentes secundarias adquirirán gran influencia: amigos y tv se constituirán en poderosos agentes de formación.

Entonces, menos definidos y asertivos sean los valores y actitudes en un núcleo familiar, más influencia adquirirán las significaciones construidas a través de grupos de compañeros y amigos en torno a los mensajes televisivos.

Existe, entonces, una etapa de la vida juvenil en la cual por carencias en la formación familiar y/o escolar, y además por el *natural dinamismo genético del yo* —la tv pasa a constituirse en un importantes tema de discusión grupal. Y durante y a través de este intercambio intragrupal va ocurriendo el proceso de atribución de significado a los mensajes televisivos, incluso previamente vistos.

Esta *atribución de la significación* es considerada básica en aquellas experiencias de Recepción Activa que se diseñan para ser realizadas en el ámbito grupal. El aprendizaje, entonces, no descansa en las nociones impartidas a través de un profesor o un texto, sino en las *significaciones desencadenadas* por la *dinámica grupal en torno a la tv*. Estas modalidades de aprendizajes, que toman en cuenta la semantización grupal de la tv, también se han verificado más eficientes y más capaces de tocar las esferas valóricas que la mera enseñanza nocional.

5. Recepción Activa y orientación social de la tv

Los esfuerzos por amplificar la Recepción Activa de la tv en el ámbito familiar, escolar y grupal, todos ellos se inscriben dentro del conjunto de acciones que intentan *atenuar* la influencia de la tv.

Es un conjunto de esfuerzos importantes y eficientes. Pero aun siendo esta estrategia posible y efectiva, ella está, sin embargo, sujeta a *limitaciones*.

— La moderna familia está *sobreexigida y sobrecargada de demandas*; ella asume funciones educativas que antes descansaban en la escuela, o tal vez, ni siquiera existían sistemáticamente; desempeña labores catequísticas que antes se organizaban en torno a personal calificado de la Iglesia; existen áreas de formación a los cuales se les presta una especial atención: psicológica, afectivo-sexual, exigencias recreativas y otras. El agregar, pues, otras demandas referidas a la tv, realistamente tendrá que entrar a compatibilizarse con todas las otras preocupaciones que ya ha asumido la pareja en relación a sus hijos. Tal realidad señala que la actividad mediadora familiar no recibirá toda la dedicación que teóricamente se recomendaría.

- Se sabe que la mayor efectividad de la Recepción Activa grupal está asociada con la *calidad y profundidad de la vida grupal*. Más débil y menos asertiva es esta vida, menor será su influencia mediadora.
- El *mayor nivel cultural genérico* de un grupo lo dota de mayor capacidad referencial, comparativa y por tanto activa ante la tv; crece entonces su capacidad mediadora. Es una constatación muy corriente que a menor nivel cultural, menor mediación grupal y por tanto mayor credibilidad a los mensajes televisivos.
- Las diferentes culturas tienen mayor o menor dedicación y agrado en la vida grupal. Se estima que las culturas latinas desarrollan más redes grupales que las sociedades anglosajonas. Pero, en la medida que una sociedad se industrializa y se urbaniza, asumiendo los rasgos de la sociedad capitalista desarrollada, la dedicación y la calidad de la vida grupal se va deteriorando.
- Esta estrategia atenuadora sólo es *reactiva* a la programación y emisión televisiva. La Recepción Activa actúa para moderar la influencia de la emisión, pero es incapaz de orientar positivamente la programación de la tv. Parecería muy irracional que el logro máximo de esta estrategia sea algo mínimo: atenuar el impacto televisivo; aparece como insensato que la sociedad tenga que emprender reactivamente un enorme esfuerzo de atenuación de la tv, en lugar de emprender una orientación socialmente adecuada de la misma tv.

Todas éstas son limitaciones reales, y señalan que las actividades posibles en la Recepción Activa, si bien tienen una eficiencia atenuadora comprobada, ellas no son siempre factibles. Ocurre una eficiencia estratificada culturalmente: los grupos más dotados cultural y valóricamente son los más eficaces; los menos dotados son los menos capaces —y los más necesitados— de actuar activamente ante la influencia de la tv.

Parece, entonces, concluirse que la actividad de Recepción Activa es necesaria y es eficiente cuando puede ser factible; pero sus limitaciones hacen ver que *ella por sí sola es insuficiente*. Es importante conocer teórica y prácticamente lo que se puede y lo que no se puede lograr con esta estrategia, para no magnificarla falsamente o ilusionarse con su potencialidad.

6. Acción para la orientación social de la tv

La acción para la orientación social pretende, además, que la *sociedad se responsabilice de la programación televisiva*. No es, entonces, una respuesta reactiva a las emisiones, sino que busca *influir regularmente en la toma de decisiones* relativas a los mensajes que se programarán en la pantalla.

