Relaciones, aproximaciones y nuevos retos



Marisol Moreno y Esmeralda Villegas Compiladoras

CATEDRA UNESCO DE COMUNICACIÓN SOCIAL

1996-1998



Comunicación, EDUCACIÓN Y CULTURA

Relaciones, aproximaciones y nuevos retos

MARISOL MORENO ANGARITA ESMERALDA VILLEGAS URIBE COMPILADORAS

Cátedra Unesco de Comunicación Social

DNIVERSIDAD JAVERIANA
BIBLIOTECA GENERAL
CARRERA 7 NO. 41-00

Comunicación, educación y cultura: relaciones, aproximaciones y nuevos retos / Gabriel Jaime Pérez Montoya... (et al.); Compilado por Marisol Moreno y Esmeralda Villegas. - 1a ed. - Santa Fé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1999.

181 p. -- (Cátedra Unesco de Comunicación Social)

ISBN:

1. COMUNICACION Y EDUCACIÓN 2. COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN 3. MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS Y EDUCACIÓN 4. EDUCOMUNICACIÓN I. Martín Barbero, Jesús II. Gutiérrez Pérez, Francisco III. Cortés Sánchez Carlos Eduardo IV. Gomes, Pedro Gilberto, S.J. V. Torres, William Fernando VI. Calle Andrade, Rolando, S.J. VII. Benavides Campos, Julio Eduardo VIII. Moreno Angarita, Marisol/Comp. IX. Villegas Uribe, Esmeralda/Comp. X. Pontificia Universidad Javeriana. Santa Fé de Bogotá. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Departamento de Comunicación. XI. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Unesco. Consejería Regional de Comunicación para América Latina.

DB-UJ-BG CDD: 302.2 ed.20 inp

2a. edición Octubre de 1999

Pontificia Universidad Javeriana
 Facultad de Comunicación y Lenguaje

Carrera 7 No. 43-82 Ed. Angel Valtierra piso 7° Santafé de Bogotá, D.C. - Colombia Teléfono: 3208320 ext. 4185

Fax: 571-2871775

E.Mail: comunica@javercol.javeriana.edu.co

No. de ejemplares: 200

Queda prohibida su reproducción por cualquier medio sin permiso del editor

Diseño y diagramación: Programa de Publicaciones Departamento de Comunicación

Impreso en Cargraphics Avenida Eldorado No.90-10 Santafé de Bogotá, D.C. - Colombia

Impreso en Colombia - Printed in Colombia

0101	UNIVERSIDAT LIDTECA GEN CION Y ADOL	JAVERIANA ERAL JISICION
COMPRA [CANJE [DONACION Z
PROCEDENC	10 15-2001 14 & Gobriel	Joine Peol 7
SOLICITADO	POR	MB





Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Comunicación y Lenguaje Departamento de Comunicación

GABRIEL JAIME PÉREZ, S.J.

Director de la Cátedra Unesco de Comunicación Social

María Eugenia García Raya

Coordinadora Académica de la Cátedra Unesco de Comunicación Social (1996)

ESMERALDA VILLEGAS URIBE

Coordinadora Académica de la Cátedra Unesco de Comunicación Social (1997-1998)

MARISOL MORENO ANGARITA

Coordinadora Académica de la Cátedra Unesco de Comunicación Social (1998-1999)

MARISOL MORENO ANGARITA ESMERALDA VILLEGAS URIBE COMPILADORAS



UNESCO Consejería Regional de Comunicación para América Latina Alejandro Alfonzo



FUNDACION SOCIAL Vicepresidencia de Axiología Germán Rey Beltrán

UNIVERSIDAD JAVERIANA BIBLIOTECA GENERAL CARRERA 7 NO. 41-00

302.2 P65M C.2 80000003118968
Pontificia Universidad Javer
iana. Facultad de Comunicaci
ón y Lenguaje. Departamento
de Comunicación
Comunicación, educación y

CONTENIDO

Gabriel Jaime Pérez Montoya S.J	11
Retos culturales de la Comunicación a la Educación Jesús Martín Barbero	15
Educación y comunicación: una relación conflictiva Pedro Gilberto Gomes S.J	29
Ecopedagogía y ciudadanía planetaria Francisco Gutiérrez Pérez	47
Preguntas para construir una nube William Fernando Torres	55
Educación, lenguaje y pensamiento visual Carlos Eduardo Cortés Sánchez	73
Audiovisualidad y educación Rolando Calle Andrade S.J	93

CONTENIDO

¿Espectadores o interlocutores? De los medios en el fin de milenio	
Guillermo Orozco Gómez	105
Consumo cultural y mediático de maestros	
y alumnos de secundaria	
Marisol Moreno Angarita	121
"Eso ya se sabe" es insuficiente para hablar del consumo de medios	
Julio Eduardo Benavides Campos	. 145
In Memoriam: Mario Kaplún	
El viajero	
Gabriel Kaplún	163
El Maestro	
Esmeralda Villegas Uribe	171
Los autores	177
LUB AULUICB	1//

Presentación

Gabriel Jaime Pérez, S.J.

Director de la Cátedra Unesco de Comunicación Social

Por cerca de veinte años la antigua Facultad de Comunicación Social, hoy denominada Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Universidad Javeriana, ha venido realizando distintas acciones encaminadas al estudio de la relación entre el campo académico de la comunicación y el de la educación.

Inicialmente con el énfasis en Comunicación para el Desarrollo, el cual se convertiría en el Enfasis en Comunicación Educativa, y, posteriormente con la línea de investigación en comunicación y educación de la Maestría en Comunicación, se han venido identificando una serie de preocupaciones fundamentales frente a los procesos comunicativos insertos en ámbitos educativos y al mejoramiento de la formación superior que coinciden con las actuales exigencias de la Ley general de educación.

Actualmente, en cumplimiento de las funciones asignadas a las instituciones universitarias, en términos de acciones de docencia, investigación y extensión, se busca establecer los vínculos entre las problemáticas sociales y el quehacer universitario. Por esto, cuando en 1994 la Consejería Regional de Comunicación para América Latina, en cabeza del Doctor Alejandro Alfonzo, le ofreció a la Universidad Javeriana la coordinación de esta primera Cátedra UNESCO de Comunicación Social en América Latina, se aceptó el reto gustosamente porque

GABRIEL JAIME PÉREZ, S.J.

se advertía claramente su potencial para contribuir a la excelencia académica, entendida esta dentro de procesos de construcción transdisciplinar.

Durante 1994 la Cátedra se centró en la temática de Comunicación y espacios culturales en América Latina, en 1995 se dedicó a la temática de Comunicación, tecnologías y nuevos modos de adquisición, producción y difusión de conocimientos. En 1996, por todo lo expuesto anteriormente, se decidió dedicar este espacio a la relación Comunicación y Educación, y dada la importancia del campo, se aprobó estudiar y profundizar esta problemática durante los siguientes años.

La interacción entre el campo de la comunicación y el de la educación está presente en todas las prácticas culturales y nos exige un análisis detenido de las relaciones entre las distintas instancias que la componen. Si asumimos que todo acto educativo es esencialmente comunicativo, debemos estudiar las formas de producción y reproducción cultural y los procesos de instrucción y formación que implican discursos, relaciones presenciales y a distancia, formatos y medios tecnológicos.

Como es evidente, la compleja interacción que nos ocupa amerita la confluencia de diversas disciplinas, para desde ahí repensar las relaciones, las aproximaciones y los nuevos retos que nos convocan.

Este libro, que presentamos hoy, es el resultado de diversos esfuerzos interdisciplinarios realizados a lo largo y ancho de América Latina con ayuda de los más destacados estudiosos del área, durante 1996, 1997 y 1998.

Al comienzo se esbozan planteamientos generales sobre las relaciones de estos dos campos. *Jesús Martín Barbero* introduce el panorama cultural y nos cuestiona de fondo acerca del tipo de escuela que debemos construir para que 'comunique con el país', enfatizando no el uso de los medios como panacea tecnológica, sino la fundación de un ecosistema comunicacional que posibilite procesos de comunicación en una sociedad de conocimiento e información.

Este ecosistema desborda los límites escolares y nos convoca a un entorno difuso y descentrado, con múltiples códigos, saberes y lógicas. Por eso lo que el sistema educativo debe brindar a sus escolares es que lo forme para poder tener acceso a la multiplicidad de escrituras, lenguajes y discursos, y poder realmente desarrollar sujetos autónomos.

Posteriormente, Pedro Gilberto Gomes apunta a destacar la complejidad que surge del análisis de la relación entre la comunicación y la educación. A

PRESENTACIÓN

partir de una revisión teórica desglosa categorías como las de significación, código lingüístico y semiótica, entre otros, con el propósito de centrar dicha relación en el concepto de mediación y desde ahí plantear su propuesta.

De otra parte, Francisco Gutiérrez ofrece una reflexión general de los distintos subsistemas que componen estos dos campos vistos desde el enfoque de la Ecopedagogía y ciudadanía planetaria y hace una propuesta de construcción de este ciudadano planetario, desde sus características, claves pedagógicas e indicadores.

Después de estos planteamientos interdisciplinarios, fundacionales acerca de la relación o relaciones existentes entre estos dos universos simbólicos, aparece el trabajo de *William Fernando Torres*, que sintetiza una parte de la profunda experiencia investigativa que ha venido desarrollando durante aproximadamente diez años, con los maestros Colombianos.

En Preguntas para construir una nube, se plantea un trabajo de compromiso con el país a través del trabajo directo con la comunidad de maestros, principalmente orientado a la formación ciudadana desde contextos de violencia, desidia y olvido que viven estas poblaciones rurales. Una fina descripción de la problemática comunicacional docente nos permite visualizar una agenda, un territorio, problemas que no se quedan en su mera enunciación sino que le apuestan a formas concretas de reconstrucción simbólica y cultural.

A continuación encontramos dos aproximaciones concretas, ancladas en un terreno específico atravesado por múltiples conceptos: la comunicación visual. Carlos Eduardo Cortés Sánchez nos brinda una rigurosa revisión teórica de lo que podría entenderse por pensamiento visual, desde las prácticas de comunicación y las prácticas educativas. Disciplinaria y cronológicamente nos hace un recorrido de lo que han significado cada uno de los tres conceptos en juego, educación, lenguaje y pensamiento visual, y de una manera crítica nos aproxima a entender los paradigmas actuales y las demandas de la nueva época, con su potencial en materia de actualización del propio sistema de comunicación escolar.

A continuación, *Rolando Calle* plantea desde la audiovisualidad y la educación, una revisión histórica de lo que este legado ha significado para el sujeto y las implicaciones que esto trae, a manera de demandas, a la cultura escolar.

Luego *Guillermo Orozco*, apoyado en su vasto, sostenido y profundo estudio de la recepción, nos invita a explorar este otro espacio de relación entre la comunicación, la educación y la cultura.

GABRIEL JAIME PÉREZ, S.J.

En ¿Espectadores e interlocutores? De los medios en el fin del milenio, se plantea el desafío contemporáneo de los medios desde la perspectiva de la audiencia. La pregunta por quiénes son, qué hacen y cómo se comportan las audiencias está en el fondo de este informe. Esta aproximación desde la recepción introduce nuevos interrogantes y demanda mayores esfuerzos investigativos a los interesados en el área.

En este sentido, *Marisol Moreno* y *Julio Benavides* inician una investigación cultural para ahondar en la problemática desde otra arista. De manera ambiciosa, en esta primera fase buscan explorar el consumo de nueve objetos mediáticos: radio, televisión, prensa, cine, revistas, libros, video, música, e internet, por parte de maestros y estudiantes de educación secundaria. Los resultados de esta primera etapa son presentados en el artículo de *Marisol Moreno*, mientras que *Julio Benavides* se dedica a exponer algunas reflexiones conceptuales derivadas del estudio.

Finalmente, la Pontificia Universidad Javeriana, su Facultad de Comunicación y Lenguaje, su Departamento de Comunicación y particularmente la Cátedra UNESCO de Comunicación Social desean rendir un homenaje IN MEMORIAM, al maestro Mario Kaplún, quien fue denominado por muchos como el 'educomunicador' por excelencia. Su hijo, Gabriel Kaplún y Esmeralda Villegas, asumieron la noble tarea de hacer un registro de las innumerables huellas que este maestro latinoamericano dejó en todos nosotros. Precisamente, Mario Kaplún había sido invitado como catedrático en 1997. Debido a quebrantos de salud no pudo realizar el seminario previsto, pero su presencia continúa viva y operante en el testimonio y los aportes que nos ha dejado a todos.

Retos culturales de la comunicación a la educación

Jesús Martín Barbero

De entrada quisiera demarcar mi reflexión de la visión hegemónica desde la que se piensan las relaciones entre comunicación y educación, ya que a lo que esas relaciones apuntan es a la cuestión de la relación de la escuela, o del sistema educativo, con los medios, o más claramente a como introducir los medios en la escuela y a cómo introducir temáticas de educación en los medios. Lo que yo quiero pensar es lo que considero el problema de fondo, que podría sintetizarse en la pregunta: qué tiene que cambiar en la escuela —desde la primaria hasta la universidad— para que la escuela comunique con el país? Dicho de otro modo: ¿qué tiene que cambiar en el sistema educativo para que pueda hacerse cargo de lo que Colombia esta sufriendo, para que la escuela posibilite a los niños y los jóvenes una comprensión de su país que les capacite para ayudar a cambiarlo?

Frente a los que ven en los medios de comunicación y las tecnologías informáticas una de las causas del desastre moral y cultural de la escuela, o su contrario, una especie de panacea, de solución mágica a los problemas de la educación, soy de los que piensan que nada le puede hacer más daño a la escuela que introducir modernizaciones tecnológicas sin antes cambiar el modelo de comunicación que subyace al sistema escolar: Esto es un modelo predominantemente vertical, autoritario, de la relación maestro alumno, y linealmente secuencial

JESÚS MARTÍN BARBERO

y repetitivo del aprendizaje. Meterle a ese modelo medios y tecnologías modernizantes es reforzar todo lo que la escuela tiene de obstáculos para insertarse en la compleja y desconcertante realidad de nuestro país.

Al plantear como punto de partida no cómo usar los medios sino los cambios que necesita la escuela para interaccionar con el país, a lo que estoy haciendo frente es a un malentendido que el sistema escolar no parece interesado en deshacer: la creencia de que los problemas que atraviesa la escuela podrían encontrar en la modernización tecnológica algún tipo de solución. Y eso no es cierto, mientras permanezca la verticalidad en la relación docente y la secuencialidad en el modelo pedagógico no habrá tecnología capaz de sacar a la escuela del autismo en que vive. Por eso yo prefiero comenzar a hablar de comunicación antes de plantear la cuestión de las tecnologías y los medios.

EMPEZAR POR LA COMUNICACIÓN ANTES QUE POR LOS MEDIOS

Hablar de comunicación significa en primer lugar reconocer que estamos en una sociedad en la cual el conocimiento y la información han entrado a jugar un papel primordial, tanto en los procesos de desarrollo económico, como en los procesos de desarrollo político, esto es de democratización social. La información y el conocimiento son hoy el eje central del desarrollo social, y ello aun en los países del llamado 'Tercer mundo' aun en países como Colombia, en los que la industrialización es tan precaria, pues estamos entrando en una sociedad postindustrial. Que es aquella cuyo sistema productivo depende menos de las máquinas que de la información y el conocimiento, con lo que depende entonces menos de la fuerza que de la inteligencia. Ustedes saben muy bien lo que eso significa, lo que ha estado significando en la transformación de las condiciones de trabajo, en los cambios laborales, sobre todo en las industrias de punta, como es hoy la industria automovilística, e incluso en una vieja industria como la de los textiles, que atraviesa por una transformación muy fuerte en sus condiciones de producción y de trabajo. Las funciones que cumplen los obreros en este tipo de fábricas están cambiado radicalmente: de la relación entre la fuerza de la 'mano de obra' con la energía que producían las máquinas, estamos pasando a un nuevo un tipo de relación mediada cada vez más por la información y la automatización de los procesos.

También en el campo político, como lo ha demostrado el Proceso 8000, las cosas están cambiando en modo mucho más acelerado a lo que creían los politólogos de este país, cuya inmensa mayoría han estado desconociendo la trama comunicativa de la política, y relegando la acción de los medios a una función puramente instrumental. Entre otras cosas el proceso 8000 ha servido para que el país empiece a darse cuenta de que los medios tienen hoy un papel constitutivo tanto en la formación del discurso político (que no es el discurso de los políticos) como en la acción política misma. Es decir, la información ha entrado a jugar en la política un papel tan estratégico que sin ella difícilmente hubiera sido posible un desarrollo como el que ha tenido el juicio a la corrupción de los políticos y de la política. Por su puesto tanto con sus aspectos positivos como negativos, y especialmente en lo segundo hay que situar la conversión de los periodistas en jueces abusando de la información que poseían para establecer condenas o absoluciones, haciéndole un gran daño, a veces irreparable, a las personas y al país. Pero iqualmente hay que reconocer que sin esa información a veces mal usada— no hubiera habido proceso ocho mil. Entonces el punto de partida para pensar las relaciones de la educación con la comunicación, está aquí, en la centralidad que el conocimiento y la información tienen aun en países como los nuestros, en los cuales hay otras necesidades estructurales, que consideramos más básicas, como son las de vivienda o salud para las mayorías. Esa es la trágica peculiaridad de estos países, en los que al mismo tiempo que la división social se agranda, y la precaria clase media sufre una fuerte crisis, las transformaciones de la comunicación y la información los atraviesan afectando su sistema productivo tanto como su sistema político y educativo.

Desgraciadamente incluso algunas de esas transformaciones han venido a aumentar la brecha entre países ricos y los pobres, y entre pobres y ricos de un país, ya no solo en bienes materiales sino en bienes simbólicos: la gente que puede estar en este momento enchufada a Internet, beneficiándose de un montón de información, de experimentación, de conocimientos o experiencias estéticas, frente a la inmensa mayoría excluida, descolgada de ese mundo de bienes y experiencias. Lo que no podemos permitirnos sin embargo es quedarnos en la constatación y el lamento porque lo que necesitamos es comprender como esa misma sociedad dividida se esta viendo transformada por la centralidad de las tecnologías y los sistemas de comunicación.

Para enfrentar ese desafío debemos ser conscientes de dos tipos de dinámicas que mueven los cambios en la sociedad de que hablamos. En un primer movimiento lo que aparece como estratégico, más que la intervención de los medios, es la aparición de un ecosistema comunicativo que se está convirtiendo en algo tan vital como el ecosistema verde, ambiental. La primera manifestación y materialización del ecosistema comunicativo es la relación de nuevas tecnologías desde la tarjeta que sustituye o da acceso al dinero hasta las grandes avenidas de Internet- con sensibilidades nuevas, mucho más claramente visibles entre

JESÚS MARTÍN BARBERO

los más jóvenes: en sus modos de relacionarse con las nuevas tecnologías, es decir en sus empatías cognitivas y expresivas con ellas, y en los nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano. Se trata de una experiencia cultural nueva, o como W. Benjamin la llamó: un sensorium nuevo, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, una nueva sensibilidad que en muchos aspectos rompe, choca con el sensorium de los adultos. Un buen campo de experimentación de estos cambios y de su capacidad de distanciar a la gente joven de sus propios padres se halla en la velocidad y la sonoridad. No solo en la velocidad de los autos, sino en la de las imágenes, en la velocidad del discurso televisivo, especialmente en la publicidad y los videoclips, y en la velocidad de los relatos audiovisuales. Y lo mismo sucede con la sonoridad, con la manera como los jóvenes se mueven entre las nuevas sonoridades: esas nuevas articulaciones sonoras que para la mayoría de los adultos marcan la frontera entre la música y el ruido, mientras para los jóvenes es allí donde empieza su experiencia musical.

Una segunda dinámica, que hace parte de ese nuevo ecosistema en que vivimos, y que es dinámica de comunicación, pero que desborda el ámbito de los grandes medios, es el entorno educacional difuso y descentrado en el que estamos inmersos. Un entorno de información y de saberes múltiples, y descentrado por relación al sistema educativo que aun nos rige, y que tiene muy claros sus dos centros: la escuela y el libro. Las sociedades han centralizado el saber, porque el saber fue siempre fuente de poder, desde los sacerdotes egipcios hasta los monjes medievales o los asesores de los políticos actualmente. Desde los monasterios medievales hasta las escuelas de hoy el saber ha conservado ese doble carácter de ser a la vez centralizado y personificado en figuras sociales determinadas: al centramiento que implicaba la adscripción del saber a unos lugares donde circulaba legítimamente, se correspondían unos personajes que detentaban el saber, como lo fueron los sacerdotes hasta la reforma protestante, ostentando el poder de ser los únicos con capacidad de leer/interpretar el libro de los libros, la Biblia.

Los que tenemos cierta edad hemos vivido la mayoría de la vida junto a una iglesia que hablaba en latín no sólo lingüística sino ideológicamente, esto es que hablaba un discurso que tenía muy poco que ver con el mundo de la gente, con las culturas de la sociedad. De ahí que una transformación en los modos cómo circula el saber en una sociedad es una de las más profundas transformaciones que puede sufrir. Y es ahí que se sitúa la segunda dinámica que configura el ecosistema comunicativo en que estamos inmersos: hoy el saber se ha dispersado y fragmentado, lo que le permite circular por fuera de los lugares sagrados que antes lo detentaban y de las figuras sociales que lo administraban.

La escuela ha dejado de ser el templo del saber, pues hav una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales, difusos y descentralizados, no verticales. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo. Cualquiera de ustedes, estudiantes, ha tenido la simultánea pero doble experiencia de tener que reconocer que el maestro se sabe muy bien su lección y sin embargo que sus conocimientos se hallan seriamente atrasados por relación a informaciones claves que sobre aquello de lo cual está hablando circulan por fuera de la escuela. Lo que implica la existencia de un alumnado que por ósmosis con el medio- ambiente comunicativo esta 'empapado' de esos otros saberes que, en forma de información, circulan por la sociedad. Saberes-mosaico, como los ha llamado Abraham Moles, por estar hechos de trozos, de fragmentos, que sin embargo no impiden a los jóvenes tener con frecuencia un conocimiento más actualizado en física o en geografía que su propio maestro. Lo que acarrea normalmente en la escuela no una apertura a esos nuevos saberes sino un fortalecimiento del autoritarismo, como reacción a la pérdida de autoridad que sufre el maestro. En lugar de ser percibida como una llamada a replantear el modelo pedagógico, la difusión descentralizada de saberes que posibilita el ecosistema comunicativo, resulta endureciendo la disciplina del colegio para controlar a estos muchachos cada día más frívolos e irrespetuosos con el sistema sagrado del saber escolar.

ESQUIZOFRENIA CULTURAL DEL SISTEMA Y LA PRÁCTICA ESCOLAR

A partir de estas dos dinámicas, la de una comunicación que se convierte en ecosistema y la de la fuerte diversificación y descentramiento del saber, se hace cada día más manifiesta la esquizofrenia cultural que sufren muchos ciudadanos hoy: entre aquel saber que les otorga un diploma oficial, y que les va a servir para insertarse en los modos habituales del ascenso social y de la consecución de un estatus, y aquel otro que le va a servir para insertarse en las nuevas modalidades del sistema productivo e innovador de la sociedad, saber éste que converge con el que la sociedad necesita para formar un ciudadano capaz de autodeterminación, y desde ella capaz de respetar, convivir, concertar. Desgraciadamente nuestra escuela no es un espacio para la autodeterminación, y por lo mismo donde se aprenda a convivir y concertar. Y bien mucho del saber difuso y descentrado que circula hoy en la sociedad es la vía de acceso a una concepción y una práctica más democrática y eficiente, esto es creativa y productiva: No estoy desconociendo las búsquedas personales de algunos maestros, y de algunas pocas instituciones, estoy hablando del sistema educativo colombiano. Estoy cuestionando una escuela que en su cotidianidad no educa en democracia por más que dé cursos de cívica, o de urbanidad. Uno no aprende a ser democrático en cursos sobre democracia, uno aprende a ser democrático en familias democráticas, en escuelas democráticas, con medios de comunicación democráticos.

Lo anterior nos lleva a un desfase muy fuerte entre el modelo de comunicación que rige hoy día por fuera de la escuela, en la sociedad de la información, v el modelo hegemónico de comunicación en el que se basa el saber escolar: dos modelos de comunicación radicalmente distintos. Y cuál es la reacción del sistema educativo a esta experiencia cotidiana del desfase, dicho en otras palabras, cuál es la reacción del sistema educativo de la escuela a la brecha cada vez más grande, entre la cultura desde la que hablan los maestros y la cultura y la sensibilidad desde la que aprenden los alumnos?. Cierto que esto no es un problema colombiano, es un problema que no ha sabido enfrentar la propia UNESCO, para la que, en una buena cantidad de documentos, la visión que sigue prevaleciendo es la puramente instrumental: los medios como instrumento que facilitarán que más gente estudie pero lo mismo, los medios para permitir que los alumnos puedan ver un mosquito reproducido ha nivel de pantalla gigante. Estoy caricaturizando pero es un hecho que muchos de los documentos de la UNESCO están presos de esa concepción instrumental, incapaz de enfrentar los retos culturales que el ecosistema comunicativo plantea al sistema educativo en su conjunto. Y es por eso que nuestras escuelas siguen viendo en los medios únicamente una posibilidad de desaburrir la enseñanza, de amenizar unas jornadas presas de la inercia más insoportable.

La actitud defensiva de la escuela y del sistema educativo, los están llevando a desconocer o disfrazar que el problema de fondo está en el desafío que le plantea un ecosistema comunicativo en el que lo que emerge es otra cultura, es otro modo de leer y de ver, de pensar y aprender. La actitud defensiva se limita a identificar lo mejor del modelo pedagógico tradicional con el libro, y anatematizar el mundo audiovisual, como el mundo de la frivolidad, de la alineación, de la manipulación. A hacer del libro sinónimo de reflexión, de argumentación, cuando en la realidad cotidiana de la escuela el libro esta lejos de ser eso. Ojalá el libro fuera un medio de reflexión y de argumentación, pero desgraciadamente no lo es. Como lo demuestra una investigación, de la Universidad del Valle, sobre hábitos de lectura y usos sociales de la televisión, la inmensa mayoría de la gente, de todas las clases sociales de Cali, identifica libro con tarea escolar, de manera que una vez terminado ese periodo de la vida el libro deja de tener una función clara en la vida. Nuestras escuelas no están siendo un espacio en el que la lectura sea un medio de creatividad y de placer, más bien el espacio en que lectura y escritura se asocian a la tarea obligatoria, harta. E incluso castradora. Por lo fuerte de mi acusación debo valerme de mi testimonio propio: tengo una hija a la que sus

profesores se empeñaron en quitarle el gusto que sentía y las ganas que tenía de escribir. Confundiendo cualquier expresión de estilo propio con anormalidad o con plagio reprimieron su creatividad hasta casi hacerla desistir de sus propósitos. Y casi lo logran! Esto también remite a hábitos, a inercias de la enseñanza legitimadas por el modelo imperante de comunicación escolar: en cuanto un alumno o alumna escribe distinto a como el maestro espera que escriban el maestro se siente autorizado, e incluso obligado, a reprimir esas anormalidades.

Un psicólogo que está haciendo su tesis sobre esa situación me contaba su triste descubrimiento: en los sectores populares el aprendizaje de la lectura está empobreciendo el vocabulario v el modo de hablar de los niños, pues al tratar de hablar como se escribe, los niños pierden gran parte de la riqueza de su mundo oral, incluida su espontaneidad narrativa. Es decir, tenemos un sistema escolar que no solo no gana a los muchachos y a las muchas adolescentes para una lectura y una escritura creativas sino que además no se ha enterado de que hay una cultura oral que es un idioma propio, especialmente de los sectores populares, que no puede ser en modo alguno confundido con el analfabetismo. Y esa es la otra cultura que desafía la escuela, y frente a la cual la escuela se encuentra tan desprovista de modos de interacción y tan a la defensiva como frente a la audiovisual. El cuadro no puede ser más significativo: mientras la enseñanza discurra por el mundo del libro el maestro es siente fuerte, pero en cuanto aparezca el mundo de la imagen el maestro pierde pie, su terreno se mueve: porque el alumno sabe mucho más y sobre todo maneja mucho mejor el lenguaje de la imagen que el maestro. Y además porque la imagen no se deja leer con la univocidad de códigos que la escuela aplica al texto escrito. Y ante ese desmoronamiento de su autoridad ante el alumno, el maestro no sabe reaccionar sino desautorizando los saberes que pasan por la imagen. Del otro lado, la oralidad cultural de las mayorías tampoco cabe en la escuela: pues el mundo del chiste y las narrativas orales, el mundo de los refranes y los dichos, el mundo del vallenato y del rap, desubican también desde su propias lógicas, saberes y placeres, el ascetismo triste del autismo libresco.

En su aferrarse al libro, la escuela desconoce todo lo que de cultura se produce y pasa por el mundo audiovisual y por el mundo de la cultura oral: dos mundos que viven justamente de la hibridación y el mestizaje, de la revoltura de memorias territoriales con imaginarios deslocalizados. Hagamos frente al malentendido. Reconocer que habitamos una sociedad multicultural significa no sólo aceptar las diferencias étnicas, raciales o de género; significa también aceptar que en nuestras sociedades conviven hoy 'indígenas' de la cultura letrada, de la cultura oral y de la audiovisual. Y ello en sentido fuerte pues esas tres culturas configuran muy diferentes modos de ver y de pensar, de sentir y de gozar. Y al

Para ayudarnos a entender la hondura del cambio cultural que atravesamos Margaret Mead escribe en *Cultura y Compromiso*:

"nuestro pensamiento nos ata todavía al pasado, al mundo tal como existía en la época de nuestra infancia y juventud, nacidos y criados antes de la revolución electrónica, la mayoría de nosotros no entiende lo que ésta significa. Los jóvenes de la nueva generación, en cambio, se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo. Debemos aprender junto con los jóvenes la forma de dar los próximos pasos; Pero para proceder así, debemos reubicar el futuro. Para construir una cultura en la que el pasado sea útil y no coactivo, debemos ubicar el futuro entre nosotros, como algo que está aquí listo para que lo ayudemos y protejamos antes de que nazca, porque de lo contrario, será demasiado tarde".

Lo que esa reflexión pone en escena es un nuevo tipo de cultura que sería la que experimenta la juventud contemporánea de la revolución electrónica. Y para ello presenta el contraste entre los dos tipos de cultura que ella ha vivido, como ciudadana norteamericana y como antropóloga, con una otra experiencia cultural que ella avizora. A la cultura que ha vivido como antropóloga la denomina posfigurativa, y la define como aquella cultura en la que el futuro de los niños está por entero plasmado en el pasado de los abuelos, pues la esencia de esa cultura reside en el convencimiento de que la forma de vivir y de saber de los ancianos es inmutable e imperecedera. A su experiencia cultural de ciudadana norteamericana la denomina cofigurativa y la define como aquella cultura en la que el modelo de los comportamientos lo constituye la conducta de los contemporáneos, lo que le permite a los jóvenes introducir algunos cambios por relación al comportamiento de sus mayores.

Finalmente llama prefigurativa a la nueva cultura que ella ve emerger a fines de los años 60 y que caracteriza como aquella en la que los pares reemplazan a los padres, instaurando una ruptura generacional sin parangón en la historia, pues señala no un cambio de viejos contenidos en nuevas formas, o viceversa, sino un cambio en lo que denomina la naturaleza del proceso: la aparición de una 'comunidad mundial' en la que hombres de tradiciones culturales muy diversas emigran en el tiempo, "inmigrantes que llegan a una nueva era, algunos como refugiados y otros como proscritos", pero todos compartiendo las mismas leyendas y sin modelos para el futuro. Un futuro que sólo balbucean los relatos de ciencia-ficción, en los que los jóvenes encuentran narrada su experiencia de habitantes de un mundo cuya compleja heterogeneidad "no se deja decir en las secuencias lineales que dictaba la palabra impresa", y que remite entonces a un aprendizaje fundado menos en la dependencia de los adultos que en la propia



Jesús Martín Barbero

reivindicar la existencia de la cultura oral y la audiovisual no estamos desconociendo por tanto la de la cultura letrada sino desmontando su pretensión de ser la única cultura digna de ese nombre y el eje cultural de nuestra ciudad. El libro sigue siendo la clave de la primera alfabetización, esa que debe posibilitar el acceso no sólo a la cultura letrada sino a las múltiples escrituras que hoy conforman el mundo de la informática y el audiovisual. La paradoja es si el libro fue el eje cultural de las sociedades europeas, de las sociedades latinoamericanas nunca lo fue, salvo como ingrediente de exclusión: muralla que dejaba fuera de la ciudad letrada a las mayorías. Mal que les pese a los que piensan que se está acabando el mundo del libro la verdad es nunca en este país que se llama Colombia se ha publicado tanto y se ha leído tanto. Este que fue un país durante tanto tiempo analfabeta, cuando ya Argentina, México, Uruguay o Chile, no lo eran, no hay mas que comparar las estadísticas de lectores de periódicos en esos países y en Colombia en los años sesenta.

Por lo tanto que no tengan miedo los maestros: el libro no se está acabando ni se va acabar, al revés cada vez se van a leer más libros. Incluido el texto multimedia que no es no es lo contrario del libro, sino otro modo de escritura y un objeto otro de lectura. El problema sigue siendo si la escuela va ser capaz de enseñar a leer libros como el punto de arranque de una segunda alfabetización, la de los multimedia. Lo que implica pensar si la escuela esta formando el ciudadano que no solo sabe leer libros sino también noticieros de televisión y los hipertextos informáticos.

Nuevos lenguajes y formación de ciudadanos

Lo que el ciudadano de hoy le pide al sistema educativo es que lo capacite para poder tener acceso a la multiplicidad de escrituras, de lenguajes y discursos en los que se producen las decisiones que lo afectan ya sea en el plano laboral o familiar, en el económico o ecológico, en el político y el científico. Y para ello el ciudadano debería poder distinguir entre un noticiero independiente y confiable y un noticiero ventrílocuo de un partido o un grupo económico, entre una telenovela que conecta con el país innovando en el lenguaje y en los temas y una novela repetitiva y facilona. Y para ello necesitamos una escuela en la que aprender a leer signifique aprender a distinguir, a discriminar, a valorar y escoger donde y cómo se fortalecen los prejuicios o se renuevan las concepciones que tenemos de la política y de la familia, de la cultura y de la sexualidad. Necesitamos una educación que no deje a los ciudadanos inermes frente a las poderosas estratagemas de que hoy disponen los medios para camuflar sus intereses y disfrazarlos de opinión pública.

componen aceleradamente el campo y el mercado de las profesiones. No se trata de supeditar la formación a la adecuación de recursos humanos para la producción, sino de que la escuela asuma los retos que la innovaciones tecnoproductivas y laborales le plantean en términos de nuevos lenguajes y saberes. Pues seria suicida que la escuela alfabetice para una sociedad que productivamente está desapareciendo. En segundo lugar, construcción de ciudadanos, lo que significa que la escuela tiene que enseñar a leer ciudadanamente el mundo, es decir tiene que ayudar a crear en los jóvenes una mentalidad crítica, cuestionadora, desajustadora de la inercia en que la gente vive, desajustadora del acomodamiento en la riqueza o y la resignación en la pobreza. Es en la escuela donde se va a poder renovar la cultura política para que la sociedad no busque salvadores sino que genere socialidades para convivir, concertar, respetar las reglas del juego ciudadano, desde las de tráfico hasta las del pago de impuestos.

Y en tercer lugar la escuela debe desarrollar sujetos autónomos. Frente a una sociedad que masifica estructuralmente, frente a una sociedad que tiende a homogeneizar incluso cuando crea posibilidades de diferenciación, la posibilidad de ser ciudadanos es directamente proporcional al desarrollo de sujetos autónomos, es decir de gente libre tanto interiormente como en sus tomas de posición. Y libre significa gente capaz de saber leer la publicidad y para qué sirve, y no dejarse masajear el cerebro, gente que sea capaz de tomar distancia del arte de moda, de los libros de moda, gente que piensa con su cabeza y no con las ideas que circulan a su alrededor. No estamos formando ciudadanos y sin ciudadanos tendremos ni sociedad competitiva en la producción ni sociedad democrática en lo político.

Lo anterior esto va a implicar que la gente joven se plantee como una de sus tareas básicas, de sus funciones sociales, transformar la escuela. La escuela no va a cambiar desde arriba, por decreto, la escuela cambiará si los jóvenes son capaces de dialogar desde su sensibilidad exigente, pero respetuosamente, con la sensibilidad de sus maestros. Necesitamos entonces que la gente joven cuestione el sistema educativo, pero lo cuestione planteándole a sus maestros la riqueza de su propia cultura, no para humillarlos, sino para abrirlos a la diversidad de susmodos de ver y de leer. Hablo por experiencia de los que mis propios alumnos me han enseñado a ver y a oír. Y en esto último -aprender a oír- la mejor lección me la ha dado mi hijo, cuando en su afán de compartir conmigo el rock que más le gusta, busca lo que en ese rock hay de común con el rock hasta el que yo llegué. Con lo que ha logrado que mi oído no se encierre sino que yo me sienta aun capaz de acceder a sonoridades nuevas, de ampliar mi propia capacidad de escuchar música... y algo más. Creo sinceramente que los maestros "de la mano de los jóvenes" como dice M. Mead, tienen la crucial, y urgente, tarea de recrear la razón pedagógica. UNIVERSIDAD JAVERIANA

BIBLIOTECA GENERAL

JESÚS MARTÍN BARBERO

exploración que los habitantes del nuevo mundo tecnocultural hacen de la visión, de la audición, del tacto o la velocidad.

Es claro que en esa caracterización de la 'nueva cultura' Margaret Mead no estaba tratando de volverse interesante para la gente joven, no era un piropo para ganarse un auditorio. Margaret Mead estaba contándonos lo más profundo de su experiencia vital como antropóloga y como ciudadana, y nos habla de algo a lo que no se han atrevido ningún sociólogo —que serían los que por oficio parecerían estudiar para donde va la sociedad— y se atreve una antropóloga, que por oficio estudia el pasado, de donde venimos. Lo cual es ya bien significativo: una antropóloga hablando de cómo en la adolescencia de la sociedad actual asistimos a la llegada de "la primera generación nacida en un país nuevo".

PROPUESTAS PARA IR CONSTRUYENDO FUTURO

Quiero concluir mi charla con algunas propuestas que permitan establecer prioridades en la re-construcción de las relaciones Comunicación/Educación. Y voy a empezar por qué sentido que darle al uso de los medios en el ámbito de la escuela y al de la educación en los medios masivos. Muchos colegios se han dotado de numerosos y modernísimos aparatos de vídeo, cámaras, computadores, etc., pero no para replantear el modelo pedagógico desde el que trabajan, sino para que el colegio aparezca ante los padres de los alumnos como 'moderno', esto es, al día en aparatitos tecnológicos. Cerca de cuatro generaciones de alumnos de la Universidad del Valle, con los que trabajé en mis seminarios sobre televisión y nuevas tecnologías, indagaron sobre los usos que del computador se hacen en la casa, qué uso hacen del computador los artistas, y que uso hacen las escuelas; y lo que esas indagaciones demostraron es que hasta en los colegios más caros, y aceptados como los mejores, lo que alumnos aprenden hacer en el computador es a sacar los trabajos en limpio, y que ningún colegio trabaja en la inserción del computador en el modelo pedagógico, o mejor en la transformación del modelo pedagógico. El hipertexto no circula en la escuela, no es una escritura en la que los alumnos estén siendo alfabetizados. Y por aquí pasa algo bien práctico ¿cómo van a mediar los medios el encuentro de la escuela con el país si la escuela sigue desconociendo el ecosistema comunicativo de la sociedad en que vivimos?

Termino asumiendo los códigos de modernidad, que el chileno Martín Hopenhayn traduce a objetivos básicos de la educación así: formar recursos humanos, construir ciudadanos y desarrollar sujetos autónomos. En primer lugar, la escuela_no puede estar de espaldas a las transformaciones del mundo del trabajo, de los nuevos saberes que la producción moviliza, de los nuevas figuras que re-

RETOS CULTURALES DE LA COMUNICACIÓN A LA EDUCACIÓN

res: Paidós, 1995 DIDI-HUBERMAN, G. Lo que vemos, lo que nos mira. Buenos Aires: Bordes/Manatial,
1997. LANDON, G. P. Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y
la Tecnología, Barcelona: Paidós, 1995.

CHARLES, M.Charles y G.Orozco. Educación para los medios. México:Unesco/Ilce.México,1992;

CHARLES, M. y G. Orozco. Educación para la recepción. México: Trillas, 1990.

MARTÍN BARBERO, J. Heredando el futuro-Pensar la educación desde la comunicación.

En Nomadas Nº 5,ps.10-23, Bogotá, 1996

LÉVY, P.Lévy. As tecnologias da inteligencia. O futuro do pensamiento na era da informática. São Paulo: Editora 34,1996.

PARENTE, A. (Org.), Imagen e máquina. A era das tecnologias do virtual. São Paulo: Editora 34,1996

Y para ello necesitamos renovar radicalmente el oficio del maestro, pero no solo en contenidos sino sobre todo en sensibilidad: que entiendan que las máquinas no los van a sustituir porque la escuela no es una fábrica en la que la automatización hace que cada vez se necesiten menos obreros. En el ámbito de la educación se van a seguir necesitando maestros, pero que en lugar de enseñar a los alumnos a repetir lo que ellos han dicho, y porque ellos lo han dicho empezaran por aprender ellos mismos que significa aprender hoy. Yo tuve afortunadamente de muy joven un profesor que me dijo que autoridad viene de autor, y nadie tiene autoridad si no lo es, el resto es autoritarismo. Para pasar a ser autores los maestros van a necesitar aprender a dialogar seria, profundamente con le mundo de sensibilidades y lenguajes nuevos, con esas nuevas escrituras que al reorganizar la circulación de los saberes cambian el lugar y la función de la escuela en la sociedad. Y hacen del maestro, primero, alguien que recoge la memoria de la escuela pero que la recoge para poder empalmarla con los nuevos idiomas, va a tener que mediar entre la primera alfabetización y la segunda y esto no solo los profesores de lenguaje o de literatura también los profesores de física y de geografía y sobre todo los profesores de historia. Y segundo, el maestro se convertirá en sistematizador de experiencias y provocador de creatividad. De la función eminentemente reproductora y repetidora, el maestro deberá transformarse en mediador de memorias y escrituras, en suscitador de preguntas y formulador de problemas.

LECTURAS

MEAD, M . Cultura y Compromiso. El mensaje de la nueva generación. Barcelona: Granica, 1971

GIROUX, H. **Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular.** Barcelona: Paidos, 1996

GIROUX, H. y R. Flecha. **Igualdad educativa y diferencia cultural.** Barcelona: Ed. El Roure, Barcelona, 1994

PUIGRÓS, A. Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. México D.F.: Conaculta, 1990.

SAVATER, F. El valor de educar. Barcelona: Ariel, 1997.

PARRA, R. **Escuela y modernidad en Colombia.** 4 Volúmenes. Bogotá: TercerMundo,1996

PARRA, R. y otros. La cultura fracturada- Proyecto Atlántida. Bogotá: FES/Tercer Mundo, 199—.

RENAUD, A. y otros. Videoculturas de fin de siglo. Madrid: Cátedra, 1990. SARLO, B. Escenas de la vida postmoderna. Buenos Aires: Ariel, 1994.

PISCITELLI, A. Ciberculturas. En la era de las máquinas inteligentes. Buenos Ai-

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UNA RELACIÓN CONFLICTIVA

Pedro Gilberto Gomes

1. SIGNIFICACIÓN, CULTURA Y MEDIACIÓN

El problema de la comunicación está ligado al proceso de significación. Los seres humanos, para establecer relaciones deben convertir sus pensamientos y aspiraciones en señales capaces de ser comprendidos por todos. Para que esta comprensión sea posible, estableciéndose un proceso de interacción dialógica, se hace necesario que tanto el emisor cuanto el receptor compartan voluntariamente sus sentimientos, generando sentido, y tengan iguales posibilidades de acceso y conocimiento de los códigos y canales utilizados.