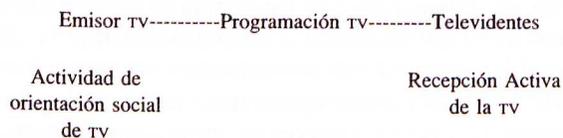
Esta acción desea colocar la tv y su potencial influencia bajo la orientación y la conducción de la misma sociedad; se desea que la sociedad, colegiada y representativamente, participe en la formulación de las políticas televisivas generales; pero

también que participe en la orientación constante de la programación de las emisiones televisivas. El control social de la tv no es una fantasía utópica: existió en el caso chileno. Sus fallas e insuficiencias son mejorables, justamente para perfeccionar una mayor representatividad social o una más eficiente influencia en la toma de decisiones programáticas².

7. Recepción Activa Integral

Las acciones que potencian la Recepción Activa por el lado de la familia, la escuela y los grupos, todas ellas actúan desde el *polo de la recepción* en la comunicación televisiva.

La actividad que busca potenciar el control social busca influir en el *polo de la emisión* del proceso comunicativo. A través del siguiente esquema, se puede apreciar más fácilmente esa diferencia y esa complementación:



La estrategia de la Recepción Activa de la tv, siendo sólo reactiva a la programación, tiene una débil capacidad de re-orientar las emisiones de modo que se adecúen a los intereses efectivos de los televidentes. Toda su actividad y su energía se dedica a capacitar técnicamente al receptor televidente para amplificar la potencialidad de construir activamente el significado propuesto en la emisión.

La actividad de la Orientación Social pretende, en cambio, diseñar y perfeccionar mecanismos que efectivamente permitan a la sociedad programar la tv de acuerdo a los intereses generales. Pero aun en el más eficiente sistema de Control Social —y existen variadas formas de llevarlo a cabo— la decodificación grupal seguirá existiendo y serán posibles actividades de Recepción Activa.

Entre Orientación Social de la tv y Recepción Activa no existe contradicción; no son estrategias excluyentes la una de la otra, sino más bien complementarias y necesarias, una en la fase de la recepción y nivel grupal y otra en la fase de la emisión y en el nivel social más general.

8. Síntesis de ámbitos y posibilidades

Este cuadro puede ayudar a sintetizar los ámbitos, los alcances y posibilidades diferentes de la Recepción Activa ante la tv.

²Ver "Democratización de la tv chilena", V. Fuenzalida. CPU. Santiago, 1984. Ver allí mismo otras modalidades de Control Social de la tv.

ÁMBITOS Y POSIBILIDADES

ÁMBITO	ACTORES	POLO DE LA TV	TIPO DE ACTIVIDAD	ÁREA DE AFECTACIÓN	SENTIDO CULTURAL
Familiar	Padres, familiares, parvularias	Recepción	Reactiva y Atenuadora	Valórica y afectiva	Ético, moral, religioso, existencial
Escolar	Profesor	Recepción	Conocimiento racional-valórico	Nocional . Informativa	Científico
Grupal	Animadores y Pares	Recepción	Atribución y modulación del sentido	Valórica afectiva	Existencial. Grupal
Societal	Movimientos, Grupos sociales y políticos	Programación y Emisión	Decisión de Orientación	Valores Sociales	Verosímiles Sociales

Santiago, marzo de 1985

Capítulo 15

SINTESIS y Perspectivas

Valerio Fuenzalida F.

Información Complementaria

CENECA
Santa Beatriz 106
Providencia
Santiago - Chile
Teléfono 43772
Télex 346386

SINTESIS Y PERSPECTIVAS

Como se dijo en la Introducción a este libro, el material que lo compone sustancialmente corresponde a los trabajos presentados en el Primer Seminario Latinoamericano de Educación para la TV, efectuado en Santiago durante abril de 1985. El encuentro no se propuso entre sus objetivos elaborar un documento de conclusiones ni tampoco una declaración acerca del tema. Se propuso, en cambio, provocar un intercambio de las experiencias efectuadas y en desarrollo en América Latina; se propuso también ejecutar un esfuerzo de sistematización de esas experiencias y de las metodologías. Una de las formas de distribuir la acumulación lograda en el Seminario es el presente libro. CENECA recibió el encargo de editarlo y de introducir en el texto los puntos de sistematización alcanzados a través de los debates del Seminario. A continuación se presentan algunos elementos de Síntesis y Perspectivas logradas a partir de esa reunión.