En el momento en que el mensaje se hace humano, la riqueza del fenómeno *ser humano* incide profundamente en todo el proceso, de manera que se requiere una lectura más atenta.

El código se convierte, de ese modo, en el punto fundamental de la información. Mientras que para una información entre computadores, por ejemplo, es suficiente el código matemático o electrónico, cuando se trata del ser humano el código participa de la complejidad del sujeto agente. El código lingüístico va a componerse, entonces, de signos gráficos y fónicos, equiparados, en sí mismos, al código mecánico. Entretanto, experimentan un salto cualitativo,

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UNA RELACIÓN CONFLICTIVA

significa realizar la operación inversa, sintonizando con aquellos signos que no velen (esconden) el mensaje que transmiten.

El estudio del lenguaje, por lo tanto, con todo lo que eso significa, se ha vuelto un tema fundamental en la actualidad. Eso principalmente a quienes se dedican al estudio del fenómeno de la comunicación social y su relación con la formación del sentido en la vida de las personas. La producción de sentido, la producción de significado, de este modo, no es solamente una tarea del emisor, sino también del receptor.

Por eso, cuando se estudia el lenguaje, se toca algunos aspecto que son relevantes desde el punto de vista filosófico del fenómeno del lenguaje: sintaxis, semántica y pragmática.

La Sintática se ocupa de la relación de los señales entre sí. La Semántica trata de las relaciones de las señales con los objetos extralingüísticos representados por los señales, es decir, del significado de los señales. La Pragmática se ocupa de la relación de los señales con el comportamiento del hombre y con el sujeto de los señales.

Por que esta preocupación con el lenguaje? Por el simple motivo que la persona humana habla. Eso es un hecho inevitable. En las relaciones con los demás seres humanos, la persona da señales de su propia existencia. De ahí que comprender tales señales significa comprenderla.

El hombre es hombre y existe con los demás en virtud del lenguaje, mientras que juntos existen en el lenguaje. Por eso, se puede captar el problema del hombre en el problema del lenguaje. El hombre no es solo el ser que dispone de la palabra como de un instrumento, sino es el lenguaje que posibilita al hombre de crear una existencia 'humana' con los demás en el mundo⁶.

Los problemas humanos, desde los más íntimos hasta los sociales y políticos, se manifiestan en el lenguaje. Cada grupo social, político o profesional posee su lenguaje específico. Los lenguajes de las generaciones son distintas. El lenguaje no es algo periférico, sino pone en juego al hombre todo y sus relaciones

Ibíd, p. 76-77.

⁵ HERRERO, Xavier. O homem como ser de linguagem. Um capítulo da Antropologia Filosófica. Belo Horizonte, p. 76.

PEDRO GILBERTO GOMES

involucrando un significado que trasciende al propio código, hasta alcanzar las posibilidades expresivas máximas del ser humano. El código permite canalizar, a través de signos externos y sensibles, un contenido que es espiritual. Esta es una de las razones por la cuales es imposible una traducción *íntegra* del mensaje.

Aunque haya divergencias, se acepta que el código lingüístico sea fruto no solo de una opción arbitraria, sino de un proceso muy delicado de selección que involucra todo el fenómeno cultural. Ella es, por lo tanto, una actividad cultural¹. "El lenguaje consiste en que el hombre ser manifiesta y comunica, o (...) en que el hombre habla"².

De este modo, el lenguaje es un tipo especial de actividad, integrándose en el complejo fenómeno de la cultura³. Por lo tanto, para conocer exactamente al código lingüístico, es necesario sintonizar con el *humus* cultural en el cual se ha formado. En ese caso, por cultura entendemos

todo el conjunto de actividades realizadas por el hombre como miembro de una comunidad, o, en otras palabras, todas las actividades del hombre como ser social, que es no solamente individuo —ser para sí—, sino participante de una serie de relaciones con otros individuos, con los cuales realiza una comunidad. Fenómeno cultural será, pues, todo fenómeno integrado en este marco, y actividad cultural toda actividad en que el hombre actúa como ser para los demás, o ser social⁴.

Todo eso nos ayuda a percibir que no existe un código lingüístico aséptico. Todo código debe ser leído en un contexto concreto, y sus leyes dinámicas no consisten únicamente en un entremezclamiento de signos, pero en una relación continua entre signo y ámbito de precedencia. El código se convierte en un instrumento indispensable de comunicación, en la medida en que la estructura de ser humano solamente puede expresarse a través de formas sensibles externas que constituyen, en cualquier caso, signos. Codificar, de ese modo, significa encerrar en signos-símbolos un contenido que trasciende, de por si, a los propios signos. Por eso, la obra de codificación jamás agotará las potencialidades expresivas o las intenciones cifradas de la fuente, al menos en su totalidad. Decodificar

Cf. CARVALHO, José G. Herculano de. Teoria da Linguagem. Natureza do fenômeno linguístico e a análise das línguas. Tomo I. Coimbra: Atlântida Editora, 1973, p. 15 y ss.
 Ibíd, p. 16.

Gf. Ibid.
 Ibid, p. 19-20.

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UNA RELACIÓN CONFLICTIVA

El problema que aquí se pone dice respecto a la comprensión del concepto de mediación. A pesar de los muchos estudios, aún no está claro lo que se entiende por él. Angel Pinto¹⁰, cuando habla de *mediación* semiótica, dice que ella permite explicar los procesos de internalización y objetivación, las relaciones entre pensamiento y lenguaje, la interacción entre sujeto y objeto de conocimiento¹¹. Según él,

la corriente socio-histórica concibe el siquismo humano como una construcción social, resultado de la apropiación, por parte de los individuos, de las producciones culturales de la sociedad a través de la mediación de esa misma sociedad¹².

Por eso, en un sentido amplio, define mediación como

toda intervención de un tercer elemento que posibilita la interacción entre los términos de una relación. En este trabajo, el término mediación es utilizado para designar la función que los sistemas de señales desempeñan en las relaciones entre los individuos y de estos con su medio. Más específicamente, es utilizado para designar la función de los sistemas de signos en la comunicación entre los hombres y en la construcción de un universo socio-cultural¹³.

En un campo distinto, quien igualmente se ocupó de la mediación fue el teólogo brasileño Clodovis Boff, cuando, al buscar una fundamentación más exacta para la teología de la liberación, trató de la mediación socio-analítica, la mediación hermenéutica y la mediación práctica de la fe¹⁴. Entretanto, Clodovis no se detuvo en definir lo que entendía por mediación.

En el ámbito de la comunicación social, principalmente del análisis de los productos culturales emanados de la televisión, otros autores latinoamericanos también trataron del asunto. Lo más productivo y conocido de ellos es el aporte de Jesús Martín Barbero, de modo especial en su obra: De los Medios a las mediaciones. (México: Gustavo Gil, 1987). La posición de Martín Barbero es presentada por Guillermo Orozco Gómez¹⁵. Para él, la mediación como concepto ana-

PINTO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. En Cadernos CEDES 23. Campinas: Papirus/Unicamp, 1991, p. 32-43.

¹¹ Cf. Ibid, p. 32.

¹² Ibid.

Ibíd. p. 32-33.
 Cf. BOFF, Clodovis. Teologia e Prática. Teologia do político e suas mediações. Petrópolis: Vozes, 1978,

OROZCO, Guillermo. Hacia una dialéctica de la recepción televisiva. Conferencia presentada en Tercer Simposio Internacional de Comunicación Cultura da Comunicação. Porto Alegre: Cebela, 1993 (mimeo).

PEDRO GILBERTO GOMES

con los demás en el mundo. Como ser social y ser-en-el-mundo, el hombre es abierto y capaz de acomodación. En su relación con el mundo, se vale de mediaciones. El lenguaje es la mediación fundamental para su relación con los demás en el mundo. Es en ella y a través de ella que el hombre se muestra como un ser radicalmente abierto, verdaderamente universal. Él crea su propio mundo para vivir humanamente. Y, para eso, él tiene la capacidad de crear símbolos "que le permiten mediatizarse activamente con toda la realidad. El hombre es un 'ser semiótico' y, con eso, un ser capaz de comunicarse con los demás". Al crear señales, el hombre se crea un mundo propio de sentido. A través de los señales, él expresa datos y experiencias presentes y tematiza el real ausente, el futuro y el pasado, lo abstracto y lo ficticio, lo normativo y lo jocoso.

Por su capacidad semiótica y el mundo de sentido que surge con ella, al hombre le es dada la posibilidad de conocer (teoría) y de actuar (praxis) en un mundo humano de sentido. Sin la capacidad semiótica, el hombre se quedaría inmerso en el mundo sensible que no dejaría que su consciencia y autoconsciencia irrumpieran. Pero él supera el mundo sensible por la entrada en ese nuevo mundo de sentido, mediatizado y constituido por el lenguaje y por la comunicación con los demás⁸.

Con todo, con el mundo de sentido, el hombre ve la posibilidad de un mundo aparente, de un mundo vacío, del sin-sentido. Pues el lenguaje, en lugar de expresar la realidad efectiva del mundo y del sujeto, puede ser vacío, ilusorio y alienar a la persona en un mundo de fantasía, del fantástico, llevándola al desespero. Es peligro que puede ser superado por la posibilidad metalingüística de la reflexión sobre sus creaciones simbólicas, poniendo la pregunta por la verdad y determinando las fronteras entre lo sensato y lo insensato⁹.

Aquí se ponen dos realidades nuevas: el problema de la mediación y la posibilidad de un lenguaje que exprese un mundo vacío de sentido. Las personas construyen el sentido en su relación con el mundo y con los demás. Por lo tanto, como ya se afirmó arriba, el lenguaje es la mediación natural en este proceso. Entretanto, existen una serie de elementos que condicionan y estructuran la producción de sentido.

Ibíd, p. 77-78.

Ibid, p. 78.
 Ibid.

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UNA RELACIÓN CONFLICTIVA

originan estos procesos estructurantes $^{\rm 22}$. De acuerdo con esta conceptualización, Orozco Gómez dice que

la mediación se manifiesta por medio de acciones y de discurso, pero ninguna acción singular o significado particular constituye propiamente una mediación. La mediación parece ser un proceso estructurante más complejo y difuso, distinto de la suma de sus componentes. La mediación no debe ser entendida como un objeto de observación, sino como algo semejante a la clase social, que nadie puede ver²³.

Para él, la mediación se origina en varias fuentes: cultura, política, economía, clase social, género, edad, etnia, medios, condiciones situacionales y contextuales, instituciones y movimientos sociales²⁴. La mediación, también se

origina en la mente del sujeto, en sus emociones y experiencias. Cada una de estas instancias es fuente de mediciones y puede también mediar otras fuentes. Por ejemplo, las experiencias previas de los sujetos median los procesos cognoscitivos del sujeto y su televidencia y, al mismo tiempo, el entendimiento del sujeto sobre esas o el sentido que da a esas mediaciones puede mediarse por su televidencia²⁵.

En esa perspectiva, Orozco Gómez sugiere cuatro tipos de mediaciones, todas impregnadas por la cultura: la individual, la situacional, la institucional y la videotecnológica.

Todas esas afirmaciones ponen en pauta la relación con la educación.

2. RELACIÓN COMUNICACIÓN-EDUCACIÓN EN LA CULTURA ACTUAL

Mario Kaplún, citando Juan Diaz Bordenave, dice que las diversas concepciones pedagógicas pueden ser agrupadas en tres modelos fundamentales: Este modelos no se dan de manera químicamente pura, sino esta entremezclados y se encuentran presentes en distintas proporciones, en las diversas accio-

²² Cf. Ibid, p. 8.

²³ Ibid, p. 8.

²⁴ Cf. Ibid.

²⁵ Ibíd, p. 8-9.

PEDRO GILBERTO GOMES

lítico para abordar a la interacción TV-auditorio gana fuerza hoy en América Latina, superando a los modelos reduccionistas de loes efectos y de los usos y gratificaciones¹6. Afirma Orozco que Martín Barbero conceptuó a la mediación como esta instancia cultural desde donde el teleauditorio produce y se apropia del significado y de sentido¹¹. Martín Barbero, en su trabajo fundamental: De los Medios a las Mediaciones, desarrolló el concepto de mediación cultural en relación con la participación de los sujetos en movimientos sociales y organizaciones¹8.

El concepto de mediación ha experimentado una evolución en el pensamiento de Martín Barbero. Inicialmente, era una especie de estructura incrustada en las práctica sociales de los sujetos. Se consideraba la mediación, en los términos iniciales de Martín Barbero,

una Mediación, con letras mayúsculas, que, de algún modo a través de las prácticas sociales del sujeto, se traducía a sí misma a mediaciones específicas. El concepto de mediación, originalmente, también se vinculaba con la identidad cultural de los sujetos y con la producción diaria de la cultura¹⁹.

Más recientemente, el propio *Martín* Barbero relacionó el concepto de mediación con las prácticas comunicativas específicas del auditorio como un proceso estructurante involucrando tres dimensiones: *socialidad, ritualidad y tecnicidad*²⁰. Aunque así, Martín Barbero no precisó un poco mejor su concepto de mediación.

Intentando rescatar la mediación para el ámbito de la recepción de televisión, Orozco Gómez propone que se entienda este concepto como un proceso estructurante que configura y reconfigura, tanto la interacción de los auditorios con el medio cuanto la creación por el auditorio del sentido de esa interacción²¹.

En esa perspectiva, Orozco Gómez construyó una tipología que elabora diferentes tipos de mediación. En ella, distingue en primer lugar las mediaciones como procesos de estructuración derivados de acciones concretas o intervenciones en proceso de recepción televisiva. En segundo lugar, diferencia las mediaciones de lo que llama de fuentes de mediación o lugar en que se

¹⁶ Cf. Ibid, p. 7.

Cf. Ibíd.
 Ibíd.

Ibíd.
19 Ibíd.

²⁰ Ibid.

²¹ Ibíd, p. 7-8.

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UNA RELACIÓN CONFLICTIVA

(B) EDUCACIÓN QUE PONE ÉNFASIS EN LOS EFECTOS

Corresponde a la llamada ingeniería del comportamiento y consiste esencialmente en moldear la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos. Ésta podría ser llamada de educación manipuladora, cuyo objetivo es condicionar al educando a que haga. Si en el primero caso, lo importante era saber, aquí se enfatiza el hacer. El verbo fundamental en este proceso es persuadir. Se busca persuadir al educando, y el receptor, para que cambie de comportamiento.

En el caso de la comunicación, este esquema propone un cambio importante, en la visión de Kaplún: un emisor (E) protagonista, dueño de la comunicación, envía un mensaje (M) a un receptor (R), el cual, consecuentemente, sigue reducido a un rol secundario, subordinado, dependiente. Ahora, con todo, surge una respuesta del receptor, denominada retroalimentación (r), que es recogida por el emisor. Lo importante es notar que la retroalimentación es tan solamente una concesión del emisor, y no una verdadera participación.

(c) Educación que pone énfasis en el proceso

Destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y de las comunidades. No se preocupa tanto con los contenidos que deben ser comunicados, ni tanto con los efectos en términos de comportamiento, cuanto con la interacción dialética entre las personas y su realidad; con el desarrollo de sus capacidades intelectuales y su consciencia social. Por lo tanto, aquí lo importante es que el sujeto piense. Es eso lo que Paulo Freire llama la educación transformadora o liberadora. Existe una interacción entre emisor y receptor. Todos son sujetos del proceso, siendo, a la vez, emisores y receptores. Es un modelo de interacción social democrático, donde todos participan con iguales oportunidades de conocimientos y acceso a los medios de comunicación²⁸.

¿Porqué esta larga digresión sobre el concepto de educación? ¿Porqué las concepciones de educación para la comunicación en América Latina están directamente vinculadas a ellas? De acuerdo con nuestra concepción de educación/comunicación, así será nuestra abordaje de los medios de comunicación. Los programas de recepción crítica, por ejemplo, en su gran mayoría, está relacionados con el modelo de educación que pone énfasis en el proceso. Todos

²⁸ Cf. Ibid, p. 19 ss.

PEDRO GILBERTO GOMES

nes educativas concretas. A pesar de todo, Kaplún los esquematiza, enfatizando sus rasgos, en tres modelos.

Dos de ellos son llamados Modelos Exógenos, teniendo el educando como objeto: 1) Educación que pone énfasis en los contenidos; 2) Educación que pone énfasis en los efectos.

El tercero es un Modelo Endógeno, donde el educando es sujeto: 3) Educación que pone énfasis en el proceso26. Él llama a los dos primeros de exógenos porque están pensados desde afuera del destinatario, como externos a él: el educando es visto como objeto de la educación: el modelo endógeno, a su vez, parte del destinatario: el educando es sujeto de la educación27.

Es importante notar que el acento está en que cada uno pone énfasis en un objetivo distinto, indicando, solamente, una prioridad, no una exclusividad, prescindiendo de los otros dos.

Cada uno de estos modelos tendrá una incidencia específica en la comprensión del fenómeno de la comunicación, con consecuencias inmediatas y prácticas para los programas de educación para la comunicación que se desarrollan en Latino América. Veamos como Kaplún explica cada uno de estos modelos.

(a) Educación que pone énfasis en los contenidos

Corresponde a la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la elite instruida a las masas ignorantes.

Aquí, el objetivo es que el educando aprenda. Es la 'educación bancaria', según la terminología de Paulo Freire. En ese modelo, también la comunicación es bancaria, vista como una simple transmisión de información. Un emisor (E) que envía su mensaje (M) a un receptor (R). Como se puede ver, éste es un modelo autoritario, verticalista, donde todo el protagonismo es dado al emisor. Este inicia el proceso, define sus contenidos y objetivos y determina su finalidad. Es una comunicación unidireccional.

KAPLÚN, Mario. El comunicador popular. Quito: CIESPAL, 1985, p. 18 ss. 27 Ibid, p. 18-19.

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UNA RELACIÓN CONFLICTIVA

ha materializado el dualismo cuerpo-espíritu, con un cierto desprecio por el cuerpo y la exaltación del pensamiento, del análisis y de la acción organizada. Desde la niñez somos impregnados por la convicción de que las ideas conducen al mundo. En este contexto, la técnica es un instrumento a que debemos dominar, bajo el riesgo de caernos en la esclavitud, en la masificación³¹.

En esta perspectiva, ¿cómo se deben comprender los conceptos en cuestión?

Comunicar, aquí, es hacer pasar las informaciones, una idea, una doctrina (denominada mensaje), de un emisor a un receptor. Participar es actuar de acuerdo con el pensamiento y, en la medido de lo posible, de manera organizada y racional. Aquí las palabras claves son: análisis de la situación, racionalidad, evaluación crítica, acción³².

b. Bajo el signo de la tecnología

Después de este período clásico, sobrevino un cambio radical. Aquí, Babin hace referencia al rol que ha jugado Marshall McLuhan en su vida, a pesar de las críticas que actualmente le hacen. Fueron las ideas de MacLuhan que despertaron a Babin para el mundo electrónico. Afirma:

Para decir la verdad, si tuviera que resumir aquí todo lo que he recibido de McLuhan, diría: recibí la perturbación (el transtorno) del universo literario y racional en el cual vivía. Estaba centrado en las ideas, la doctrina. Él apuntaba con su dedo las tecnologías, y más precisamente, esta tecnología que —en la falta de algo mejor— la llamaremos de medios masivos electrónicos. Antes, yo pensaba: 'las ideas conducen al mundo'. Él decía: 'las tecnologías conducen al mundo, en la medida en que ellas son medios masivos'³³.

A partir de las instituciones de McLuhan, Babin comenzó a concebir la comunicación y el mensaje de manera distinta. Él había cambiado, pero el mundo había cambiado todavía más. Tres afirmaciones tipifican el cambio que ocurrió en el paisaje y en su propio mirar.

La primera afirmación dice respecto a la naturaleza misma de la tecnología. Ella no es un instrumento neutral, al cual podemos o debemos dominar con

³¹ Cf. ibíd, p. 30.

³² Ibíd, p. 31.

³³ Ibíd

PEDRO GILBERTO GOMES

buscan reconocer un protagonismo del receptor, visto que él no es un ser pasivo en el proceso.

Lo que todos los proyectos de educación para la comunicación en Latino América buscan es aumentar el grado de participación de las personas en los procesos comunicacionales.

Teniendo presente este deseo, conviene analizar un texto de Pierre Babin²⁹. Él busca no tratar del tema de la comunicación y de la participación de manera teórica o filosófica. Por el contrario, aborda el tema en función de los medios de comunicación de masa, principalmente de los medios masivos electrónicos que caracterizan nuestro tiempo. Por eso pregunta:

¿Qué significa comunicar en el universo mediático? ¿En qué consiste la participación para la generación de la TV? Más todavía. ¿Qué significa comunicar para las multitudes de Khomeini, de la China, que se han manifestado tan intensamente en este año (1989)? ¿Qué significa participar para los que actúan desde dentro y para los espectadores?30.

Desde un punto de vista cristiano, cuestiona si la comunicación y la participación, tal como son concebidas en el universo electrónico, están marcadas por el Evangelio. En su perspectiva, hubo una evolución en la manera de tratar los conceptos de comunicación y participación. Estas nociones cambian con el cambio de ambiente o de paisaje. La comunicación y la participación existirán en el mundo clásico y literario y existen hoy en el mundo mediático-eletrónico. Cómo se presentan ellas en estos dos paisajes?

1. Dos Paisajes, dos opciones

a. Bajo el signo de Descartes y del Pensamiento

En el mundo occidental, más precisamente en Francia, ha triunfado el culto de las ideas claras: Descartes y la diosa de la razón. De este mundo, y del mundo de la educación, proviene Pierre Babin. En el contexto occidental se

Ibíd, p. 29.

BABIN, Pierre. Comunicación y participación en una era electrónica. En VARIOS. Comunicación para la comunidad. Buenos Aires: La Aurora, 1990, p. 29-40. Pierre Babin es director del Centro Internacional para la enseñanza y la investigación en Comunicación, (CREC-AVEC) en Lyon, Francia. Autor de varios libros, entre ellos: Autre homme, autre chrétien à l'âge électronique, con Marshall McLuhan. Más recientemente publicó L'ère de la communication.

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UNA RELACIÓN CONFLICTIVA

en todas las partes: en nuestro sistema sensorial, en nuestro cerebro, en nuestro mundo. (...) Anula las categorías naturales de espacio y del tiempo. Resumiendo, sacude todo, empuja todo, pone todo en un régimen 'super'38.

Este coeficiente electrónico actúa menos cuando estamos durmiendo. En contrapartida, está a puestos por la mañana temprano, pues es él quien nos despierta y nos conecta con el mundo todo.

Siendo más precisos, podemos decir: la electrónica produce una mezcla de excitación y de placer. Y, pensando en las búsquedas de nuestros antepasados, podemos agregar: los medios electrónicos son los 'depósitos' de los tiempos modernos. Su razón de ser no es la enseñanza, sino la excitación³⁹.

En estas condiciones, es natural que los conceptos de comunicación y participación oscilen. El coeficiente electrónico ha destrozado el curso tranquilo de la naturaleza y del raciocinio lineal. La nueva generación prefiere la excitación de vivir a las ideas. Ellas está mucho más interesada en vivir intensamente que en pensar lo justo. Entretanto, eso no es un rechazo masivo al pensamiento, sino solo un cambio de énfasis. "El polo de atracción ya no es lo mismo. Ayer se trataba del mensaje en términos de contenido intelectual. Hoy se trata del mensaje en términos de estimular a ser"40.

En este contexto cómo debemos entender la comunicación y la participación? Babin llama la atención para el hecho de que en la cultura de Gutenberg, comunicar es realizar una transferencia de conocimientos. En el panorama audiovisual electrónico, comunicar es estimularse. "La comunicación es la estimulación recíproca por medio de intercambios numerosos e intensos, con fuerte incidencia sensorial. Aquí, el mensaje es esencialmente el estímulo" En términos de radio o TV, el mensaje es la señal, o, mas técnicamente, la modulación.

En la comunicación oral, la esencia del lenguaje es la palabra. En la comunicación escrita es el vocablo con su rigor y sus conexiones claras. En la comunicación audiovisual, la esencia del lenguaje es la modulación, es decir, cierta calidad de vibración física —visual y sonora— productora de efectos síquicos⁴².

³⁸ Ibíd, p. 33.

³⁹ Ibíd.

⁴⁰ Ibíd.

^{41 .} Cf. Ibíd.

Ibíd.

PEDRO GILBERTO GOMES

la razón. Ella es como un injerto sobre nuestro cuerpo, ampliándolo y modificándolo. Cambiamos nuestra comprensión y nuestro equilibrio humano de acuerdo con las técnicas que utilicemos. La técnica es una metáfora para captar el real³⁴.

Así, por ejemplo, captar el real a través de la técnica de la televisión será siempre lúdico, pues el radio catódico, de cierta forma, nos divierte, haciendo vibrar nuestros sentidos. Consecuentemente, no se trata de ninguna manera de dominar en forma abstracta las técnicas para ponerlas a servicio de nuestros fines. Se trata, por el contrario, de reconocer la originalidad de las técnicas y de juntarse a ellas, como con nuestro propio cuerpo³⁵.

La segunda afirmación dice que la técnica, cuando accede al status de gran medio, posee tal importancia que cambia el lenguaje y determina un nuevo tipo de cultura. Es importante retener que no es cualquier técnica que opera este cambio, Solamente aquella que adquiere el status de gran medio. Un gran medium es aquel que conjuga todas las realidades existentes, empezando con nuestro cuerpo, para determinarlas y cambiarlas de alguna manera. Tal es el caso de la tecnología electrónica. Ella es omnipresente y se ha vuelto en modelo y guarda del ser humano, reglando todo. Ella es el medio en el sentido de que es el coeficiente de todo³⁶. Si aceptamos esta idea, entonces debemos ser apoca-lípticos y decir:

todas las cosas están cambiando, nuestra cultura está transtornada, el modo de hacer política, la escuela, el funcionamiento de nuestras Iglesias. Y, por supuesto, la comunicación y la participación. Yo diría más: son estos conceptos los más se han alterado, pues es sobre ellos que el coeficiente electrónico actúa más intensamente³⁷.

La tercera afirmación está relacionada con este coeficiente electrónico. Él es el estímulo. Para comprender la naturaleza del trastorno actual, debemos comprender la naturaleza de este coeficiente electrónico. Todas sus capacidades y posibilidades pueden ser resumidas en una sola palabra: estímulo. Para Babin,

el coeficiente electrónico actúa esencialmente como un estímulo del despertar y del movimiento. Un super-dopping. Él pone un tigre

³⁴ Cf. Ibid, p. 32-32.

Ibíd.

³⁶ Cf. Ibid.
37 Ibid

PEDRO GILBERTO GOMES

La aceptación de esta característica central del lenguaje de los medios implica poner a la modulación en el corazón de la participación. Es decir, participar es recibir y enviar otra vez las vibraciones. Participar es estar en el campo vibratorio⁴³. ¿Qué es participar sino esta ahí, estar *in*? Participar es crear relaciones, es celebrar. Caso la vibración sea buena, la persona asumirá también convicciones, será fortalecida por el recuerdo, mejorada en su ser, más capaz de nuevas ideas y de nuevas acciones.

Por eso, Babin afirma que según seamos más o menos Gutenberg o audiovisuales, tendremos un tipo de participación más marcadas por las ideas o por la modulación⁴⁴.

En este contexto, debemos optar por la modulación, pero con sonido estereofónico. Es decir, teniendo los dos lados equilibrados: la razón y la emoción.

Esta reflexión sobre Pierre Babin es importante porque nos va a colocar frente a otra cuadro, muy olvidado cuando nos encontramos con el fenómeno de la comunicación: los modernos medios de comunicación está poniendo en pauta el problema de la creación de identidad, de la producción de sentido y del cambio de percepción del mundo por las personas, principalmente las nuevas generaciones. De ahí su pertinencia para la educación en el mundo actual.

3. El proceso de recepción como objeto de estudio

Hoy día, los diversos proyectos centran su actuación en el proceso de recepción. A partir de las concepciones de Jesús Martín Barbero, cuyo concepto de mediación es importante, la recepción dejó de ser vista como una actitud pasiva y pasó a ser tomada como algo activo. En virtud de su realidad cultural, sus estratos de clase, su formación, sus creencias, el telespectador es un ser activo en la recepción de los mensajes televisivos.

En 1982, un documento producido para discutir el proyecto de Lectura Crítica de la Unión Cristiana Brasileña de Comunicación Social (UCBC) afirmaba:

Gf. Ibid. p. 34.

⁴ Ibíd.

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UNA RELACIÓN CONFLICTIVA

El Estado, mediante los medios de comunicación de masa, busca obtener un consenso en relación al entendimiento de la forma por la cual la riqueza está organizada, proyectando sus intereses expresos en valores en vista de la perpetuación de su poder históricamente conquistado⁴⁵.

Considerando que los destinatarios del LCC tiene ya incorporado esos valores que garantizan la perpetuación del poder, afirmaba que

el punto de partida del LCC debe considerar la percepción (interpretación y reinterpretación) de esos valores por parte de aquellos a los cuáles el LCC se dirige, en virtud del hecho de que la propia interpretación y reinterpretación demuestran una actitud crítica, sea implícita sea explícitamente expresa⁴⁶.

Si consideramos que el proceso educacional es un proceso de creación de identidad a partir de contenidos establecidos, pero que encuentra resonancia en el interior del educando, también el proceso comunicacional puede ser comprendido de la misma forma. En esa inter-relación sujeto/medios de comunicación, las personas desarrollan un tipo de identidad, re-elaborando, reinterpretando aquello que les es transmitidos vía medios de masa.

Teniendo como punto de partida el proceso de recepción, se estará superando los esquemas clásicos que conciben a la comunicación como una relación de una sola vía, regalando el rol protagónico al emisor.

A partir de esas afirmaciones que surgen las diversas propuestas latinoamericanas de educación para los medios.

4. Propuestas latinoamericanas de educación para los medios

Los diversos programas fueron objeto de varios estudios e cuatro encuentros continentales⁴⁷. Sus experiencias se encuentran en los campos: a) ense-

⁴⁵ TILBURG, João Luiz Van. Anteprojeto de Leitura Crítica, citado por GOMES, Pedro Gilberto. Leitura Crítica da Comunicação: do emissor ao receptor. LCC-Cadernos, 1, São Paulo: Loyola, UCBC/LCC, 1986, p.13.

Ibíd p. 13-14.
Los estudios fueron realizados por CENECA (Chile), UCBC (Brasil), SOARES, Ismar de Oliveira (Brasil) y MORÁN COSTAS, José Manoel. Este último, en su tesis de doctorado analizó y criticó todos los programas realizados en el continente, presentando, al final, su propia propuesta. Sus resultados fueron publicados en dos libros: Como ver televisão. São Paulo: Paulinas, 1991; Leituras dos meios de comunicação. São Paulo: Pancast editora, 1993. Los Encuentros fueron realizados en Santiago de Chile (1985), Curitiba, Brasil (1986), Buenos Aires (1987) e Santiago do Chile (1991).

PEDRO GILBERTO GOMES

ñanza formal; b) educación familiar; c) grupos populares⁴⁸, de acuerdo con una clasificación. CENECA, por su parte, sitúa las experiencias en el ámbito de las a) experiencias situadas en Organismos No-Gubernamentales; b) experiencias situadas en Universidades que actúan en el campo de la educación formal; c) experiencias situadas en Universidades que actúan en el campo de la educación noformal⁴⁹. Aunque sea racional, esta última no considera que las experiencias realizadas por organismo no-gubernamentales, en gran parte, están en el ámbito de la educación no-formal, con grupo populares.

Mismo que se reconozca que el ámbito en el cual se sitúa la experiencia determina su comprensión del proceso, es muy importante ver su fundamentación teórica y su visión del proceso educacional. Es esta fundamentación que determinará la eficacia y la eficiencia de los proyectos desarrollados. Más todavía, determinará el fin que se busca y el objetivo que se persigue.

5. Para una pedagogía de la recepción

Cada uno de los proyectos posee una pedagogía especial. Todos poseen en común el hecho de que intentan partir del receptor. La mejor síntesis de las experiencias se encuentra en el libro de CENECA, que se presenta como un manual latinoamericano sobre el asunto. En seguida, el libro de José Manoel Morán Costas trae una evaluación de todos los proyectos y una clara propuesta de como trabajar la relación comunicación y educación, buscando una pedagogía para la recepción activa.

El proyecto de UCBC, concebido como de educación para la comunicación, presenta una serie de actividades que intentan trabajar y reforzar el polo del receptor, aumentando su coeficiente de participación. Aquí se encuentra el gran avanzo que Latinoamérica está brindando a la solución del problema. En lugar de hablar de educación del sentido crítico, la propuesta se dirige a la educación para la comunicación, esa entendida como proceso.

El trabajo en el campo de la educación para la comunicación termina, necesariamente, en la producción y en la búsqueda de alternativas comunicaciona-

48 Cf. GOMES, Pedro Gilberto. op. cit. p.9.

⁶⁹ Cf. Educación para la comunicación. Manual latinoamericano. Santiago: CENECA, 1992. Este libro recoje los resultados del Seminario Latino-americano La educación para los medios frente al año 2000, realizado en Santiago do Chile, del 11 a 13 de octubre de 1991.

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: UNA RELACIÓN CONFLICTIVA

les. Tales alternativas se imponen por la necesidad de romper con la unilateralidad de los procesos de comunicación existentes. En el caso, se del privilegio al polo del receptor, trabajando con la persona en el sentido de fortalecer su consciencia de pertenecer a un grupo social concreto, con valores a afirmar y proyectos a concretizar.

Por otro lado, hablar y realizar la educación para la comunicación implica en valorar positivamente a los medios y sus potencialidades. Al mismo tiempo, significa reconocer que esos medios no son neutrales y están directamente vinculados a los condicionamientos sociales existentes.

Se debe tener consciencia de que la educación para la comunicación social es más amplia que un análisis de los medios. Más todavía, ella no se agota en sí misma. Al contrario, se inserta en un proceso mayor de educación y comunicación popular, vinculándose a los demás movimientos sociales que buscan la liberación integral, luchando por transformaciones sociales. La educación para la comunicación crea condiciones para la comprensión del proceso social y socializa la herramientas para actuar en la transformación de ese proceso. De ahí que se vuelva importante partir de lugar social de la personas involucradas en el proceso.

La experiencia de UCBC parte de algunas premisas que deben ser observadas. En primer lugar, se debe trabajar en la explicitación de los valores afirmados por el grupo que realiza un estudio de lectura crítica de la comunicación. Es decir, se busca detectar cuales son los valores que el grupo afirma, objetivando la consciencia de sí y la consciencia del grupo. La búsqueda se hace en conjunto por los diversos grupos.

En segundo lugar, se relacionan los valores de los grupos con los valores que los medios de comunicación afirman. Este relación se puede hacer con el grupo detectando los valores que son pasados a través de determinado producto cultural y que se ha posicionando frente a ellos.

Por último, los grupos están en condiciones de penetras más hondamente en los mecanismos de producción de la industria cultural. En ese estadio, toman conocimiento con las técnicas de producción de la ficción, de la información y del entretenimiento. A través de preguntas trabajadas en pequeños grupos, los involucrados en un curso de educación para la comunicación hacen un análisis de la narrativa ficcional, informativa, diversional y de la producción publicitaria. El objetivo aquí es descubrir las gramáticas de producción de los medios de comunicación.

PEDRO GILBERTO GOMES

Una pedagogía de la recepción pasa, necesariamente por el estudio de las mediaciones involucradas en el proceso. Se estudio relaciona la producción y recepción con la cultura de cada grupo donde la comunicación está inserta. Existe la consciencia de que el sentido de la comunicación es dado tanto por las condiciones de producción cuanto por las de la recepción. De ese modo, cualquier análisis de los medios de comunicación debe tomar en cuenta que ningún de los polos es autónomo y único responsable por el sentido y las consecuencias del proceso. Esta consciencia crea condiciones por que, en la sociedad, el proceso de comunicación sea transformado.

De ese modo, la Educación para la Comunicación debe ser entendida como una propuesta en constante construcción y movimiento que permita amoldarse a las necesidades comunicativas de los diferentes segmentos de la sociedad y a las características de las diferentes regiones y países de América Latina, sin embargo, es necesario establecer algunas características generales tales como que es una alternativa que permite la convivencia entre personas, en diferentes espacios de socialización y con diferentes medios de comunicación.

Ecopedagogía y CIUDADANÍA PLANETARIA

Francisco Gutiérrez Pérez

He venido trabajando en diseñar con nuestras vidas el futuro y pienso que para ello debemos hacernos cómplices de este caminar hacia el segundo milenio. Estamos viviendo un momento histórico en el que se están dando señales de recuperación de las relaciones humanas distorsionadas o negadas durante miles de años en la sociedad patriarcal.

Se están dando nuevas relaciones que tienen que ver con el respeto y la cooperación, con la armonía biológica y cultural, con la confianza y el placer de la convivencia con el afecto, la dulzura y el amor, con la participación, la flexibilidad y la solidaridad, con la admiración por la belleza y el misterio de la vida, con la unión y la veneración por la naturaleza, por la creatividad, el conocimiento intuitivo y la dimensión espiritual del ser humano.

En la sociedad patriarcal en la que predominaron y predominan los valores masculinos de dominación, violencia y preponderancia, engendradores de violencia, agresión y confrontación a través de tecnologías de destrucción, sufrimiento, dolor y muerte, resulta obvio comprobar que la sociedad patriarcal se caracteriza por ser rígida y jerárquica en donde la obediencia y la sumisión de las mujeres a los hombres y de los débiles a los poderosos, constituyen las 'virtudes' claves, para su eficiente funcionamiento.

FRANCISCO GUTIÉRREZ PÉREZ

Vivimos una sociedad gobernada por poderosos, poder económico y político, por 'héroes', generosos, guerreros y dioses, y en donde se proclama en forma explícita que la mujer sea gobernada por el hombre, que esté sometida al hombre, aún más, como leemos en el antiguo testamento, las leyes hechas por esta casta masculina, gobernante, definen a la mujer no como un ser humano, libre e independiente sino como propiedad privada del hombre.

Estudios arqueológicos y hallazgos científicos recientes demuestran que durante muchos miles de años, anteriores a nuestra historia, la totalidad de la vida estaba impregnada de una fe ardiente en la divina naturaleza.

Para la diosa Maopacha, frente a toda creación y armonía, los seres humanos lograron vivir igualitariamente sin superioridad de un sexo sobre el otro y con una fuerte unidad con la naturaleza, identificada con la diosa, de la que como madre divina recibían la vida espiritual y material. Una sociedad en donde la imagen central del arte ritual, era la celebración de la naturaleza con la vida que se representaba por la mujer dando a luz y luego, a diferencia de nuestros tiempos, en las que la imagen central es la exaltación del dolor, del sufrimiento y de la muerte representada por un hombre muriendo en la cruz.

Según esto, no es irracional decir que la vida y el amor a la vida, en lugar de la muerte y el temor a la muerte eran factores dominantes, tanto en la sociedad como en el arte de aquella cultura.

La revolución cultural de una sociedad en la que la vida y la promoción de la vida era la principal fuerza propulsora, se vio bruscamente interrumpida por la llegada de los 'bárbaros', los hombres que empezaron a dominar esta sociedad. Hoy, miles de años después, ante la posibilidad de una segunda transformación social, esta vez desde una sociedad dominadora, a una revisión más avanzada de una sociedad solidaria, nos estamos jugando la supervivencia de nuestra especie.

Desde un conjunto de conocimientos recientes, particularmente identificados con la nueva física, la auto-organización, y la teoría del caos, se prevé por primera vez un marco adecuado para comenzar a entender qué nos sucedió durante la prehistoria y qué podría sucedernos de nuevo, pero con una dirección diferente y positiva.

El acelerado cambio de relaciones, el paso de una conciencia dominadora hacia una conciencia solidaria, la creciente armonía con la naturaleza, en vez de la conquista de ella, son algunas de las múltiples manifestaciones de este importante indicador.

Ecopedagogía y ciudadanía planetaria

Estamos entrando en el paradigma solidario en donde los valores masculinos están dando paso a la reafirmación de lo femenino por la actualización y crecimiento de formas de vida más participativas, igualitarias y más espirituales.

Esto me ha hecho pensar que estamos entrando positiva y esperanzadoramente en una nueva etapa de la humanidad. El mismo Fritjof Kapra en *El punto crucial*, señala que el fin del patriarcado se está aproximando y que por consiguiente estamos entrando en esta nueva etapa más solidaria, más pacífica, de más vida, de menos muerte, que sería la próxima vinculación de los seres humanos, si creemos en estos valores espirituales.

Por decisión de los jefes de Estado, en Costa Rica se organiza el Consejo de la Tierra. Funciona como una organización mundial que se ocupa de cómo llevar a cabo todos los acuerdos de Río (Eco 92), tanto lo relacionado con la parte educativa, como la de la Agenda XXI.

Estábamos conversando, preocupándonos en cómo deben ser los pasos que debe dar el Consejo de la Tierra hacia la búsqueda de la nueva sociedad, en la cual las relaciones tienen que darse, lógicamente dentro de estos nuevos valores espirituales de la humanidad, y caímos en la cuenta de que hemos tenido en América Latina durante los años setenta y ochenta un énfasis en lo que llamamos la educación popular y también en la educación sistemática que sigue manteniéndose, que implica una ausencia de la pedagogía en los procesos educativos y para mí esto ha sido un punto clave en la vida por cuanto significa que las universidades, los centros de educación secundaria y primaria siguen apegadas a las famosas didácticas: de las matemáticas, de la biología, de la medicina, de todas las asignaturas, sin tener en cuenta que la didáctica está en función de la enseñanza, pero no en función de la educación.

Desde ese momento me propuse escribir un folleto que permitiera entrarle al desarrollo sostenible, a través de la pedagogía. Aquí se hace hincapié en el abismo que media entre el discurso de Rio, firmado por más de 100 presidentes o gobernadores de Estado, y la realidad.

Entonces, cómo lograr que los grupos populares, los sectores menos favorecidos, entren en este proceso de cambio, de búsqueda de una relación directa con la tierra, aprovechando todas estas formas del nuevo paradigma. Y creemos que solo puede hacerse desde la cotidianidad, a través de un proceso pedagógico. Tratamos de recuperar la pedagogía como proceso de cambio de toma de conciencia.

FRANCISCO GUTIÉRREZ PÉREZ

Este folleto es entonces el preámbulo de lo que estoy llamando *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria* que es un próximo libro y del cual quiero hablar con ustedes para compartir experiencias que yo viví intensa, satisfactoria y fructíferamente con Daniel Prieto, con quien estuve trabajando cuatro años en una experiencia a la que fuimos llamados por la universidad de San Carlos en Guatemala, por cuanto los profesores habían tropezado contra la pared. Eran muy buenos arquitectos, muy buenos ingenieros, buenos economistas, buenos especialistas, pero no sabían dar clase, eran malos pedagogos, malos docentes.

Ahí nace una dimensión de la revalorización de la pedagogía, nace la mediación pedagógica como el puente que se debe establecer ente la ciencia y el interlocutor. Entonces ya ni siquiera hablamos de estudiantes, de educandos y educadores, sino de interlocutores y de una pedagogía de la comunicación. Un proceso de comunicación que necesariamente tiene que darse en la escuela, en el aula y en los grupos populares, si se quiere realmente educar.

Por eso se habla de dos modelos de enseñanza; el modelo pedagógico contra un modelo temático. En los planes de estudio, los currículos están centrados en dar a conocer una temática, en desarrollar un tema específico, pero una cosa es desarrollarlo en forma lineal, abstracta, 'científica' y otra es desarrollarlo en forma pedagógica. Aquí nace la inquietud de cómo un profesor se convierte en educador si hace de su enseñanza un proceso de mediación pedagógica.

Estas experiencias me ponen en camino de la inquietud de lo que debe ser esta sociedad del futuro en torno a una sociedad sostenible, cómo vamos a desarrollar un proceso de toma de conciencia de lo que significa la sociedad sostenible.