1. Variedad de las experiencias

Las experiencias muestran gran diversidad en cuanto a su envergadura. Algunas tienen varios años y han acumulado una rica experiencia; otras son recientes. Algunas han desarrollado una fuerte base institucional que amplifica su alcance; otras son experiencias más locales. Algunas han explicitado y desarrollado sus fundamentos teóricos educativo-comunicacionales; hay experiencias que presentan métodos innovativos y originales.

Las experiencias se han efectuado en el ámbito escolar, el familiar y los grupos sociales. Mientras algunas experiencias intentan usar críticamente la TV para mejorar las relaciones familiares en el hogar, otras se interesan prioritariamente por la contribución de la recepción crítica a las necesidades de liberación del hombre latinoamericano. Mientras algunas acentúan los aspectos valóricos denunciando la alienación que provocaría la TV, otras experiencias presentan un enfoque más fenomenológico apreciando la diversidad cultural de los propios televidentes. Otras experiencias intentan conjugar el fortalecimiento de las mediaciones culturales del grupo con la constitución de un receptor-actor social capaz de demandar e influir en la orientación del medio. En algunos proyectos está ausente la aspiración a una orientación activa de la programación televisiva y tampoco vinculan la Recepción Activa de la TV con una transformación sociocultural.

2. Evolución de la Educación para la tv

Algunas experiencias exhiben internamente una evolución. El caso más patente es la UCBC; pero también la experiencia de CENECA presenta una historia con énfasis diversos. La revisión expuesta en el trabajo de Marco Encalada muestra también oscilaciones entre la capacitación del emisor y la educación del receptor.

Más en general, parece ocurrir una evolución que va abandonando los enfoques moralistas, valóricos y denunciativos hacia aproximaciones más fenomenológicas, culturales y que pretenden acciones transformadoras. Los primeros enfoques moralistas y denunciativos se han basado en las valoraciones propias de quienes enseñaban a decodificar los programas televisivos. Frecuentemente los grupos cristianos contrastan su propia valoración ética con los valores presentados explícita o implícitamente por la tv. En otras ocasiones se juzga la programación televisiva a partir de los criterios de la llamada “alta cultura” narrativa o musical; se trataría entonces de crear conciencia de la “baja cultura” teledifundida masivamente. Un tercer enfoque valórico es sensible a los contenidos ideológicos manifiestos o latentes en la tv; en este caso el objetivo de la educación sería hacer conciencia de la ideología transmitida, omitida o deformada. En todas estas aproximaciones hay una contraposición de ciertos valores morales, estéticos o ideológicos con los valores correspondientes presentados por la tv. El resultado que se espera es generar una actitud defensiva y racionalmente alerta para detectar los valores que podrían infiltrarse de contrabando. Todos estos enfoques denunciativos son criticados como generadores de *receptores alertas pero finalmente pasivos*. También son acusados de pretender imponer a los televidentes las valoraciones particulares de los grupos contestatarios; se trataría, finalmente, de sustituir las valoraciones impuestas por el medio por las valoraciones de esos grupos.

En muchos enfoques recientes, se pretende superar la denuncia de la alienación valórica activando la *propia producción y expresión cultural*. Entre la rebeldía y el fatalismo adaptativo, el camino adecuado sería la acción transformadora. Se trataría entonces de dirigir la educación para la tv hacia metas valorizadoras de las propias expresiones culturales de los diversos grupos sociales, sin imponerles valoraciones externas; y a partir de ellas, los grupos deberían enjuiciar la tv y demandarla activamente. La autoexpresión y el énfasis en la propia producción cultural inevitablemente lleva, entonces, a plantearse el tema del control y la organización de la industria televisiva. No se trata, entonces, sólo de *enjuiciar los contenidos* de la tv ni tampoco de *desmitificar el medio familiarizándose con sus formas*; se trata de avanzar también hacia *la organización técnico-social de la industria televisiva*, para buscar modelos que permitan el acceso a la producción cultural propia. Pero la producción cultural no podría sólo limitarse a los mensajes comunicacionales; ni tampoco sólo a la transformación de las relaciones interper-

sonales y familiares; también incluye la producción de nuevas relaciones políticas democráticas, transformadoras de las relaciones socioeconómicas alienantes.

La inexistencia de una tv comercial-privada en Chile y su potencial capacidad de ser orientada socialmente a través de universidades autónomas y consejos representativos del cuerpo social, constituyen en ese país condiciones especialmente favorables y excepcionales en América Latina. De ahí que las metas de participación social y de acceso cultural propuestas por CENECA tengan una base en el estatuto social de la tv chilena. Por otra parte, actualmente se presentan también otras condiciones proporcionadas por las nuevas tecnologías de videograbación, que podrían facilitar la producción cultural. Es importante aspirar al acceso a la emisión televisiva basado en tales nuevos equipamientos. Su uso exclusivamente educativo o alternativo podría constituirlo en un circuito marginal y sin la relevancia que le otorgaría su teledifusión masiva. Para estar presente en la tv abierta es preciso experimentar y cultivar la ficción narrativa, género ampliamente difundido y de gran aceptación entre los televidentes.