Hoy estamos cambiando de una dimensión de relación comunitaria, relación nacional, regional, a una dimensión planetaria y todo lo que hagamos en el futuro, debe tener esta dimensión.

Franklin Chandía, un astronauta que ha ido cinco veces a la luna, dijo que la conciencia de que la tierra es un sistema vivo, no siempre desempeñó un importante papel en nuestro pasado cultural; se revivió dramáticamente cuando por primera vez en la historia de la humanidad los astronautas pudieron observar la tierra desde el espacio. La vista del planeta en toda su radiante belleza, un globo azul y blanco suspendido en la profunda oscuridad del espacio, los conmovió profundamente y como muchos de ellos han declarado, fue una experiencia mística que modificó para siempre su relación con la tierra.

ECOPEDAGOGÍA Y CIUDADANÍA PLANETARIA

Las espléndidas fotografías del globo terráqueo que estos astronautas trajeron de sus viajes, se convirtieron en un potente nuevo símbolo del movimiento ecológico y bien pudiera ser el resultado más importante de todo el programa espacial. Uno de los grandes científicos que estaba en la NASA cuando salió dijo que en vez de encontrar y descubrir la luna, lo que encontró fue la tierra.

Con esta dimensión inteligente, se junta toda la sistematización que Fritjof Kapra nos hace de toda la física cuántica, de los años de 1900 para acá y nos encontramos con que estamos pasando de una era mecánica, de reloj, de una era en donde la ciencia es estática, a una era en donde la ciencia es movimiento, es interrelación, es auto organización, y es donde debe predominar seguramente la nueva recuperación del ser humano en esta nueva etapa de la humanidad.

Esta visión tiene entonces dos ejes: la pedagogía, como un proceso de trabajo desde la cotidianidad para convertirnos en protagonistas, y la dimensión planetaria; la visión de una humanidad que ha entrado en un nuevo paradigma que nos permitirá encontrar la razón de ser, de nuestro luchar, de nuestra visión de futuro, de nuestra espiritualidad en el futuro.

Aquí se ha planteado la importancia de la pedagogía no a nivel micro, sino en una dimensión macro, la dimensión planetaria.

Hace tres años me encargaron un trabajo sobre pedagogía y la formación ambiental, pero me dio la impresión de que la dimensión ambiental es muy raquítica, es pobre: cuidar de los bosque, cuidar de las aguas, cuidar de la parte externa, es hacerle el juego al primer mundo, es dimensionar las inquietudes de nuestro planeta tierra, con los intereses reales del primer mundo que quiere conservar lo poco que queda ya, porque ha venido destruyendo todo lo que existía y entonces está preocupado porque necesitamos aire, agua, bosques, oxígeno, etc.

Ante esa dimensión de lo ambiental como una cosa reducida, yo pensé que la importancia en este momento es no atrasarnos en la búsqueda de la dimensión planetaria.

Cuando en 1989 cae el muro de Berlín y acabamos con la guerra fría, un personaje importante en la historia de Europa, genial, Willy Brandt, el famoso canciller, busca financiación para que 28 especialistas en distintas asignaturas analicen y digan cómo se puede gobernar este mundo, porque entramos en la etapa de la planetariedad. El habló del mundo global y que va a pasar con este

FRANCISCO GUTIÉRREZ PÉREZ

mundo global, porque el comercio va a ser global, la industria va a ser global, el Internet no es más que un juego de lo global y qué vamos a hacer con esta dimensión de globalidad si nosotros no tenemos una mente de dimensión planetaria.

Leonardo Boff, en su libro *Ecología*, el grito de los pobres, el grito de la tierra, habla no solo de dimensión de planetariedad, sino de dimensión cósmica porque el planeta tierra no es más que una partecita de esta dimensión cósmica.

La conciencia es el producto más perfecto que ha sido originado en esta dimensión cósmica que estamos viviendo después de 15 millones de años, o los años que nos quieran poner los científicos, y nosotros como conciencia somos el último producto de la genética de este cosmos y esta dimensión cósmica de planetariedad, es algo que nos tiene que permitir abrir nuestro compás.

No podemos entrar en una aula de clase, en una universidad sin una dimensión cósmica, porque es uno de los elementos que nos va a permitir encontrar estas nuevas virtudes que van a ser la base fundamental de la nueva sociedad del nuevo paradigma. Esto es un poco el planteamiento de los dos ejes que se mantienen dentro de la dimensión de eco-pedagogía y planetariedad.

La actitud de aprendizaje, que es la parte pedagógica, es abrir nuestra mente y nuestro cuerpo a esta realidad nueva; esto nos va a permitir descubrir que somos seres espirituales. Yo repito con mucha frecuencia que la guerrilla en ninguna parte del mundo nos ha logrado dar una respuesta. Matando, derramando sangre, no hay respuestas; lo que estamos es desconociendo que somos seres espirituales. El mundo es espiritual, el mundo es sagrado y debemos recuperar esta dimensión sagrada en la familia, en la vida cotidiana, en la conversación, en el dialogo, en el encontrarnos con otros seres humanos y no simplemente como maquinitas que estamos haciendo un trabajo productivo.

La recuperación de lo sagrado, de lo espiritual, no solamente de lo religioso, es recuperar la vida.

Para caminar hacia el ciudadano planetario, he pensado en algunas características, claves, indicadores y espacios:

CARACTERÍSTICAS

1. La primera capacidad del hombre es la sensibilidad y se deben hacer ejercicios que la busquen, sentirse con la naturaleza, relacionarse con ella.

Ecopedagogía y ciudadanía planetaria

2. Vivir la vida como proceso; el cuerpo y el espíritu van unidos por una energía.

 Muchos sospechan y se preocupan del poder, pero no todos los que están en el poder saben y no todos los que saben están en el poder.

Dicotomía entre la sensatez y locura, frivolidad y seriedad. Deben darse

espacios pedagógicos para descubrir.

4.

5. Este ciudadano se interesa más en hacer preguntas que en dar respuestas. De arriba dan órdenes y nos preocupamos por preguntar. Hay que saber ver las diferencias en la cotidianidad.

6. Las posesiones materiales son menos absorbentes

7. Relación entre la estética, la ecología y la ética

8. Son ciudadanos solidarios, tratan de colaborar unos con otros

9. Desconfían de la burocracia por encima de la gente

 Tienen auto confianza y desconfían de la autoridad. Se comunican la energía entre ellos

CLAVES PEDAGÓGICAS

1. Se hace camino al andar. Cada uno hace su camino.

 Caminar con sentido, no sin sentir. Lo que no se hace sentir, no se entiende y lo que no se entiende, no se aprende.

3. Caminar en actitud de aprendizaje, de búsqueda, apertura.

Caminar con dialogo con el entorno, porque ahí se encuentra el sentido.

 Caminar teniendo la intuición como actitud principal, porque soy un ser espiritual.

6. El caminar como proceso productivo. Debe dar productos materiales, de

relaciones, de reflexión.

 Caminar contribuyendo a que el mundo sea diferente, transformándolo. El camino exige su propia evaluación.

INDICADORES

 Cómo poner esta dimensión macro en una micro organización activa y autónoma. Educar para la autonomía informal.

Oponer al poder la sabiduría sapiencial con respuestas.

- 3. Autorregulación y autofinanciación de los grupos, familias, colectivos
- Lo público es importante, pero ahora lo privado también es importante. Los centros comerciales ahora son privados para lo público. Lo público se ha debilitado.

FRANCISCO GUTIÉRREZ PÉREZ

5. Relación de equilibrio entre lo femenino y lo masculino.

6. Darle importancia a los movimientos que surgen (femeninos, negros, sin tierra, pedagógicos). Está sinergia es la que nos va a salvar

 Rescate de la comunicación y la educación como procesos. Se ha impuesto la información colectiva como de masa y no lo es realmente.

ESPACIOS

1. Promoción de la vida. Sentido y comprensión de la existencia

- Equilibrio dinámico en nuestras relaciones cotidianas. Desarrollo de la sensibilidad social
- 3. Correspondencia armónica. Como vibrar con los demás seres humanos

4. Ética integral. Realización personal

5. Racionalidad intuitiva que busca la integridad del ser humano. (corazón-razón)

6. Conciencia planetaria

Dimensión holística y no la fragmentación de la vida.

William Fernando Torres

> ¿Qué ciudadanas y ciudadanos necesitamos formar? ¿Podemos contribuir a hacerlo los maestros actuales?

Días atrás, mientras ordenaba apuntes para esta conversación, sentí al cartero tirar una revista por debajo de la puerta. Aunque el trabajo me absorbía, no pude evitar preguntarme qué gozos o irritaciones guardaba ese ejemplar abandonado en el piso. Tampoco pude resistir la tentación de recogerlo, rasgar su envoltura plástica, palpar el papel y disfrutar su olor a tinta fresca. Luego, recorrí los titulares con el propósito de volver pronto a mis responsabilidades pero, de súbito, un párrafo perdido en una esquina inferior derecha me atrapó de manera irremediable. Era una reflexión del viejo marino Jacques Cousteau. Tal vez pensada mientras se sumergía para descubrirnos las profundidades del océano.

"Nuestras esperanzas —afirma— descansan en la juventud y la educación. En nuestros días parece que nadie toma la responsabilidad por el futuro. ¿Por qué? Porque la gente carece de la información adecuada. Los gobiernos están sujetos a las necesidades electorales a corto plazo. Los negocios se guían con arreglo a los balances trimestrales para medir la extensión de su salud financiera. La Organización de Naciones Unidas, que debe tener la responsabilidad del futuro, sólo puede hacer recomendaciones sin tomar decisiones efectivas. Y, desafortunadamente, las universidades, al reflejar los ecos del mercado, no producen mejores ciudadanos, sino que los instalan en una feroz competitividad. Los estudiantes de hoy están presionados en la trampa social de pensar a corto plazo".

Como podrán ver, este dejarme caer en tentación fue útil pues encontré la síntesis que requería. El párrafo de Cousteau resume el panorama que intentaba presentarles y, además, apunta el reto que tenemos: el de que si luchamos por reducir la desigualdad social y el deterioro ecológico en el planeta y, por consiguiente, queremos propiciar la construcción de vidas creadoras y más plenas, necesitamos acompañar a los jóvenes para que se formen como ciudadanos y aprendan a pensar en el largo plazo. Sin embargo, ¿qué hacer para conseguirlo?

En nuestro caso, como maestros, la primera tarea es la de interrogarnos con el fin de discernir las claridades y las fuerzas con las que contamos. ¿Sabemos, acaso, qué tipo de seres humanos y ciudadanos somos? ¿Hemos establecido cómo tenemos organizado el conocimiento y cómo pensamos en el largo plazo? ¿Se necesita, de verdad, pensar el largo plazo? O ¿es mejor el aquí y el ahora? ¿La táctica o la estrategia? ¿Tenemos un mapa para movernos en las complejas derivas de la contemporaneidad? ¿Ese mapa es útil para nuestros alumnos? ¿Conocemos cómo son ellos y qué expectativas vitales tienen? ¿Prevemos cuál es el tipo de ciudadano y de pensamiento sobre el futuro que se requiere para esta época? ¿Es posible construir ese ciudadano y ese pensamiento con nuestros estudiantes?

Sobre estas preguntas y retos quisiera conversarles. Para ello me propongo resumirles una experiencia en formación de maestros en la que he participado durante la última década en la región surcolombiana y en donde vivimos planteándonos los interrogantes que acabo de formular. Con base en ella, primero, les presentaré propuestas sobre la escuela y el ciudadano que requerimos y, segundo, describiré los universos culturales de los docentes con los que trabajamos. En las conclusiones, propongo discutir algunas preguntas y alternativas que nos permitan orientar la formación y capacitación de los maestros actuales hacia el posibilitar el surgimiento del ciudadano y del pensamiento complejo y de largo plazo que necesitamos. Empecemos.

1. Una de vaqueros: La veloz carrera del ciempatas

Hace poco más de una década, en la Universidad Surcolombiana de Neiva, profesores y estudiantes integrados en un colectivo, el Equipo Pedagógico, confirmamos lo que algunos otros venían sosteniendo de tiempo atrás: que en las escuelas públicas se estaba ejerciendo *violencia cultural* contra los alumnos. Pues encontramos, primero, que los planes de estudio elaborados en el Ministerio de Educación se dirigían sobre todo a niños urbanos metropolitanos y, segundo, que en ellos se proponía entregarles a los muchachos de las zonas periféricas unos conocimientos que subvaloraban la cultura oral, popular y regional de donde

procedían. (Baste con señalar, por ejemplo, que en la asignatura de lenguaje se les solicitaba a los profesores suprimir los acentos y pronunciaciones regionales para imponer los presupuestos por la norma culta expedida por la Real Academia de la Lengua Española. Hoy equivaldría a entrenarlos en ese acento neutro de los presentadores de Univisión y la CNN).

En segundo lugar, esa violencia cultural se expresaba también en la actitud de muchos de los maestros para con sus alumnos. Pues aunque en sus discursos se presentaran con frecuencia como pedagogos progresistas, no sólo eran autoritarios en su trato, en las metodologías de enseñanza y las formas de evaluar que elegían sino que, además, esperaban que sus estudiantes se comportaran como si fueran miembros de esas nuevas clases medias a las que ellos luchaban por pertenecer, desconociendo que aquellos provenían de barrios deprimidos e invasiones.

Como consecuencia de los planes de estudio mencionados y las actitudes de los profesores, encontramos que la escuela en su conjunto propiciaba el alejamiento de la propia cultura, generaba la oposición entre cuerpo y mente y no insistía mucho en desarrollar las capacidades expresivas no verbales, orales y escritas que posibilitaran la participación en los debates de la agenda pública; tampoco potenciaba la creatividad para que se fuera más allá del rebusque, se aprendiera a resolver problemas o se intentara pensar lo impensado. En conclusión, nuestra escuela de mediados de los años ochenta, nos resultó desarraigada, autoritaria y fustigadora, porque, en este último caso, no entregaba las herramientas para competir con seguridad personal y con ética.

Nuestros problemas

Estos primeros —y tal vez obvios— descubrimientos nos llevaron, poco después, a ampliar nuestras reflexiones con maestros de Neiva y el Huila. Con ellos quisimos establecer, entonces, las carencias que advertían en su formación profesional y, además, los conflictos que afrontaban en su práctica docente. Después de varios talleres y largas conversaciones, mi amiga Sofía Silvestre —ese nombre tan sofisticado de la sabiduría popular— resumió las conclusiones así:

"En las universidades nos desarraigaron de los ricos y complejos saberes que traíamos y nos enseñaron a mirar por encima del hombro a nuestros antiquos parientes y vecinos.

En las facultades de educación se preocuparon, en lo fundamental, por informarnos los conocimientos a difundir y las metodologías para hacerlo. Sin embargo, poco nos prepararon para hacer sínte-

sis, criticar los saberes, examinar su vigencia, evaluar si servían a los muchachos y al entorno en que los entregábamos. No nos entrenamos, tampoco, para hacer análisis de coyuntura y construir conocimiento propio. Y, sobre todo, no reflexionamos mucho sobre cómo comunicarnos con los jóvenes y asesorarlos en sus desesperaciones. Por eso, sufrimos de impotencia cuando vemos que poco podemos ayudarles en sus crisis familiares, afectivas o económicas.

Estas carencias hacen que algunos nos sintamos confundidos porque no podemos entender bien para dónde va el mundo. Y si no lo entendemos, menos podemos decir qué ciudadanos necesitamos formar. ¡No sabemos cuál es el ciudadano a formar!. Por eso, para no vivir la angustia que producen esos desconocimientos e indefiniciones, cada uno se encierra en sus materias y no quiere saber de nada más, como no sea la opinión que los muchachos tienen de nosotros. Cuando sentimos que ellos valoran más a otros, vienen los celos profesionales y las disputas por la Universidad de donde se viene, la generación de maestros a la que se pertenece o la importancia de la materia que se dicta y, con esto, el clima de trabajo se vuelve incómodo, tenso. Estas rivalidades son las que más impiden que podamos trabajar en grupo, tener ideales colectivos. Si los tuviéramos, esas batallas pasarían a segundo plano".

El panorama precedente nos exigió ahondar en el autorreconocimiento personal, cultural y las disciplinas intelectuales de los propios maestros pero, también, en los universos de alumnos, padres y comunidad, con el fin de darle mayor pertinencia y eficacia a la escuela.

El territorio del ciempatas

Estas demandas nos impusieron crear un espacio académico con ese propósito. Sin embargo, pronto nos dimos cuenta que por ese camino podríamos terminar plácidamente contemplándonos el ombligo o justificando nuestras penurias. Decidimos, pues, inscribir ese reto tan local en uno más grande: el de comprender el hipercomplejo panorama contemporáneo, las dinámicas de nuestras culturas regionales, las relaciones de ellas con aquel y, con base en esto, descubrir los nuevos sentidos que precisa la escuela.

Porque, aunque hoy nos parezca evidente, en aquellos días apenas habíamos advertido que más que impartir datos y técnicas lo que ella hace es construir sentido, construir cultura. Y la cultura -lo entendimos también entonces- surge y se basa en dos fuertes piernas: una, la comunicación y, otra, la creatividad; porque una cultura que no se comunica, se aísla y se silencia, y una que no crea, se muere. Como de comunicación y creatividad era lo que carecía la

escuela, trabajando por ellas en el espacio mencionado, trabajábamos por la cultura. Pero, silogismos aparte, porque vivíamos en un país que se empecinaba en confundir cultura con las artes o la pulcritud y las buenas maneras, decidimos llamar al espacio académico Especialización en Comunicación y Creatividad para la Docencia. Era 1990.

Cumplir los propósitos de la Especialización equivalía, pues, a enfrentar los problemas atrás reseñados por Sofía Silvestre. Para ello, primero, decidimos convocar a maestros de todas las disciplinas pese a su reticencia a mezclarse con los de otras áreas y pese, también, a la manifiesta intención de muchos de capacitarse sólo en su asignatura, con el fin, aseguraban, de obtener estabilidad y condiciones para profundizar en sus temas o, tal vez, de reducir la exigencia de preparar clase. En segundo lugar, los integramos en la construcción de autorreconocimientos personales y del entorno próximo, confrontando muchas veces sus fuertes autoimágenes y su rechazo a mirarse a la cara. En tercer término, comenzamos a elaborar mapas sobre los procesos de la región y el planeta.

Estas búsquedas y cartografías nos sirvieron, sobre todo, para desinflar un poco nuestras vanidades porque nos descubrieron que no éramos seres únicos y excepcionales, sino gente corriente y moliente, tanto que compartía unas mismas trayectorias vitales, unas mismas experiencias de maestranza y, por consiguiente, tenía unos problemas comunes.

A fin de enfrentarlos, entendimos que había que ir armando proyectos personales de sentido o de vida intelectual a largo plazo. Proyectos que fueran abriendo camino a los de creación cultural colectiva. Entre ellos, en especial, el de transformar la escuela desarraigada, autoritaria y fustigadora que encontramos años atrás, en una escuela pertinente, dialógica y grata.

Sin embargo, dadas nuestras pasadas experiencias colectivas, nos aclaramos que el elaborar proyectos para nuestro desarrollo como personas y maestros, no implicaba difundir manifiestos, trazar enérgicos planes de acción o adoptar la actitud desmelenada de los iluminados. Tampoco el formularlos en esos esquemas de moda que constriñen los lenguajes y aprisionan las lógicas. Esta tarea no exige los apasionamientos de la política o las frías minucias de la planeación, tiene la excitación y la gracia de ser clandestina: *implica prepararnos para producir conocimiento propio y crearlo y compartirlo con las nuevas generaciones*.

Para ello tenemos que entrenarnos en hacer síntesis, criticar los saberes, examinar su vigencia y pertinencia, construir análisis de coyuntura y aprender a comunicarnos con los jóvenes. Con estos propósitos tenemos que ampliar o

construir herramientas para, primero, mejorar nuestras competencias comunicativas (en lo oral, lo escrito y lo audiovisual); segundo, organizar nuestras experiencias cotidianas, saberes y conocimientos; tercero, aprender a percibir e investigar los procesos, universos y conflictos culturales de la comunidad escolar; cuarto, trabajar en y con grupos y, quinto, generar alternativas que permitan consolidar o concebir nuevos tejidos comunicativos y desarrollar la creatividad.

La primera pregunta

El eje alrededor del cual empezamos a adelantar estas empresas, fue el de elaborar en colectivo una pregunta de investigación que cada maestro o grupo de maestros pudiera responderse desde su experiencia personal, su espacio laboral o sus intereses temáticos o profesionales. Durante las tres primeras promociones con colegas del Huila, Cauca y Caquetá, entre 1992 y 1996, intentamos contestarnos una que de tan evidente pocos se la habían planteado entre nosotros: ¿cómo vincular la cultura de la escuela con la cultura del entorno?

Ella nos empujó a salir de nuestros encerramientos disciplinarios, a empeñarnos en superar las disputas de costurero con el ánimo de generar nuevos diálogos entre colegas y disciplinas y nos obligó a hacer gavilla para responderla. Con esa intención abrimos cinco líneas de pesquisa: una, sobre procesos culturales en la región durante el presente siglo; la segunda, sobre los universos culturales; la tercera, sobre conflictos culturales; la cuarta, sobre tejidos comunicativos y, la quinta, sobre alternativas para el desarrollo de la creatividad. Las fuimos desarrollando, durante las dos primeras cohortes, sobre el Norte del Huila; luego, durante la tercera, sobre el Centro, Sur y Occidente del Huila; y después, en la cuarta, sobre Florencia y cinco municipios del Caquetá.

Dos primeros descubrimientos

Estos recorridos nos confirmaron lo que se intuía a primera vista: la región surcolombiana está soportando un cataclismo que, sin embargo, a casi todos los colombianos les parece invisible e inexistente, salvo cuando los raspachines de la coca se convierten en noticia. A nosotros, al millón y medio de habitantes, nos mantiene en un estado de incertidumbre, malestar e irritación que nos empuja a ineficaces desahogos: la maldición, la queja, el chisme y el chiste. A veces a la denuncia de un graffitti o a la ironía de los textos que añadimos a las vallas electorales.

La ineficacia administrativa, el clientelismo que la apadrina y la corrupción que los acompaña, han devorado regalías petroleras, transferencias na-

cionales y rentas propias hasta obligar a los departamentos de la región a vender cuanto bien valioso les quedaba para luego ponerse de rodillas ante las financieras. El Huila, por ejemplo, paga hoy 20 millones de pesos diarios por los intereses de su deuda. La economía deriva entre la concentración del capital y la propiedad y los imprevisibles ciclos del narcotráfico, dejando apenas espacio para una producción agropecuaria sin importante producción de excedentes y el consabido pancoger. "Vivir para verlo —me dijo con resignación una marchanta en el mercado de Florencia—: crecí en el Quindío, pero me vine porque dizque aquí había víveres. Ahora tenemos que importar de allá los grandes plátanos que antes acá se producían".

Se que estos datos se dan por sabidos y que no es de buen recibo repetirlos porque generan el mismo embarazo que una queja o nos hacen suponer que se nos quiere chantajear con la exposición de las vergüenzas. Pero en nuestro caso no tenemos más remedio que hacerlo para buscar alternativas.

El clientelismo, como todos conocen, ha reducido a la mayoría de ciudadanos a la condición de menores de edad entrenados en el ardid de hacerse con los dineros públicos y los favores oficiales. Y ha reducido la política al ejercicio de repartirse los cargos del poder con una milimetría compleja e impecable en la que se invierten energías, astucias y habilidades dignas de una dieciochesca corte decadente o con las que se habría podido construir una pirámide. Estas prácticas, aunadas con la persecución oficial y la intimidación guerrillera, ha convertido el expresarse o el querer participar en política en actitudes que conllevan el riesgo de la difamación, el ostracismo o la muerte, en particular, si se es independiente.

Con todo, ello no ha logrado impedir que surjan nuevos actores o aparezcan, en ocasiones, interesantes procesos de desarrollo comunitario. Pero, mientras tanto, la sociedad soporta un elevado desequilibrio entre sus diferentes estratos, altos índices de desempleo y la consiguiente inseguridad y zozobra bajo el clima de temor impuesto por las confrontaciones militares.

En consecuencia, es evidente la falta de autorreconocimientos culturales. Ella incita al constante enfrentamiento personal para legitimarse o demostrar
que se existe pero, sobre todo, propicia la baja autoestima colectiva. Entre sus
secuelas, están la indolencia (que tanto ha permitido que se caricaturice a los
huilenses en los medios nacionales), el alto deterioro del medio ambiente y el
constante aumento de suicidios y homicidios juveniles. De los primeros, van 60
en el Huila durante este año; de los segundos, hubo 107 en una población de
10.000 habitantes —Valparaíso— durante 1996. Ya no huele a podrido en Dina-

marca sino en la propia puerta de casa. Y si los jóvenes no quieren vivir es porque no tenemos una sociedad civil con un proyecto relevante de sentido.

No obstante, frente a esta catástrofe numerosos directivos de instituciones académicas asumen que la misión de formar seres humanos resulta anacrónica para estos tiempos en los que, dicen, es imperioso instruir técnicos y especialistas que compitan por poseer información con el fin de generar conocimiento estratégico.

A la vez, durante el último medio siglo los medios masivos y las nuevas tecnologías fueron penetrando y proponiendo nuevos modelos de vida, posibilitando la integración al planeta y auspiciando transformaciones de las mentalidades y de la vida cotidiana en una región tan insular. Resultante, en parte, de estos procesos se ha generalizado ese compulsivo afán de lucro que aprestigia hoy la globalización económica. Este afán, no sobra repetirlo, se basa en medir todo por el rasero de la rentabilidad financiera y las estadísticas revisteriles nos lo venden como el no-va-más posible del éxito.

Por paradoja, esa compulsión no sólo revela las carencias e inseguridades más íntimas de quien es poseído por ella sino que, además, empobrece las vidas de todos al proponerse arrastrarlas tras la avidez por obtener ganancia hasta en la distraída contemplación de un atardecer. En suma, con ello lo que conseguimos es volvernos esclavos de riquezas supuestas y, sobre todo, olvidarnos de lo que significa pertenecer a una especie que, a pesar de sus crueles desvaríos, ha creado la aspiración de *llegar a ser humano*. Aspiración que es histórica por cuanto, como todos saben, se ha ido reelaborando y modelando a través de las épocas bajo el influjo de los cambios de mentalidad y los desarrollos tecnológicos.

Sin embargo, además del anterior y evidente panorama, los recorridos nos aportaron dos descubrimientos en particular.

El primero, fue el de indicarnos que los ideales de realización vital más extendidos en la zona durante los años 40 —ser solidario, mantener la identidad religiosa o política y tener alta credibilidad social por no faltar a la palabra empeñada—, se habían convertido, en los noventa, en tener la astucia suficiente para competir sin escrúpulos, buscar siempre el beneficio personal y no confiar en los demás. El segundo descubrimiento nos sobrecogió porque evidenciaba que la mayoría de jóvenes en la región, y en el Caquetá en especial, no tenían más que cuatro alternativas vitales: el narcotráfico, la guerrilla, el clientelismo y el militarismo o paramilitarismo.

Y para desempeñarse en ellos no se necesita escuela sino espuela: se necesita consolidar una reputación más de duros que de tiernos. Y todos esos oficios pueden conducir a alcanzar riqueza económica, siempre y cuando se tenga el arrojo para correr riesgos. A los jóvenes no les importa: están dispuestos incluso a perder la vida con tal de no repetir la larga existencia azarosa y sumisa de sus padres y hermanos o hermanas mayores. Como los héroes de la épica, desean una breve vida pero intensa y gloriosa.

Como se puede inferir, a nuestra tarea de preguntarnos por la escuela y el ciudadano que requerimos, este panorama nos añadió más preguntas: ¿Cómo enfrentar el clientelismo y la corrupción? ¿Cómo construir autorreconocimientos culturales colectivos y mejorar la autoestima? ¿Cómo superar la misión ciegamente coyuntural de nuestras instituciones? ¿Cómo enfrentar la compulsión por el éxito? ¿Qué ideales de realización vital proponer? ¿Qué alternativas de vida construir para y con los jóvenes?

La pregunta actual

Ante estas perspectivas, asumimos que en estos contornos la escuela no tenía mucho sentido ni proponía sentidos. Por eso, durante la cuarta promoción tuvimos que ir más allá y preguntarnos ¿qué escuela construir para un país en guerra?

Esta pregunta nos obliga, en primer término, a ahondar en el estudio participativo de los procesos, universos y conflictos socioculturales en la región durante el presente siglo. En un segundo momento, a indagar las expectativas vitales de los habitantes, la clase política y las fuerzas en conflicto. En tercer término, a inferir los escenarios futuros y a establecer cómo pueden realizarse y negociarse en ellos esas expectativas. Por consiguiente, en cuarto lugar, nos insta a precisar el papel a cumplir por la escuela en este proceso con el fin de formar un ser humano y ciudadano que, de acuerdo con la circunstancia histórica, debe tener valores opuestos a los imperantes que reseñamos más atrás y que le permitan tener autoestima y ser capaz de enfrentar el pensamiento cortoplacista, el mero afán del lucro, el clientelismo y la corrupción. En suma, para formar un ser humano y ciudadano demócrata, emprendedor, solidario, capaz de trabajar en equipo y de negociar conflictos. Ese es hoy, para nosotros, el sentido posible de la escuela en la región.

¿Con qué equipaje contamos los maestros para construir ese sentido?

¿Podremos, entre todos, ser un ciempatas veloz?

2. EL UNIVERSO CULTURAL DE LOS MAESTROS

Los colegas con los que hemos trabajado entre 1992 y 1997 suman ahora 354; apenas un 2.95% de los 12.000 maestros que existen en nuestra área de influencia. Una gota de agua sólo visible bajo microscopio. Apenas para crear una nube.

La mayoría son mujeres: mucho más numerosas en la primaria y ya casi en la secundaria; sin embargo, dejan a los hombres llevar la palabra en representación del grupo. Las profesoras y profesores tienen 45 años en promedio y un buen número está próximo a recibir la pensión de gracia. En conjunto, pertenecen a las generaciones tercera, cuarta y quinta de las existentes en primaria y secundaria; es decir, en su orden, a la entrenada en didáctica (en los setenta), a la informada sobre metodología de la investigación (en los ochenta) y a la legitimada mediante la universidad a distancia (durante la última década). Estamos, pues, ante una profesión cada vez más femenina, un gremio que fue formado de manera instrumental y que está envejecido laboralmente.

Muchos maestros han llevado vidas difíciles: en ellas han tenido que enfrentar la pobreza, la temprana falta de uno de los padres, las constantes migraciones y desplazamientos, la obligación de ser adultos sin saber qué era ser jóvenes, el ser madres antes que ser mujeres y la carencia de apoyo e incomprensión de la pareja —en especial, las esposas—. Con todo, han sido capaces de educarse de manera tardía —más allá de la edad promedio— y de hacerse maestros. Hoy, los de los lugares más desasistidos y apartados mantienen un fervor que conmueve y que se ha perdido entre los de la ciudad: son capaces de levantarse en plena madrugada para caminar largos trechos por atajos fangosos con tal de llegar a su clase; otros viajan durante horas en bus o deslizador para asistir a la Especialización. Tienen, por tanto, una enorme experiencia vital, una fortaleza para enfrentar los problemas, gran habilidad para el 'rebusque' y entusiasmos ciertos. Pero muchos no saben los valores y fuerzas que poseen.

Las profesoras y profesores representan diversas culturas. Pues provienen del Huila, Caquetá y Cauca —los departamentos donde ha funcionado la Especialización—, pero también son originarios de Nariño, Valle, Quindío, Chocó, Antioquia, Atlántico, Cundinamarca, Boyacá y Santander y a algunos la búsqueda de empleo estable los ha llevado a peregrinar por los Llanos y en los antiguos Territorios Nacionales.

Como se puede suponer, casi todos llegaron al oficio por necesidad o azar pero terminaron encariñándose con él por el espacio social y las seguridades

que les brindó. Unos pocos se convirtieron en líderes sindicales, cooperativos, comunales y deportivos y, algunos, han sido concejales. Otros, en la medida en que sus familias crecieron y aumentaron sus consumos, optaron por tener una segunda jornada laboral en la docencia o en otros oficios, como tenderos, taxistas, sastres, vendedores de joyas y seguros, locutores, músicos, homeópatas. Oficios que les permiten comprender los tejidos y argucias de la vida cotidiana y que podrían servirles para darle mayor pertinencia a su labor docente pero que le restan tiempo para actualizarse y cierta dignidad a su tarea.

El autorreconocimiento personal

Puestos a ahondar en el análisis de sí mismos, exploramos con ellos tres aspectos: el surgimiento de su identidad, la construcción de su proyecto de vida y su relación laboral y participación comunitaria.

En el primer caso, en el del *surgimiento de la identidad personal*, rastreamos la primera imagen propia que atesoran, las cicatrices que conservan en el cuerpo y las sensaciones del primer día de escuela o ante el primer amor. Tienen muchos rasgos comunes.

Las primeras imágenes revelan, por ejemplo, que comenzaron a construir la memoria de su propio proceso personal a partir de un hecho en el que, de pronto, se encontraron solitarios ante la naturaleza o se vieron enfrentados a otros y que ocurrió entre los 4 o 5 años. Estas imágenes sugieren, entre otras cosas, que descienden de familias campesinas o campesinas urbanizadas y que crecieron en medio de una prole numerosa; por este motivo, su infancia transcurrió en una mayor relación afectiva con sus hermanos que con los padres y ello ayuda a explicar porqué la conciencia de sí mismos —el nombre propio— aparece de manera tardía.

Por otra parte, las *cicatrices* que poseen en el cuerpo demuestran que se criaron en universos en los que imperaba el castigo físico y la intimidación o en los que estaban obligados a colaborar en los oficios caseros y familiares desde muy temprana edad –oficios que heredaron y aprendieron viendo: casi sin entrenamiento y de manera informal. Las cicatrices de algunos recuerdan el momento en que en sus entornos ingresaron nuevas herramientas o tecnologías como el machete, el trapiche, la plancha eléctrica, la moto.

A su vez, las sensaciones del *primer día de escuela* y ante el *primer amor*, son afines en los más veteranos: en ellas se confunde el temor con el deseo. "No estábamos preparados para la escuela, menos para el amor", explican.

Pero, a modo de justificación, uno de ellos afirma que el temor y el deseo a menudo llevan a fundar el conocimiento. Con todo, ellas permiten sospechar de dónde viene la dificultad de algunos para relacionarse.

En suma, estos datos llevan a confirmar que no han trabajado mucho en la organización de su rica experiencia vital y; a la vez, que al descubrirse a sí mismos de manera tardía y crecer en violentas y opresivas atmósferas familiares, muchos han elegido encerrarse bajo la coraza de los tímidos, esa resignación que algunos confunden con la abulia, la agresividad instintiva o una rebeldía de tan radical pasividad que se parece al capricho. "Está ranchado", dicen para describir esta actitud que a Herman Melville le exigió el esfuerzo de Bartleby, el escribiente. Empero, estas circunstancias no les han restado la curiosidad para cacharrear con las nuevas tecnologías.

En el segundo aspecto, para establecer cómo han ido construyendo *su* proyecto vital, indagamos tres elementos: el instante más feliz de sus vidas, los logros alcanzados y los miedos que los abruman.

A la mayoría, el primero les ocurrió cuando ingresaron a un nuevo grupo social mediante un rito de paso, como la primera comunión o los quince años, y también cuando consiguieron emanciparse de la familia gracias al primer sueldo, el salirse de casa para vivir solo(a) o para casarse; algunos, con todo, expresaron que sus momentos más felices no están en el pasado sino que aspiran a tenerlos en el presente y el futuro. Los logros vitales más comunes son el nacimiento del primer hijo y el recibir el título universitario que, en un buen número de casos, fue el primero de toda su familia extensa. Tienen miedo a no poder educar a sus hijos o defraudar a los alumnos; asimismo, a la soledad, a las enfermedades incurables y a la propia muerte o la de los seres queridos; también a los desastres naturales ya verse envueltos en la confrontación militar.

En resumen, han ido armando su proyecto de vida de acuerdo con las convenciones sociales del lugar donde viven, como "les ha ido saliendo", pero buscando definir y defender su individualidad. En general, no tienen claras aspiraciones de realización intelectual en el largo plazo sino, más bien, el interés por ir consolidando poco a poco la estabilidad económica propia y de su familia, y es comprensible: anhelan que los suyos no repitan sus amargas infancias. Por supuesto, les aterra que estos logros se desmoronen. Y por eso se protegen, se encierran, para no ser atropellados por el vendaval de su entorno. Sin embargo, esta postura no los deja a salvo de constante inquietud. Y, en consecuencia, se deciden a participar cuando la conmoción o la solidaridad social los reclaman.

En el tercer caso, en el de las relaciones laborales, volvimos a confirmar lo expuesto por Sofía Silvestre y repetido por algunos maestros: son tensas tanto al interior de los centros docentes, como con la comunidad y el gobierno. En efecto, en las primeras, hay alta conflictividad debida a luchas por el prestigio personal y profesional y se suelen mantener durante años a pesar del irracional desgaste que ellas conllevan. En las segundas, cada vez más se limitan a requerir a los padres para ponerles quejas sobre sus hijos o reunirlos para entregarles calificaciones. En las terceras, se desconciertan ante los replanteamientos en la legislación escolar, la leen de manera prevenida y, cuando cuestionan sus intereses, se movilizan de acuerdo con la tendencia sindical que los convoque y con la que simpaticen. En los tres casos, aseguran que a veces "se les sale el indio"; con ello aceptan su procedencia aborigen pero asumen que la tienen escondida y que, además, es agresiva.

Mientras tanto, en la participación comunitaria, se han reducido las visitas familiares y el apoyar campañas oficiales asistencialistas, en particular, entre los maestros que habitan en los núcleos urbanos más poblados; se mantiene, empero, la participación en proyectos de beneficio común —como los de vivienda— y, en algunos casos, como catequistas o entrenadores deportivos. Tal vez se deba al peso de la edad, a la pérdida de los ideales, al escepticismo producido por las voraces disputas al interior de sus sindicatos o por el fracaso en la vida pública de las fuerzas insurgentes reinsertadas; también, a la larga atmósfera de temor en la que hemos vivido o a la privatización de la vida que comienzan a introducir las nuevas teletecnologías.

Muchas maestras y maestros señalaron la importancia de aprender a negociar conflictos tanto en su vida personal como para vivir en una atmósfera tan cargada de tensiones. Con este fin se empeñaron en describir sus procesos: los conflictos surgen, precisan, de manera latente; luego, por una circunstancia trivial, estallan; después, viene el período de negociación o de ahondamiento de la contienda. Ese es el momento para analizarlo en detalle, buscar formas de aproximación, de diálogo o arbitraje. Para actuar en esta fase necesitan entrenamiento. Si lo tuvieran, afirman, no se encerrarían tanto en sí mismos y en sus materias. Quizá serían menos indiferentes y autoritarios.

La encrucijada cultural

A más de los diversos orígenes, las similares trayectorias vitales, los inconvenientes para construir la propia identidad personal, organizar la experiencia, actualizar los conocimientos y establecer relaciones con los demás, los maestros tenemos otro gran problema común: estamos al borde de la esquizofrenia

cultural. Procedemos de culturas orales, nos hemos convertido en agentes de la cultura escrita y, ahora, tenemos que habérnoslas con nuestros alumnos que, vengan de donde vinieren, son habitantes plenos de la cultura audiovisual electrónica. Pero como no comprendemos esta situación —que podría ayudarnos a tener una mirada más amplia— a menudo rechazamos nuestra cultura oral, presumimos de la escrita y satanizamos a la cultura audiovisual electrónica.

Sin embargo, de la *cultura oral* conservamos la lógica asociativa y la capacidad para narrar. A la *escrita* todavía no hemos podido ingresar con solvencia por cuanto —como se comprobó atrás— no nos hemos construido disciplinas intelectuales ni organizado la memoria. No escribimos con claridad y coherencia. Nuestras lecturas no suelen ser organizadas ni sistemáticas porque las hacemos por entretenimiento, para resolvernos pequeñas dudas íntimas o preparar una clase y contestar tareas; por añadidura, no lo hacemos de manera crítica: no inquirimos por la historia, vigencia y pertinencia del texto que abordamos. Carecemos, asimismo, de análisis para delimitar problemas de investigación y de la capacidad para aplicar las teorías que compartimos.

Por otra parte, durante el último medio siglo, en nuestra apropiación de la tecnología y la cultura audiovisual electrónica, pasamos del transistor y la cámara fotográfica al televisor y, de allí, a la fotocopiadora, el satélite, el computador, el internet y el celular. En ese proceso pendulamos entre el temor, el desconcierto, la perplejidad y el deseo. Además, fuimos transformando nuestras nociones de espacio, tiempo, lenguajes, amor, cuerpo, mirada, familia, público y privado y conocimiento pero sin procesarlos de manera consciente. Y, en otros casos, nos mantuvimos en el atraso. Frente al computador, por ejemplo, muchos nos empeñamos en seguir con la cantinela memorística y las viejas nociones de inteligencia, a pesar de que éste nos haya planteado que conocer ya no es aprenderse datos de memoria —nombres de próceres, capitales, ríos o fechas de batallas— sino reunir informaciones de manera crítica para analizarla, establecer problemas y proponer alternativas oportunas y eficaces.

Y estas circunstancias nos descubren que nuestra mediana cultura escrita no sabe como comunicarse con la audiovisual. Porque ni la provoca ni la intimida. A su vez, los alumnos nos encuentran envejecidos, nuestros sermones y discursos les resultan ajenos, anacrónicos e inútiles. Y ante ellos tienen los recursos del epíteto, el apodo, el chiste y el chisme.

De ahí los conflictos culturales que tenemos con los jóvenes. Nos diferencian los *valores*, las *lógicas* -asociativas, las nuestras; de la inferencia y suge-

rencia, las suyas, los tiempos —circulares o lineales—, los nuestros; ligados al espacio y paralelos, alternados, entretejidos, fragmentarios, los suyos-, también los lenguajes —anécdotas o conceptos—, los nuestros; imágenes y relatos visuales los de ellos, y las nociones de cuerpo, número y la forma de mirar.

En un momento en el que se da un cambio de época y de formas de pensar y en un país con una de las mayores crisis de su historia, estamos ante un conflicto entre culturas, generaciones (adultos, jóvenes), roles (maestros, alumnos), visiones de mundo y valores (búsqueda de seguridad mediante el trabajo, identidad de grupo religioso o político frente a competencia salvaje, escepticismo e individualismo pero también la lealtad). Y para resolverlo no hay tiempos ni lugares para el encuentro.

La del millón

Nosotros —maestras y maestros, adultos cuarentones y con quince o más años de trabajo por delante, intimidados e intimidadores, sin disciplinas intelectuales ni proyectos de largo plazo, desilusionados a veces pero entusiastas y creativos en ocasiones, inquietos por la negociación de conflictos, con cierto despiste y atolondramiento ante los nuevos paisajes sociales y tecnológicos, miedo a quedarnos en blanco en mitad de una clase y baratos trucos financieros para llegar indemnes a la cuarta semana del mes—, nosotros ¿podremos nosotros formar esos seres humanos y ciudadanos demócratas, emprendedores, solidarios y capaces de trabajar en equipo y negociar conflictos?

Y lo más importante: ¿a los jóvenes les interesa este proyecto?

¿Cuál es el maestro que necesitamos para asumir los retos planteados?

¿Será uno que —como ha sugerido Jesús Martín Barbero— viva construyendo un panorama del acontecer mundial y local y las ciencias vigentes, desarrollando su capacidad de síntesis y crítica, guardando memoria de los procesos de su grupo y entorno y sabiéndolos narrar? ¿Uno que, además, pueda establecer los problemas relevantes de su entorno, conozca el desarrollo de sus colegas y alumnos y sepa proponerles temas y problemas que les despierten la curiosidad, les interesen y, a la vez, les sean útiles para participar en la vida social, construir afectos, ingresar en el mundo adulto y en el mercado del trabajo? ¿Uno que mantenga diálogos horizontales y propicie el trabajo en grupo sin afanes de protagonismo?