La evolución de los conceptos relativos a qué tipo de educación y cuál tipo de comunicación, plantea también, en consecuencia, una discusión, si bien menor, acerca del nombre más adecuado para designar esta actividad. Los nombres como “Lectura crítica” o “Educación para la Recepción crítica” o “Pedagogía de Medios” no parecen denotar convenientemente las nuevas concepciones más activas y más integrales. Nombres como “Educación para la Recepción Activa” o “Educación para la Comunicación Televisiva” intentan dar cuenta del nuevo enfoque que enfatiza la actividad del Receptor y su presencia tanto en el polo de la Recepción como en el polo de la Emisión.

3. Metodologías

El trabajo de M.T. Watson en el Capítulo 10 señalaba que desde el punto de vista de la Educación también habían ocurrido cambios, y que se podía constatar allí una evolución conceptual, correspondiente a la evolución ocurrida en el campo de la Comunicación. Los trabajos expuestos por M. Kaplún en el Capítulo 11 y por J. Ley, A.M. Ruz en el Capítulo 12 constatan el impacto de estos cambios conceptuales en las metodologías empleadas en la Educación para la Comunicación televisiva.

Las metodologías tienden a evitar el traspaso magisterial de información. Ensayan formas de aprendizaje grupal, centradas en las dinámicas de la sesión de trabajo. El rol del conductor se re-dimensiona, abandonando la función de maestro y tratando de asumir funciones más referidas al grupo: cohesionador, estimulador y evaluador del trabajo conjunto. En algunas experiencias se enfatiza el uso de tecnologías apropiadas al nivel de pobreza de América Latina. Los materiales y

guías para el trabajo, además de referirse al tema de la tv, deben incursionar en formas estimuladoras de las dinámicas grupales pretendidas.

A través de las discusiones fue posible constatar que, en ocasiones, lo que se afirma como ideal de expresión y participación en la Comunicación es contradictorio con una práctica metodológica vertical, autoritaria y que reduce al grupo a ser receptor pasivo de las exposiciones de los maestros. Se requeriría, pues, una coherencia entre los ideales afirmados y las prácticas metodológicas de aprendizaje.

En el mismo sentido, sería necesario evitar posturas dogmáticas y mecanicistas en la metodología. Los métodos inductivos son valiosos, pero pueden ser también complementados con otras prácticas de aprendizaje: lectura de textos y otros materiales escritos o audiovisuales, etc. Del mismo modo sería importante no oponer la fenomenología a la axiología; el respeto a los propios valores y la búsqueda expresiva de ellos no puede conducir a un relativismo valórico y a una fragmentación cultural. La autoproducción cultural es el camino por el cual América Latina podría adquirir un perfil y una identidad más nítida; ella plantea una tensión entre expresión sectorial y unidad.

Desde un punto de vista de metodología, también aparece necesaria la continuidad de las experiencias y una acumulación de su historia teórico-práctica. Las experiencias discontinuas y sin permanencia histórica son poco significativas. Es la continuidad lo que permite la revisión de la trayectoria y el aprendizaje institucional. Ello introduce el tema de la evaluación de la experiencia. Arturo Matute plantea en el Capítulo 9 las insuficiencias de los actuales sistemas evaluativos: las preguntas acerca de *qué* se debe evaluar y *cómo* hacer la evaluación parecen, entonces, aún más pertinentes en un área como la Educación para la tv. La presentación de ILPEC incluye una sección final en la cual se exponen los criterios y las formas de evaluación para su experiencia.

Por otra parte, la evaluación ha sido entendida muy a menudo como sólo referida a los logros alcanzados o no por un individuo; se trataría de medir el resultado o el producto. Verificar si se ha producido una actitud activa y persistente en un individuo ante la tv presenta grandes desafíos teóricos y metodológicos; especialmente si esa verificación debe efectuarse entre sectores populares y con instrumentos de bajísimo costo. Además de los logros, la evaluación tiene que enfrentar la investigación de los *procesos* mismos, que supuestamente conducirían a determinados logros. Tal concepción de evaluación sería particularmente útil y necesaria para retroalimentar y generar modificaciones positivas en los dinamis-mos, procesos y materiales. Tal tipo de evaluación sería más compleja y abarcaría áreas como la investigación exploratoria, la evaluación formativa, el testeo de materiales y sistemas de seguimiento. Esta segunda manera de evaluar, más preocupada de los procesos, sería la más adecuada para la acumulación y el aprendizaje institucional.

4. Perspectivas

La Educación para la tv aparece como un área de trabajo en desarrollo y con variadas experiencias. Es posible prever que continuará el interés y la dedicación de recursos al trabajo en este campo. Por tanto es preciso alentar las líneas que aparecen más sólidas y más estructuradas.

Existen también aspectos insuficientemente desarrollados y que será preciso atender en los próximos años. Era preciso avanzar la profundización teórica y tomar en cuenta la evolución tanto de la Comunicación como de la Educación. Existe muy poca investigación en torno a los procesos de Recepción y a las actividades resignificadoras que ejecutan los televidentes. La Educación para la tv se beneficiaría con un mayor conocimiento de los procesos concretos de recepción y de las actividades que efectúa el televidente ante los mensajes.

La escuela parece el área con menos desarrollo, comparativamente con el trabajo desarrollado en la familia y en los grupos sociales. Si bien aparece como un eficiente sistema de contacto con niños y jóvenes, hay gran incertidumbre acerca del tipo de currículum adecuado para educar en tv.

El uso positivo de la tv en el hogar, en la escuela o en la vida grupal, aparece como otro aspecto en el cual es preciso avanzar. Este uso positivo de la tv se conecta con la productividad cultural, con la creatividad, que podría recibir un mayor estímulo con la actual disponibilidad de nuevas tecnologías. La Recepción Activa de la tv se conecta, entonces, con la creación y producción cultural, con la capacidad de demandar al medio y acceder a su programación. En esta perspectiva, la alienación cultural aparece menos como una dependencia de la conciencia y se enfatiza más el aspecto práctico de improductividad, de inexpressión y de acreatividad. Prolongando esta línea de actividad del Receptor, ella se vincula con la acción para formular políticas televisivas; así la Recepción Activa se coordina con la necesidad de establecer políticas nacionales y sectoriales de programación en tv.

Finalmente se considera necesario continuar perfeccionando sistemas de intercambio de información entre las diferentes experiencias de Educación para la tv en América Latina. Ese intercambio permite el enriquecimiento con nuevas perspectivas, concepciones y metodologías; y aprender de la propia acumulación regional. Para facilitar y hacer permanente ese intercambio sería preciso constituir una Red de Interconexión entre las diferentes experiencias e instituciones. Y en ese mismo espíritu, la ucbc se compromete a organizar el Segundo Encuentro Latinoamericano de Educación para la Televisión.

Santiago de Chile.

Anexo I

NOMINA DE PARTICIPANTES AL PRIMER SEMINARIO

Anexo

Nómina de participantes al Primer Seminario Latinoamericano de Educación para la tv
(ordenados alfabéticamente por país y por apellido):

ARGENTINA

María Teresa Watson
Institución: Asociación Argentina de Educación a Distancia (AAED)
Dirección: Callao 569 - 2º Piso, 1º cuerpo
1022 Buenos Aires.

BRASIL

Pedro Gilberto Gomes
Institución: Unión Cristiana Brasileña de Comunicación Social (UCBC)
Dirección: Praça da Sé, 21 -6º Andar -Sala 612
Edificio São Marcos
CEP 01001 São Paulo - SP

Ivani Pulga
Institución: SEPAC-EP
Dirección: Rua 15 de Novembro, 71-3º andar
01013 São Paulo-SP.

COLOMBIA

Benjamín Alvarez
Institución: IDRC
Dirección: Apartado Aéreo 53016
Bogotá D.E.

COSTA RICA

Marta Iris Zamora M.
Institución: ILPEC
Dirección: Apto. 201
Heredia.

CHILE

Magdalena Aguirre V.
Institución: Colegio La Maisonnette
Dirección: Luis Pasteur 6076
Santiago.

Valentín Barría
Institución: Colegio San Ignacio
Dirección: Los Carreras 179
Concepción.

Dirección: Josiane Bonefoy
Carrera Pinto 2020
Santiago.

Institución: Carlos Catalán B.
CENECA
Dirección: Santa Beatriz 106
Santiago.

Institución: Roberto Chiang
Academia Superior de Ciencias Pedagógicas
Dirección: Avda. Playa Ancha 850
Valparaíso.

Institución: Paulina Domínguez
Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile
Dirección: Campus Oriente - Diagonal Oriente 3300
Santiago.

Institución: Paula Edwards
CENECA
Dirección: Santa Beatriz 106
Santiago.

Institución: Paulina Fernández
Embajada de Canadá
Dirección: Ahumada 11, Piso 10
Santiago.

Institución: Valerio Fuenzalida
CENECA
Dirección: Santa Beatriz 106
Santiago.

Institución: Teresa Gazitúa
Colegio San Juan Evangelista
Dirección: Avda. Cristóbal Colón 6200
Santiago.