Y para formarlo a él ¿qué hacemos?

Para formar demócratas, emprendedores y solidarios ¿qué currículos, planes de estudio, metodologías y tipos de evaluaciones se necesitan?

¿Cómo va a ser la escuela pertinente, dialógica y grata?

3. Los nuevos retos

En principio, creo que debemos continuar empeñándonos con los maestros en construir relatos o mapas narrativos sobre la contemporaneidad y nuestros entornos. Ellos pueden llevarnos a desarrollar capacidad de percepción y, dentro de ella, afinar nuestra observación y síntesis. Pueden, también, empujarnos a plantear preguntas pertinentes, a buscar reflexiones y teorías que nos ayuden a responderlas y, en especial, a someter esas reflexiones a la crítica.

Al mismo tiempo, a partir de nuestros autorreconocimientos y el análisis de nuestra comunicación, podremos *narrarles* a los jóvenes nuestra experiencia: la manera como fuimos descubriendo la vida, las síntesis que fuimos haciendo, cómo las fuimos haciendo, las herramientas que construimos para amar, para participar, para ingresar al mundo adulto y al mercado del trabajo.

Por otra parte, podemos ahondar en la investigación de las culturas orales, escritas y audiovisuales electrónicas. A partir de algunas preguntas como: ¿es posible apropiarnos de la cultura escrita, percibir sus sentidos para el desarrollo humano, y comunicarla sin imposiciones a los miembros de las culturas audiovisuales y orales? ¿Necesitamos hacernos miembros plenos de la cultura escrita para dar el salto, en mejores condiciones, a la audiovisual? Los maestros ¿cómo hacemos para comprender la cultura audiovisual? ¿A más de las dificultades que se nos presentan para comunicarnos con los muchachos por los abismos generacionales, es posible conversar con ellos y su universo audiovisual, desde los horizontes de las culturas oral y escrita en las que hemos vivido? ¿Es posible hacerlo con los currículos, los planes de estudio, los métodos que se utilizan hoy en la escuela?

Además, es pertinente crear maestrías transdisciplinarias que sistematicen y ahonden en la investigación de los anteriores conocimientos, los difundan y propendan por su utilización práctica. Ellas nos permitirá superar esas confusiones babélicas que están generando diplomados y especializaciones cuando surgen, de manera apresurada y sin tradición académica previa, para responder a las urgencias del Ministerio de Educación por actualizar los planes de estudios o por resolver problemas que advierten en los

centros docentes, como el embarazo precoz, la agresividad y falta de participación o la monotonía de las clases.

En lugar de preocuparse por conocer a los maestros y a su entorno y trabajar a partir de ellos, muchos de estos programas suponen que con colocar kilos de lecturas de autores prestigiosos van a disciplinar y modernizar —en dos o tres semestres— a profesores que no tienen disciplinas intelectuales ni tradiciones lectoras y viven en lugares donde no tienen interlocutores. Estas exigencias tal vez sean patadas de ahogado de la cultura escrita y malencubran trucos para conservar la autoridad del maestro o aligerar la tarea de preparar clases. Señalo lo anterior, porque en lugares muy apartados he descubierto módulos que introducen textos sin contextualizarlos y con los que quieren partirle la cabeza a los maestros a baculazos habermasianos, lacanianos, foucaultianos o derridianos. En esas compilaciones, al final, exigen responder unas preguntas con el propósito de controlar si los docentes han leído el texto y si recitan la interpretación que les quiere imponer el autor del módulo. Así vamos a llegar al can can de Lacan o a las lecturas amazónicas de Derrida.

Por último, se requieren especializaciones que entrenen a los maestros en la comprensión de lo actualidad planetaria, de las nuevas culturas, en la lectura de medios, en la crítica de la información. Ellas les pueden ayudar a descentrarse, a cuestionar sus racionalidades lineales, a establecer currículos por procesos y, sobre todo, a intentar comunicarse con los jóvenes y construir con ellos sus propias historias.

De esas maneras tal vez dejaríamos de andar en la luna y podríamos construir nubes. Nubes.

Muchas gracias.

EDUCACIÓN, LENGUAJE Y PENSAMIENTO VISUAL

Carlos Eduardo Cortés S.

Los términos de educación y comunicación, así como los conceptos relacionados con ellos, se encuentran entre las nociones más complejas y polisémicas que las ciencias humanas utilizan en la actualidad. La educación remite tanto a procesos formales e informales, como a formas de socialización, mientras la comunicación alcanza a nombrar los múltiples circuitos de intercambio y circulación de personas, mensajes y bienes, hasta envolver relaciones culturales, vías de comunicación (carreteras, caminos y canales), y, por supuesto, industrias culturales y redes de teletransmisión (medios masivos, bancos y bases de datos, servicios de informática y telecomunicaciones, editoriales, y entretenimiento) (Rodríguez Illera, 1988; Mattelart, 1995).

El préstamo teórico que la educación ha hecho de la comunicación, tiene, por lo general, una sola dirección: muchos educadores, al asumir que la educación es comunicación, han intentado 'modelizar' la relación educativa a partir de una noción transmisiva de información, donde el esquema emisor-mensaje-receptor-retroalimentación sólo sirve para renombrar los elementos maestro-saber-alumno-evaluación. Pero, con este procedimiento, la utilidad de la comunicación resulta mínima, pues apenas restituye —con otros nombres— el verticalismo y la linearidad de la educación tradicional.

Dagonal 46 #19-11 Palenmo

Por su lado, la historia de la investigación de los llamados medios masivos está marcada por la oscilación entre la actitud que les atribuye una capacidad peligrosa de influencia social y la que reduce o relativiza este poder, porque lo relaciona con la complejidad social en la que estos medios actúan; sin embargo, el diálogo progresivo entre ambas orientaciones tiende hacia el entrelazamiento complejo de influencias entre los medios y las demás instituciones sociales, de manera que hoy se reconocen diferentes dimensiones en dichas influencias, incluyendo consecuencias sobre el conocimiento y las representaciones de la realidad social (Wolf, 1994).

No obstante, la práctica vigente tiende mucho más a mantener el enfoque instrumental de la relación comunicación/educación, como lo demuestra la adopción generalizada de la llamada tecnología educativa, introducida entre las décadas del sesenta y el setenta, con distintos momentos que van desde la utilización de medios de comunicación en la enseñanza hasta el enfoque sistémico de la educación, con un eje fundamental: su propósito no ha sido la transformación del proceso de enseñanza sino el logro de más eficiencia, con el uso de hardware educativo. Lo cual presupone que los problemas de la enseñanza se resuelven con apoyos instrumentales para transmitir datos, inducir conductas o incitar a la reflexión, y que éstos serían neutros frente a la filosofía educativa que inspira el proceso (Fernández, 1993).

La denominada tecnología de la instrucción ha buscado el apoyo de la psicología para mejorar el proceso de aprendizaje, con variaciones derivadas de la teoría psicológica predominante. Así, encontramos usos extendidos de las famosas ayudas de aprendizaje, iluminadas por un conductismo preocupado por hacer más eficaz el proceso de aprendizaje, mediante su planeación y evaluación centrada en conductas observables. Por su parte, el modelo cibernético de instrucción dirigida, desarrollado por Robert Gagné e influido por la teoría de la información, intenta resolver muchas de las críticas que la psicología cognoscitiva y la teoría de sistemas le hicieron al conductismo, ampliando su interés sobre el currículo mediante el análisis de componentes y la construcción de estrategias que evalúan las posibilidades de cada medio de instrucción, según sus atributos y la manera como pueden contribuir al logro de las funciones didácticas, con base en objetivos planificados.

A fines de los setenta, el enfoque macro o sistémico de la educación planifica y administra todos los niveles del sistema educativo, comprendido como un sistema abierto, en constante relación de comunicación o información con otros sistemas sociales como el económico, el político, el demográfico y el cultural, aunque concebido en forma abstracta, sin interesarse por la totalidad misma

ni por su desarrollo histórico. Por su parte, la psicología cognitiva enfatiza el proceso de aprendizaje y trata de crear condiciones y oportunidades para que los estudiantes asuman el aprendizaje por descubrimiento, para que lleguen a plantear, analizar y buscar solución a los problemas que les interesan. Este es el momento más creativo y menos instrumental, pero, al mismo tiempo, el más exigente desde el punto de vista de los recursos para el aprendizaje y la formación de educadores.

En los años ochenta se detecta una consciencia creciente de que la tecnología de los medios no se reduce a su capacidad de ampliar la cobertura del sistema educativo formal, sino que ha transformado el sentido y alcances de la educación, pues su funcionamiento adquiere una eficacia socializadora que desplaza la hegemonía de la educación formal tradicional; es decir, el momento en que los nuevos sistemas de comunicación logran 'sacar la escuela de la escuela' (Fernández, 1993).

LA VISIÓN CONSTRUCTIVISTA

En la actualidad, las psicologías cognitiva y educativa ofrecen cinco enfoques que, si bien mantienen discrepancias importantes en numerosos puntos, participan de una serie de principios comunes o, al menos, no contradictorios, que forman la base principal de la concepción constructivista de la intervención pedagógica, al tiempo que desarrollan significativas dimensiones comunicacionales que logran desterrar el enfoque instrumental, por lo menos en los conceptos:

- 1. La teoría genética, con su concepción de procesos de cambio, desarrollo operatorio, estrategias cognitivas y procesos de resolución de problemas (Jean Piaget y sus colaboradores de la escuela de Ginebra).
- 2. La teoría de la actividad, que profundiza las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, y atribuye importancia a los procesos de mediación semiótica entre la interacción social y los procesos mentales (Lev Vygotsky, Aleksandr Luria, Aleksei Leontiev y sus desarrollos posteriores: James Wertsch, Forman y Carden, entre otros).
- 3. La psicología cultural, cuyos planteamientos prolongan la teoría de la actividad e integran los conceptos de desarrollo, aprendizaje, cultura y educación, en un esquema explicativo unificador (Michael Cole y sus colaboradores de la Universidad de California).

CARLOS EDUARDO CORTÉS S.

- 4. La teoría del aprendizaje verbal significativo (Asubel), y su prolongación en la teoría de la asimilación (Mayer), dirigidas a explicar el aprendizaje de bloques de conocimiento altamente estructurados.
- 5. Las teorías de los esquemas, inspiradas en los principios del enfoque de procesamiento humano de información, con la idea del conocimiento previo, organizado en unidades significativas y funcionales, como factor decisivo en la realización de nuevos aprendizajes (Anderson, Norman, Rumelhart y Minsky) (Coll, 1992: 35-44).

La coincidencia fundamental entre ellas es el principio de la actividad constructiva de los estudiantes en la realización de los aprendizajes escolares. Es decir, que el proceso de aprendizaje está mediatizado por la actividad mental constructiva del alumno, aplicada a contenidos que ya tienen un considerable grado de elaboración como resultado de un proceso de construcción social. En esta perspectiva, el desarrollo resulta inseparable de la adquisición de saberes culturales y la realización de aprendizajes específicos; y el aprendizaje de saberes culturales no consiste en una transmisión sino en una construcción (o reconstrucción) por parte del aprendiz (Coll, 1992; Pozo & otros, 1992).

Tal manera de entender el aprendizaje permite mirarlo como un proceso global de apropiación del mundo. En consecuencia, podemos admitir que siempre se aprende, pero hay que preguntarse por las posibilidades del aprendizaje. Si aceptamos, pues, que existe el aprendizaje espontáneo, incluso inconsciente, aún así, como educadores, nos toca preguntarnos por el tipo de aprendizaje que buscamos, de manera tal que podamos asumir lo pedagógico en forma concreta y productiva, como la tarea de promover el aprendizaje en dirección a un despliegue de la mayor cantidad de posibilidades que tengan sentido para el aprendiz (cognitivas, valorativas, perceptuales, motrices, afectivas...). Toda sociedad, y toda institución, privilegian determinados tipos de aprendizaje, frustran otros y niegan otros. La pregunta será siempre por los aprendizajes que son privilegiados, los que son frustrados y los que son negados (Prieto, 1993a y b).

De acuerdo con la concepción constructivista, el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje; lo cual no significa que todo lo vaya a crear o inventar, sino que la enseñanza está totalmente mediatizada por su actividad mental constructiva, aplicada a contenidos que ya tienen un considerable grado de elaboración, como resultado de un proceso de construcción social. En tal sentido, el papel del profesor tiene límites: no se trata de que guíe al alumno hacia su propia construcción, sin más, sino hacia saberes culturales; su principal función es, entonces, vincular los procesos de construcción del alumno

con el saber colectivo culturalmente organizado (aprender a aprender) (Coll & otros, 1992).

LENGUAJE, CULTURA Y MEDIACIÓN

Si toda pregunta por la educación remite a una noción de aprendizaje, entonces, a partir del constructivismo, no podemos entenderlo sólo en el estrecho marco de la educación formal. Por el contrario, el aprendizaje humano se relaciona fundamentalmente con la manera de construirnos como personas; y dicha construcción está estrechamente relacionada con formas de comunicación — no de transmisión— manifestadas en el saber colectivo que organizan el lenguaje y la cultura; aspecto en el cual la antropología cultural nos muestra variaciones fundamentales en la manera como las sociedades vinculan los saberes colectivos entre las viejas y las nuevas generaciones.

El bebé aprendería el 'oficio' de persona, accediendo de este modo al mundo de los símbolos, del lenguaje y de la cultura, mediante su participación en un serie de situaciones interactivas con el adulto en las que el segundo ofrece continuamente al primero oportunidades, ayuda y un contexto significativo para ejercitar habilidades y subhabilidades que todavía no domina, al mismo tiempo que le presenta tareas y situaciones cada vez más complejas a medida que va consolidando las habilidades y subhabilidades ejercitadas (Coll, 1991: 182).

La cuestión más problemática aquí es que la realidad no es inteligible por sí misma; es decir, que no tenemos acceso directo a ella. Fernado Flores lo expresa a través de una frase en apariencia paradójica: "nada existe excepto a través del lenguaje" (Flores & Winograd, 1989: 104). Pero no se trata de negar la existencia del mundo fuera del habla; lo que ocurre es que toda persona se identifica con ciertos sentidos y significados que le ofrece su contexto, y es a partir de ellos que interpreta su propia situación. En consecuencia, la realidad misma no es un objeto puro, susceptible de ser conocido en forma universal. Por el contrario, los seres humanos nos construimos como tales en un proceso de separación de la naturaleza que nos permite enfrentarla como un objeto de conocimiento y de transformación, por lo cual distinguimos entre historia y naturaleza, y entre sujeto y objeto¹.

Una corriente constructivista, en particular, que se denomina 'constructivismo radical', lleva esta discusión hasta sus últimas consecuencias, para cuestionar el supuesto del pensamiento tradicional, sequin el cual no sólo existe una realidad real sino que dicha realidad se corresponde más claramente con

Las formas bajo las cuales el sujeto humano puede enfrentar y objetivar lo dado son fundamentalmente el trabajo y el lenguaje. A través del trabajo, transforma el mundo natural y simbólico en procura de la producción como ser social y cultural. El lenguaje es la forma de mediación por excelencia, que atraviesa todas las prácticas humanas, operando como una suerte de malla inconsciente para el sujeto, urdimbre sobre la que se tejen las diversas formas históricas de racionalidad (Ciriza & otros, 1992: 8).

La cultura, desde este punto de vista, nos proporciona un instrumental para nombrar y definir la realidad mediante representaciones que modelan y modulan nuestro sentido del ser, del estar, del hacer, del poder y del parecer. No hay, entonces, definición que no se realice desde un lugar, con una perspectiva y dentro de ciertos intereses, porque toda visión del mundo es una división del mundo. La cultura se concreta en esquemas de percepción, acción y valoración que forman estructuras estructuradas por lo social, dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes de todas las actividades humanas; es decir, opera como un terreno en que se lucha, precisamente, por negociar e imponer un principio ordenador (González, 1990 y 1994).

Cuando hablamos de percibir nos referimos a la derivación castellana del verbo latino percipere, que significa apropiarse de... En otras palabras, los seres humanos aprendemos porque podemos apropiarnos de los significados que nos rodean. Pero en la medida que todos estamos socialmente situados, nuestra expresión se configura en un contexto a partir del cual significamos y resignificamos la realidad, de manera que, en tanto existen diferentes lugares sociales, pueden surgir diversos puntos de vista sobre una misma realidad (Ciriza & otros, 1992), resultantes del proceso que se denomina aprendizaje perceptual.

Existe un aprendizaje perceptual que se prolonga a lo largo de toda la vida, pero que alcanza una cierta consistencia [...] pasada la adolescencia. Dicho aprendizaje va conformando una acumulación de percepciones que constituye

ciertas teorías, ideologías o convicciones personales que con otras. En cambio, propone que "toda realidad es, en el sentido más directo, la construcción de quienes creen que descubren e investigan la realidad", sin que ello signifique caer el el solipsismo filosófico, es decir, creer que no existe una realidad exterior sino que todas las percepciones y vivencias humanas están sólo en la cabeza y que sólo yo existo. Por el contrario, la preocupación constructivista no radica en negar la existencia de la realidad, sino en explicar cómo se construyen realidades científicas, sociales e individuales "por cuanto la presunta realidad exterior, objetiva y establecida, es abordada siempre con ciertos supuestos fundamentales que nosotros tenemos por aspectos 'objetivos' de la realidad, cuando en verdad son sólo las consecuencias de nuestro modo de buscar la realidad [...] En el mejor de los casos sólo podemos saber de la realidad lo que ésta no es" (Watzlawick, 1994: 14-19).

nuestra manera de enfrentarnos a los demás e incluso a nosotros mismos. Ese proceso acumulativo conforma en gran medida la biografía de un individuo.

El aprendizaje que realizamos no es de la realidad en forma directa, sino que está mediado por algún tipo de lenguaje. [...] Desde este punto de vista, percibir es percibir significados, es aprender a atribuir un sentido, una significación a nuestro contexto y a nosotros mismos. Un lenguaje es un vínculo para expresarse y ser ante los demás. [...] Percibir es, entonces, percibir lo familiar. Asistimos a una serie de costumbres perceptuales que nos permiten vencer de alguna manera la incertidumbre, la complejidad del entorno en que estamos insertos (Prieto, 1986, p. 32-33).

Por lo tanto, la vida cotidiana se nos presenta como el espacio cultural en que se produce la mayoría de nuestros aprendizajes perceptuales: es el terreno de lo familiar, lo cercano, lo inmediato; y nos marca a todos, para bien o para mal.

[...] junto a los conceptos se aprenden también estereotipos. Se aprende, por ejemplo, a reconocer a un individuo de piel negra, pero a la vez se aprende, en un contexto racista, que ese ser es inferior o peligroso... Es imposible no aprender ambas cosas a la vez, porque la vida cotidiana de todo ser humano se estructura a partir de conceptos y estereotipos [...]. No sólo reconocemos algo, también le adjudicamos un valor, lo valoramos como positivo o negativo, como agradable o desagradable, como útil o inútil, como peligroso o no [...]. Hay una acumulación de experiencias y de percepciones que constituyen la historia individual de alguien. Y en percepción es imposible saltar por encima de la propia historia (Prieto, 1985, p. 315 a 317).

Todos somos fruto de nuestra vida cotidiana y nuestra cultura, porque es en ese espacio donde construimos nuestra identidad de seres humanos. En otras palabras, la conciencia tiene un origen social: sólo es posible entender los vínculos entre interacción social y procesos mentales, a través de la comprensión de los instrumentos y signos (como el lenguaje) que actúan de mediadores (Wertsch, 1988)². Las mediaciones, en su sentido más actual, vendrían a entenderse como

En 1933, Lev Semenovich Vygotsky —uno de los mayores representantes del constructivismo — escribió que "el tema central de la psicología es el tema de la mediación". Tras haber desconocido que los signos tienen significado, debido, en parte, a una influencia inicial de la psicofisiología pavloviana, Vygotsky erradicó el concepto de "estímulo-medio" de su obra y, en su lugar, introdujo el concepto de signo para redefinir y ampliar las nociones sobre el origen social de la actividad mental (Wertsch, 1988: 33). Con ello inauguró una fructifera corriente de pensamiento que ha sido renovada desde los estudios contemporáneos de comunicación.

CARLOS EDUARDO CORTÉS S.

un conjunto de influencias que estructuran el proceso de aprendizaje y sus resultados, provenientes tanto de la mente de las personas como de su contexto sociocultural, ligadas a factores cognoscitivos, situacionales e institucionales, entre otros (Orozco, 1991).

La cultura, en este sentido, puede verse como la gran mediadora de todo proceso de aprendizaje, pues nos proporciona elementos para representarnos lo que es apropiado hacer, aprender y entender, de acuerdo con una escala de valores. Lo afectivo, lo racional y lo valorativo, entonces, no sólo resultan ser elementos inseparables en el proceso de conocimiento; si uno de ellos falta, podría impedir el logro de ciertos procedimientos intelectuales para asociar ideas y comprender significados. A la vez, la gran mediación cultural puede reconocerse en un sistema de mediaciones múltiples, de carácter individual, institucional, mediático, situacional y de referencia.

Por ejemplo, el que una persona tenga identidad en relación con un sexo, una etnia, una clase socioeconómica o un lugar geográfico, constituye una importante mediación de referencia. Así como lo son también el ser miembro de una familia, un vecindario, un grupo de trabajo; el haber pasado o no por una escuela y el pertenecer o no a un grupo religioso (Martín Barbero, 1987; Orozco, 1991a y b; 1996).

Las percepciones sustitutas

El valor educativo que tiene la vida de todo ser humano se basa, pues, en el aprendizaje perceptual que surge en la gestación, se consolida en la adolescencia y se prolonga hasta la muerte. Sin embargo, existen realidades que no son familiares ni cercanas; es decir, que no hacen parte de la vida cotidiana de una persona o de un grupo humano y que dificilmente podemos conocer por experiencia directa, pues no se vinculan directamente con las situaciones, los seres, los objetos o los espacios cotidianos.