Dirección: Rony Goldsmied
Jesús 675 - Casa C
Santiago.

Institución: Rosario Guzmán
Diario El Mercurio
Dirección: Avda. Sta. María 5542
Santiago.

Institución: Ricardo Hermosilla Q.
INPRODE
Dirección: Tucapel 339
Concepción.

Institución: Cristina Larraín H.
CEAAL
Dirección: Diagonal Oriente 1604
Santiago.

Dirección: Jorge Ley P.
Sucre 3006 - Ñuñoa
Santiago.

Institución: Manuel Mazorca
INPRODE
Dirección: Tucapel 339
Concepción.

Institución: Martín Miranda Oyarzún
CIDE
Dirección: Erasmo Escala 1825
Santiago.

Institución: Gabriela Pischedda L.
CEAAL
Dirección: Diagonal Oriente 1604
Santiago.

Institución: Miguel Reyes T.
Academia Superior de Ciencias Pedagógicas
Dirección: Avda. Playa Ancha 850, Casilla 34-V
Valparaíso.

Institución: Felipe Risopatrón
UNICEF
Dirección: Isidora Goyenechea 3322
Santiago.

Dirección: Ana María Ruz
Ramón Cruz 2639 - Macul
Santiago.

Institución: Roberto Urbina
CENCOSEP
Dirección: Brasil 94
Santiago.

Institución: Gonzalo Vega
Dirección: Colegio La Maisonnette
Luis Pasteur 6076
Santiago.

Institución: Mario Zañartu
Dirección: Depto. Comunicación Social
Centro Bellarmino.
Almirante Barroso 24
Santiago.

ECUADOR

Institución: Marco A. Encalada
Dirección: Fundación Natura
Jorge Juan 481 y Mariana de Jesús
Quito.

UNESCO

Institución: Arturo Matute
Dirección: OREALC-UNESCO
Enrique Delpiano 2058 - Casilla 3181
Santiago-Chile.

VENEZUELA

Institución: Jeremiah O'Sullivan Ryan
Dirección: Conferencia Episcopal Venezolana
Torre A Madrices, Edif. Juan xxiii, piso 4,
Apartado 4897, Caracas, 1010 A.
Caracas.

Anexo II

BIBLIOGRAFIA SELECCIONADA

Esta Bibliografía de veinte títulos no pretende ser exhaustiva; las publicaciones han sido seleccionadas para ayudar a un lector que desee nuevos materiales, útiles a sus propósitos de profundizar en este tema de la Recepción Activa.

Doce publicaciones corresponden a la Recepción Activa de la tv. Las restantes se refieren a diarios, cine, noticias populares, publicidad; se han incluido como ayuda para quien quiera conocer experiencias de Recepción Activa en otros medios, y también cuestiones más generales de esta misma área.

Las publicaciones se presentan ordenadas alfabéticamente por el apellido del autor.

El autor de esta Bibliografía selecta es el mismo editor del presente libro. Para la confección de bibliografía se ha recurrido a dos fuentes bibliográficas previas:

— Langdon, Melita

Bibliografía Anotada Sobre Educación del Receptor.

OREALC/UNESCO. Santiago. Chile. 1985 (13 pp.).

— Pungente, John

Getting Started on Media Education.

Centre for the Study of Communication and Culture. London. England. 1985 (87 pp.).

En esta obra, la bibliografía en español fue confeccionada por Valerio Fuenzalida y se encuentra en las páginas 76-78.

Bibliografía Seleccionada y Anotada

ALER

La noticia popular

Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica. Quito, Ecuador. 1984 (84 pp.).

Manual de capacitación que pretende contribuir a *producir* noticias e información desde el mundo popular. Es un manual práctico que aborda en sus diversos capítulos temas muy concretos: Cómo seleccionar la Noticia; Cómo trabajar la noticia; Cómo redactar la noticia, etc.

Bianco, Augusto (coordinador)

El cuento de la publicidad

Ediciones Rompan Fila. Buenos Aires, Argentina. 1976 (39 pp.).

Manual dirigido a jóvenes y que pretende demostrar a través de análisis de

textos y avisos publicitarios los mecanismos que utiliza la publicidad para inducir a la compra de productos.

CELADEC

¿Cómo leer los periódicos?

Comisión Evangélica Latinoamericana de Educación Cristiana. Lima, Perú. 1981 (44 pp.).

Cuaderno de capacitación para leer críticamente los diarios y periódicos. A través de 4 unidades se muestran diversos mecanismos utilizados para construir las noticias, de acuerdo a determinados intereses (manipular desviando la atención, desinformando, apelando a la sensiblería, imponiendo una visión de mundo, etc.).

Colle, Raymond

Educación a la imagen

Escuela de Periodismo. Universidad Católica de Chile. Santiago. 1984 (104 pp.).

Manual de iniciación al aprendizaje de la imagen. En la primera parte del texto se describe en la estructura del lenguaje visual y los códigos que se usan para construir la nueva realidad icónica. En la segunda parte del libro se presentan ejercicios para aplicar las nociones presentadas previamente.

CONAPO

La Televisión y los Niños

Consejo Nacional de Población. México, 1980.

Folleto destinado a padres y educadores que presenta sugerencias prácticas para que los niños aprendan a ver críticamente la tv.

Corporación de Promoción Universitaria (CPU)

Los Programas chilenos de tv infantil

Santiago, Chile, 1985 (112 pp.).

Este libro, a través de varias contribuciones analiza la producción infantil de tv realizada en Chile. El libro tiene el interés de presentar los puntos de vista de los propios creadores de programas infantiles. Además, se expone la proposición que la tv infantil no debería intentar repetir o remediar las deficiencias del sistema escolar, sino entregar algo diferente y novedoso. Se propone que como meta positiva, la tv infantil debería contribuir al desarrollo de las capacidades afectivas y emocionales en el niño.

De Oliveira Soares, Ismar

Para uma leitura crítica dos Jornais

Edições Paulinas. São Paulo. Brasil, 1984 (80 pp.)

El texto propone actividades de lectura crítica de los periódicos, agrupados en 5 capítulos. Primero en torno a las Funciones de los Medios de Comunicación.

El Capítulo Segundo discute a quién realmente sirven los diarios. El Tercero presenta el tema de la neutralidad de los periódicos. El Capítulo Cuarto presenta la selección de la noticia y las opiniones del diario. El Capítulo Quinto presenta el largo camino que va desde un "hecho" hasta la "presentación noticiosa del hecho".

Doelker, Cristián

La Realidad Manipulada (Radio - tv - Cine - Prensa).

Barcelona. G. Gili. 1982 (215 pp.).

Diferenciación entre la *realidad primaria*, tal como puede ser percibida por nuestra percepción natural y la realidad *medial*, es decir, aquella realidad constituida por cada medio de comunicación con sus recursos lingüísticos propios y a través de géneros específicos. De ahí la necesidad del aprendizaje de la percepción medial para familiarizarse con la realidad construida por cada medio de comunicación.

Edwards, Paula - Cortés, Soledad - Hermosilla, María Elena

Mujer tv

CENECA. Santiago, Chile, 1986 (180 pp).

A través de 9 unidades que corresponden a los programas y formatos televisivos que más fuertemente se relacionan con la vida cotidiana de las *mujeres de sectores populares chilenos*, este material propone *juegos de simulación* y otras *actividades grupales* que tienen por objetivo promover una actitud de recepción activa de la tv. Junto a capítulos que abordan la telenovela, la teleserie, las noticias, los shows, la publicidad y los programas infantiles, se destacan "Yo y la tv", destinado a reconocer las relaciones de la tv con la vida de las mujeres, y "Mis demandas ante el medio".

Fadul, Anamaría

Sobre a Recepção Crítica dos Meios de Comunicação de Massa no Brasil: Um Relato de Experiencias.

Intercom - OREALC/UNESCO. São Paulo, 1982 (108 pp.).

Este trabajo presenta algunas experiencias acerca de Recepción Crítica en Brasil. Dada la multiplicidad de instituciones y proyectos desarrollados, y dada también las enormes distancias que separaban una experiencia de otra, se optó por seleccionar los proyectos más significativos y expresivos. Luego de trazar una breve historia de la Recepción Crítica en Brasil, se describen 13 experiencias, la mayoría correspondiente a Cine y tv. El texto incluye una Bibliografía brasilera sobre el tema.

Fuenzalida, Valerio
Televisión - Padres - Hijos

CENECA - Ediciones Paulinas. Santiago, 1984 (208 pp.).

Libro cuyos 5 primeros capítulos presentan las posibilidades que tiene la familia para manejar la influencia de la tv en el hogar; en los capítulos siguientes analiza la capacidad de la enseñanza sistemática y formal de la tv en la escuela. Luego presenta varias concepciones de la influencia de la tv en la vida social y las diversas estrategias que se desprenden. El libro finaliza presentando la potencialidad pro social de la tv y la necesidad de que este medio sea orientado socialmente en su programación.

Fuenzalida, Valerio - Edwards, Paula
Módulo de Educación para la tv

CENECA - CENCOSEP - OREALC/UNESCO. Santiago, Chile, 1984 (170 pp.).

A través de 11 unidades autosuficientes se entrega una guía de trabajo grupal que capacita en una recepción activa de la tv. Las unidades presentan juegos a través de cuya realización se comprenden los códigos de la tv, el lenguaje de la imagen, la elaboración de la noticia, la construcción de comerciales, la programación de teleseries y telenovelas.

Fuenzalida, Valerio - Edwards, Paula
tv y Recepción Activa

CENECA-CENCOSEP - Vicaría de Pastoral Juvenil - OREALC/UNESCO. Santiago, Chile, 1985 (136 pp.).

Guía para trabajo con grupos juveniles populares. Se compone de 9 unidades compactas y cuyo medio central de aprendizaje son juegos de simulación. Estos juegos permiten comprender activamente la producción de la noticia y los comerciales; la teleserie y la telenovela; los programas misceláneos, musicales, deportivos y juveniles de la tv.

Fundación Educacional Roberto Bellarmino
Programa de Educación para la tv (I Básico - IV Medio)
Ed. Galdoc. Santiago, Chile, 1985 (108 pp.).

Currículum desarrollado para una aplicación en la Escuela del tema de la educación para la tv. De acuerdo a la edad se espera que los participantes identifiquen y valoren la comunicación; descubran el rol que la tv desempeña en la vida actual; analicen formas y contenidos de algunos programas de tv; experimenten alternativas de procesos comunicacionales.

Kaplún, Mario
Lectura Crítica

CESAP. Caracas, Venezuela, 1982 (24 pp.).

Reseña que da cuenta de la experiencia de los cursos de Lectura Crítica impartidos por el autor. El informe presenta varias metodologías practicadas en la enseñanza de la lectura crítica. Luego define la propia concepción del autor y los objetivos que debería cumplir una lectura crítica de los medios. Se describen también las características del método utilizado, el programa y los contenidos de un Curso tipo de Lectura Crítica. El capítulo 11 de este libro presenta la sección correspondiente a la metodología, omitiendo la parte relativa al Programa y desarrollo de una sesión.

López, Ricardo
Entre la Escuela y la Televisión

Corporación de Promoción Universitaria (CPU). Santiago, Chile, 1983 (108 pp.).

Reflexión inspirada en el pensamiento de M. McLuhan, acerca de la relativización de la Escuela provocada por el medio ambiente televisivo. La tv sería responsable de una educación incidental e informal, en gran medida proporcionada por las propias formas televisivas.

PLAN DENI
Cómo ver Televisión

Oficina Católica de Cine. Montevideo, Uruguay, 1985.

Este es un curso destinado a la familia y a grupos de padres, que se propone entregar información y un método de análisis de los mensajes televisivos. El curso tiene una orientación teórica de tipo semiológico, la cual serviría como instrumento para comprender y desmontar el lenguaje televisivo, accediendo de este modo al análisis de los contenidos. El curso se presenta en 10 folletos, con una cantidad de páginas que varía entre 10 - 20; cada folleto desarrolla diversos temas, como el lenguaje filmico, nociones para un análisis semiológico, la publicidad, la información, la entretención, el teleteatro, las series de tv.

Prieto, Daniel
Método de Análisis de Mensajes

OREALC/UNESCO. Santiago, Chile, 1982.

Texto que intenta posibilitar la lectura crítica de los mensajes; desea despertar el interés por diferenciar la estructura superficial de la estructura profunda en los mensajes.

Tejeda, Luis

Cómo domesticar la tv

Ediciones "El Mácaro". Caracas, Venezuela, 1983 (32 pp).

Folleto dirigido a maestros y padres, escrito por un experto en el aprendizaje, ejercitación y perfeccionamiento de los mecanismos lectores en niños y jóvenes. Luego de examinar los trastornos más habituales que ocasiona la tv, el autor expone los potenciales aspectos positivos de la televisión. Finaliza entregando algunos consejos prácticos a los padres y maestros para que estimulen el uso positivo y provechoso de la tv tanto en el hogar como en el aula.

Van Tilburg, João Luis

Para una Leitura Crítica de Televisão

Edições Paulinas. São Paulo, Brasil, 1984 (72 pp.).

A través de 7 capítulos el autor presenta sus puntos de vista y reflexiones acerca de la tv, los cuales quieren estimular el intercambio y los propios puntos de vista de los participantes a reuniones de discusión acerca de la tv. El autor discute porque existe la tv en Brasil, las competencias en tv, las maravillosas mujeres de la tv, la violencia televisada, etc.

Publicación con auspicio de UNESCO

Esta obra presenta las experiencias más significativas realizadas en América Latina en el campo de la educación para la Recepción Crítica o Activa de los mensajes televisivos. 18 especialistas de siete países de América Latina colaboran en este libro. Analizan la historia y evolución de las experiencias, los cambios ocurridos en Educación y en Comunicación, las innovaciones metodológicas y las perspectivas en el desarrollo de esta actividad.