En ese momento surge otra forma de aprendizaje, basada en percepciones sustitutas, es decir, en modelos o explicaciones elaboradas por otros para mostrarme una realidad u ofrecerme una experiencia que no puedo o no alcanzo a percibir directamente.

"En una experiencia de primera mano uno se hace consciente de algo, en tanto que en una de segunda, uno es *hecho* consciente. [...] el proceso de hacerse consciente se llama percepción, de ma-

EDUCACIÓN, LENGUAJE Y PENSAMIENTO VISUAL

nera que en el segundo caso hay la acción de otro individuo. Uno es informado, es dicho, es enseñado. Estamos ante una percepción indirecta, fraguada sobre todo por medio de palabras y de imágenes" (Prieto Castillo, 1992: 19; Gibson, 1966).

En consecuencia, dada la mediación fundamental del lenguaje, puede decirse que todo aprendizaje de percepciones sustitutas depende de los usos y funciones del lenguaje en que esté elaborado. No es una coincidencia, por tanto, el que la educación escolar se haya centrado, desde sus orígenes, en funcionar como un sistema de lenguajes. La necesidad de transmitir el conocimiento entre generaciones privilegió la presencia de los sustitutos en la escuela, puesto que ésta fue organizada en función de contenidos, de enseñar (informar) ciertos datos y saberes que el educador transmitía, y que eran considerados esenciales para la niñez.

En principio, podríamos admitir que ningún sistema de enseñanza logra escapar de la construcción de sustitutos, por la simple razón de que no es posible ofrecer permanentemente experiencias directas³. Pero la escuela tradicional ha apostado todo a un sistema de enseñanza de sustitutos que privilegia la información sobre la experiencia, el saber del educador sobre el saber del educando, y ha dado paso a una educación centrada en la palabra del docente, que tiende a olvidar otros recursos del lenguaje y crea –con las consabidas excepciones– un sistema plagado de sustitutos carentes de atractivo, tediosos y faltos de recursos expresivos. Y no se trata de un modelo reciente, derivado, por ejemplo, de la introducción de los medios audiovisuales en la escuela. Al contrario, subyace a la educación desde finales del siglo XVII, cuando

la escuela encarna y prolonga, como ninguna otra institución, el régimen de saber que instituyó la comunicación del texto impreso. [...] Paradigma de comunicación que convierte la edad en el «criterio cohesionador de la infancia» permitiendo el establecimiento de una doble correspondencia: entre la linearidad del texto escrito y el desarrollo escolar –el avance intelectual va paralelo al progreso en la lectura–, y de éste con las escalas mentales de la edad. [...] el «rendimiento escolar» se mide por edades y paquetes de información aprendidos (Martín-Barbero, 1996: 12).

Una completa discusión sobre "cómo las percepciones, que están mediadas por los sustitutos, pueden llegar también a corresponder a las realidades" se encuentra en Gibson (1966) y en Prieto (1986 y 1992).

De ahí que el constructivismo intente romper esta linealidad centrada en la enseñanza, al introducir la noción de intervención pedagógica, centrada en el aprendizaje, y al colocar la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar.

Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal. Aprendizaje significativo, memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido son tres aspectos esenciales de esta manera de entender el aprendizaje en general y el aprendizaje en particular.

"[...] la concepción constructivista de la intervención pedagógica postula que la acción educativa debe tratar de incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno creando las condiciones favorables para que los esquemas del conocimiento —y, consecuentemente, los significados asociados a los mismos— que inevitablemente construye el alumno en el transcurso de sus experiencias, sean lo más correctos y ricos posible y se orienten en la dirección marcada por las intenciones que guían y presiden la educación escolar. [...] la finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo, en una amplia gama de situaciones y circunstancias, que el alumno 'aprenda a aprender'" (Coll, 1991: 179 y 181).

El enseñar a aprender, pues, se convierte en el gran desafío para las teorías constructivistas, a pesar de que el ajuste de la ayuda pedagógica, en la interacción profesor-alumno, sea un problema del cual se hava tomado conciencia hace muy pocos años; que la comprensión de sus mecanismos sea, por el momento, muy limitada, y que la mayoría de la información disponible provenga de los análisis de la interacción madre-hijo y adulto-niño, cuyo panorama de conjunto ha sido descrito mediante la metáfora del aprendiz que aprende un oficio en el taller de un maestro artesano. Según muchos investigadores constructivistas, el objetivo de la educación escolar es la modificación - revisión, enriquecimiento, diferenciación, construcción y coordinación progresiva- de la estructura cognoscitiva del alumno. Sin embargo, el supuesto básico, en términos culturales, para que esta modificación se produzca de manera positiva, es que profesores y alumnos compartan una misma cultura desde la cual aquellos enseñen y éstos aprendan. Pero, ¿acaso podemos afirmar con certeza que nuestro aprendizaje perceptual de adultos equivale al de nuestros niños y nuestros jóvenes?

EDUCACIÓN, LENGUAJE Y PENSAMIENTO VISUAL

EL UMBRAL DE LA NUEVA ÉPOCA

¿Qué significa, para la institución educativa, la irrupción de nociones como 'cultura de la imagen', 'sociedad de la información', 'revolución digital' y otras por el estilo? ¿Se trata apenas de nuevas tecnologías que vienen a sumarse a todos los intentos de introducir los medios en la escuela, para competir con lo que ellos hacen en la sociedad? ¿O estamos hablando, en realidad, de un umbral que ya presenta los rasgos fundamentales de una nueva época y una nueva cultura cuyo eje fundamental es la mutación que estamos viviendo en el llamado ecosistema de la comunicación?

Cada cultura, (...) se distingue por la forma de analizar y codificar la realidad conforme a los diferentes sistemas de percepción-comunicación. [...] el predominio de una determinada tecnología de comunicación ha conformado períodos de un género concreto de cultura. Cultura oral, cultura escrita, cultura impresa son términos que expresan las fases de la historia de la civilización, caracterizadas esencialmente por el vehículo de difusión (Olaechea, 1986: 16).

¿Cómo podemos distinguir, entonces, la forma de análisis y codificación de la realidad en medio de una cultura de la imagen? Debray analiza el presente como una temporalidad de tres épocas que coexistirían, hoy, problemáticamente, en un escenario que, al mismo tiempo, refleja la historia humana a la luz de la evolución de las tecnologías de comunicación e información:

- una logosfera que proviene de la época de la escritura y hace de la sociedad una Teocracia alrededor de la figura de Dios;
- una *grafosfera*, originada por la imprenta, en la cual el libro se erige como el primer medio técnico a partir del cual se organiza una Ideocracia basada en la Razón;
- finalmente, una videosfera surgida con el audiovisual, a partir de la cual vivimos la omnipresencia de una Videocracia regida por la Emoción como síntesis de una nueva sensibilidad y otras maneras de percibir y vincularse con elementos como el tiempo, el espacio, las relaciones y los saberes.

Se trata de un proceso histórico en el cual, del círculo —repetición eterna— pasamos a la línea —historia en progreso, lanzada al futuro—, para llegar al punto —actualidad, acontecimiento—, a una figura del tiempo autocentrada, hoy, en el culto al presente. Cada una de estas tres épocas, por su

parte, enfatiza una manera de concebir la autoridad del saber: la logosfera se sostendrá en la verdad revelada (palabra de Dios), resguardada y proclamada por la Iglesia; la grafosfera nos presentará la verdad de la palabra impresa (lo leí en un libro), elaborada por una intelligentsia secularizada de profesores y doctores; mientras la videosfera construirá su verdad como imagen en directo (lo vi en televisión) transmitida por los productores y los difusores de los modernos medios electrónicos (Debray, 1991).

Por supuesto, no sólo se trata de una manera de explicar la historia, a la cual no estamos acostumbrados, pues su eje explicativo no es sociológico, económico ni político en forma directa. Mas bien se centra en la manera como ciertos aspectos comunicacionales, ligados a las tecnologías, consiguen reconstituir las relaciones sociales en el marco de la cultura. Por otra parte, las tres épocas constituyen abstracciones de complejas evoluciones sociales, incluso muy centradas en Europa. Pero, para nosotros los latinoamericanos, acostumbrados como estamos a la convivencia de tiempos (o a los destiempos) en la propia cotidianidad de nuestras ciudades, no nos resulta difícil imaginar cómo conviven la logosfera, la grafosfera y la videosfera, cuando todos los días, al detenernos en un semáforo, podemos encontrar una carreta tirada por caballos, al lado de un potente automóvil de último modelo.

De hecho, mirado en forma mucho más crítica, sabemos que, en nuestros países, grupos humanos y regiones enteras viven en contextos premodernos, mientras ninguno de nuestros Estados completó el proyecto nacionalista de la modernidad, al tiempo que las transformaciones de la videosfera nos lanzan a todos a una supuesta posmodernidad.

EL PENSAMIENTO VISUAL

En el espacio de la educación, el tránsito de la logosfera a la grafosfera se da, fundamentalmente, con la introducción del libro como primer medio de comunicación no interpersonal. Los lentos procesos de alfabetización determinarán que el libro, primero, sea más escuchado que leído, pues abundan los oyentes, ávidos de historias fantásticas, pero escasean los lectores, formados en el estricto control del saber monástico. Antes del libro, la cultura oral-visual dependía de las imágenes para representar la realidad. Con la entrada de la grafosfera, el texto lineal impreso subordinará por completo a la imagen, relegada ahora a 'ilustración', a duplicación de lo que está escrito. La Razón, erigida como fundamento del orden social, se expresará en libros que, al entrar en el aula, serán interpretados, transmitidos y controlados en su significación por el maestro. Más

tarde, aún usados en su dimensión más instrumental, el cine y la televisión, como imágenes en movimiento, introducirán nuevos lenguajes en el proceso de enseñanza/aprendizaje, que van desarrollando otras aproximaciones y comprensiones con respecto al saber.

Podríamos decir, retomando el concepto de las mediaciones múltiples, que a medida que los nuevos medios audiovisuales comenzaron a romper la secular hegemonía de la grafosfera, lo afectivo, lo racional y lo valorativo, como elementos inseparables en el proceso de conocimiento, cambiaron su relación de fuerza así como su capacidad de influir en los procesos de aprendizaje y sus resultados. Es decir, que el desarrollo de nuevas mediaciones —en especial vídeo y radiotecnológicas— también ha podido cambiar las mediaciones más tradicionales, de carácter individual, institucional, situacional y de referencia.

Por tanto, al reconocer la cultura como la gran mediadora de todo proceso de aprendizaje, en una nueva cultura comunicacional, dominada por la videosfera, los elementos para representarnos lo que es apropiado hacer, aprender y entender, de acuerdo con una escala de valores, así como los procedimientos intelectuales para asociar ideas y comprender significados, se ven profundamente transformados, al punto de lanzarnos de lleno —y sin tiempo ni recursos para comprenderla— a una nueva configuración psíquica, estética y social, que —lo sabemos y lo vivimos a diario— resquebraja percepciones y valores tradicionales e, incluso, modifica las formas de relación y de pensamiento.

Pues si ya no se escribe ni se lee como antes es porque tampoco se puede ver ni representar como antes. Y ello no es reducible al *hecho tecnológico* pues

"es toda la axiología de los lugares y las funciones de las prácticas culturales de memoria, de saber, de imaginario y creación la que hoy conoce una seria reestructuración": la visualidad electrónica ha entrado a formar parte constitutiva de la visualidad cultural, esa que es a la vez entorno tecnológico y nuevo imaginario "capaz de hablar culturalmente —y no sólo de manipular tecnológicamente—, de abrir nuevos espacios y tiempos para una nueva era de lo sensible".

Esa que empieza en la televisión y continúa en el computador y el hipertexto multimedia (Martín Barbero, 1996: 15, citando a Renaud, 1990).

La ruptura generacional de hoy, observa Jesús Martín, no tiene parangón en la historia, "pues señala no un cambio de viejos contenidos en nuevas

CARLOS EDUARDO CORTÉS S.

formas o viceversa, sino un cambio en la naturaleza del proceso". Y el proceso cambiado, fundamentalmente, es toda la sociedad asimilable, ahora, a un modelo de información, a una

"red de conexión entre todos sus espacios y funciones, autorregulación que es equilibrio y circulación, retroacción constante, y transparencia, esto es, correspondencia entre todos los saberes en el código/idioma de la información" (Martín Barbero, 1992: 31; 1996: 11)4.

El concepto de digitalización o digitización se refiere a dos números, el cero y el uno, que se combinan infinitamente para constituir ese código-idioma de la información en el computador; su estructura ni siquiera es material sino simbólica, y se mide en bits, es decir, el plural de la palabra inglesa bit, que, a su vez, es una contracción de binary digit —dígito binario—, y al mismo tiempo significa algo pequeño o en poca cantidad. Los bits hoy se consideran equivalentes al ADN o código genético de la información, porque están modificando el tradicional intercambio comercial de átomos (bienes materiales) por un acceso universal a la interacción basada en la transferencia barata e instantánea de datos electrónicos que se mueven a la velocidad de la luz (Negroponte, 1995).

La computadora es el último eslabón de una máquina. [...] Se distingue de las otras porque ni transforma ni produce objetos, sólo trata de informaciones. La materia sobre la que opera es abstracta y simbólica. Está constituida de 'datos'. [...] La evolución de las innovaciones tecnológicas, antes dispersas y multiplicadas en aparatos y servicios sin aparente relación, parece ahora converger en un único fenómeno comunicativo: un solo cable para todos los servicios y un solo lenguaje numérico [digita] para todos los lenguajes (Gómez Mont, 1995).

Si el lenguaje, en todas sus expresiones, ya era, por naturaleza, una mediación inherente a la cultura humana, ¿qué pasa cuando cualquier texto, sonido o imagen, una vez digitalizado, puede hoy expresarse con un solo lenguaje numérico? Pues nos enfrentamos al gran logro tecnológico de fin de siglo: la

Dicha correspondencia tiene, por supuesto, una base tecnológica: los términos revolución digital, superautopista de información, multimedia, realidad virtual, ciberespacio, Infraestructura nacional de información (IGI), envuelven no sólo esfuerzos de nombrar nuevas realidades, sino el fundamento conceptual del cambio de época que estamos viviendo en la videosfera; una revolución equiparable a la primera revolución industrial, que se basa en la digitalización de la tecnología de información, mediante el uso generalizado del computador, y en la expansión de redes planetarias capaces de reorganizar las relaciones, la política, los modos de producción y distribución, el crecimiento económico, la competitividad empresarial y el empleo en las sociedades humanas.

multimedialidad, cuya tecnicidad puede ser entendida en dos sentidos: por una parte, las tecnologías de la información ya generan una hibridación digitalizada de televisores, computadores y teléfonos (conocida como convergencia tecnológica), a través de redes de cable (de cobre, coaxial o de fibra óptica), con nuevos servicios informativos, financieros, educativos y de entretenimiento, que ya están cambiando todo el panorama y el funcionamiento de los medios tradicionales por el simple hecho de mezclar, audio, vídeo y datos de cualquier tipo, y de ponerlos en nuevos soportes (como el disco compacto y las redes informáticas (como Internet), de manera que ya no es necesario depender de emisiones centrales (como la transmisión por televisión) sino que la convergencia tiene la capacidad de individualizar el uso de cualquiera de estos servicios⁵.

Por otra parte, más allá de la mezcla de fragmentos de audio, vídeo y datos, el significado más potente de la realidad multimedial es que comenzamos a vivir cambios efectivos en nuestras formas de percepción, debidos a la transformación definitiva de los medios tradicionales (impresos, radio y televisión), toda vez que la digitalización nos brinda la posibilidad de trasladar libremente las cualidades de un medio al otro, hasta permitir, por ejemplo, que tengamos acceso simultáneo a la riqueza sensorial televisiva y a la capacidad de profundización del impreso, con la simple decisión de movernos a lo ancho o hacia el interior de un asunto, a través de lo que se conoce como hipertexto, que, a su vez, confluye, con todas sus posibilidades, en lo que comienza a denominarse como hipermedios o nuevos medios cuya estructura apenas comienza a vislumbrarse.

Es así como, de un lenguaje de programación orientado hacia software de lógica compleja, el computador personal ha pasado a un lenguaje de programación orientado a objetos, en el cual los iconos representan entidades abstractas como si fueran objetos reales (Apple/Macintosh y Windows), y anticipa las posibilidades de una nueva arquitectura mental capaz no sólo de cambiar formatos de representación sino de involucrar nuevos procesos cognitivos (recuerdo por reconocimiento, estructura atómica, pensamiento episódico, estructura dialógica viso-situacional) (Salas Nestares, 1995).

Por ejemplo, para entender la dimensión del cambio, podemos pensar en lo que significa que el contenido total de los 32 volúmenes de la Encyclopædia Britannica -alcanzados desde que comenzó a publicarse en 1768- quepa hoy en un solo CD-ROM (65.000 artículos con más de 44 millones de palabras; un índice con 780.000 referencias; 4.200 gráficas, más un diccionario básico) cuyo valor es de US \$150 (Encyclopædia Britannica CD™, 1997). Y que toda esta información, a través de una red de fibra óptica, puede ser transmitida telefónicamente en menos de un minuto.

Por lo tanto, las concepciones tradicionales sobre lectura, escritura, lenguaje, pensamiento, espacio y tiempo, se están resquebrajando ante nuevas generaciones de seres humanos en las que el hipertexto vendría a reflejar la forma en que un nuevo pensamiento visual asocia datos e ideas, recoge información, pregunta causas y anticipa soluciones, gracias a una interfaz cuyos procesos y formatos de representación reforzarían una concepción operatoria de la inteligencia. La máquina informacional "establece un puente entre lo que por mucho tiempo se pensó irreconciliable: el pensamiento técnico y el pensamiento simbólico. El instrumento ya no es una prolongación de la fuerza física sino una metáfora del cerebro" (Renaud, citado por Gómez Mont, 1995: 50).

Entonces, una nueva forma de alfabetización 'computacional' se convierte en el requisito mínimo para que el derecho a la educación se siga ejerciendo. De lo contrario, una gran porción de nuestras poblaciones, para las cuales la escolarización tradicional sigue siendo una mentira o un hecho inoperante, se verá doblemente excluida para alcanzar las ventajas cognoscitivas, afectivas y valorativas del nuevo pensamiento visual.

LAS POSIBILIDADES

A partir de los cambios referidos, las mencionadas concepciones tradicionales se ven obligadas a considerar otras opciones:

- La lectura y la escritura amplían sus límites hasta ahora circunscritos al texto escrito; destruida la linealidad del libro, un estudiante con acceso a hipertextos puede hoy 'navegar' de manera no lineal entre escritos, imágenes fijas y en movimiento, sonidos y todos los recursos tradicionales y recientes que los relacionan (índices, referencias cruzadas, sistemas de búsqueda por palabras clave); puede también modificar esas informaciones y relacionarse con otras personas en cualquier lugar del planeta, por el simple hecho de estar conectadas a la misma red.
- La posibilidad de diseñar ambientes o realidades virtuales, como simulacro de cualquier escenario real, no sólo tiene la posibilidad de diluir las fronteras grafosféricas de lo real y lo simbólico, sino que cada vez más se hace posible introducirse en estos ambientes creados por computador, ya sea para jugar o para experimentar, en tele-presencia, réplicas digitales de cualquier espacio material. Esta capacidad, que viene a sumarse a la creciente omnipresencia de la televisión, le otorga a la imagen su lugar videocrático en la videosfera. Y para

fines educativos, los límites de la percepción sustituta tienden a desaparecer, en tanto tenemos acceso virtual a cualquier experiencia directa.

- Nuestra relación con el espacio y el tiempo cambia o se relativiza en función de estas posibilidades, puesto que las nuevas redes permiten que un grupo de relacione a distancia, pero en tiempo real, sin necesidad de desplazarse físicamente. La navegación en la red de redes, por otra parte, nos coloca virtualmente en cualquier punto del planeta, o del espacio, que se encuentre interconectado a través de páginas o sitios especializados (World Wide Web) o de bases de datos a las que podemos ingresar en cualquier momento, sin importar cuan distantes se encuentren físicamente de nosotros.
- La relación con el conocimiento se transforma por completo: ya no hay saber del cual un sujeto o un grupo docente sean el depositario exclusivo. Cualquier estudiante con acceso a estas tecnologías puede obtener todo tipo de informaciones, incluso a través de interacciones en tele-presencia con otros interlocutores. Por otra parte, el poder de la grafosfera se relativiza por completo, en tanto ya no hay saber sino saberes, verdad sino verdades. A la vez, nuevas lecturas y escrituras permiten constituir, construir los saberes y asumirlos en toda su provisionalidad, aunque ello también contribuya a diluir las fronteras típicas entre sujeto y objeto, pues lo virtual-representado llega a alcanzar más posibilidades de acceso y manipulación que lo real (ya no es mi entorno, pues estoy dentro de él).
- La escuela, como espacio físico, podría así desaparecer sin problema, pues el acceso a saberes, informaciones y personas, por fuera de ella misma, es hoy absolutamente factible, en términos tecnológicos. Por tanto, así como el maestro transmisor se extingue en este contexto, así también la escuela tendría que transformarse en una especie de nodo de una red escolar (Castro y Lluria, 1995; Salas Nestares, 1995; Martín-Barbero, 1996).

Ante todas estas posibilidades, la nueva configuración socio-tecnológica de la imagen renueva un paradigma del pensamiento al establecer otros modos de relación entre el orden discursivo (lógico-lineal) y de lo visible (formal), convirtiéndose en una nueva mediación para resolver problemas, haciendo avanzar las fronteras con un nuevo pensamiento visual cuyo entorno tecnológico le permite manipular y experimentar visualmente (incluso sensitivamente) cualquier objeto de investigación, de manera que la mediación informacional ofrece la posibilidad de que el pensamiento viaje, no sólo teóricamente, sino virtualmente, en los espacios propios del pensamiento abstracto (Gómez, 1995).

Sólo un proyecto pedagógico capaz de asumir las demandas y las posibilidades de la videosfera, así como sus lados oscuros y ocultos (como el simple hecho del acceso desigual a la tecnología), puede comenzar a pensar de manera no antagónica su relación con los audiovisuales. A partir de los años sesenta, la fuerte presencia de estos medios dio lugar, generalmente desde la perspectiva de la desconfianza, a esfuerzos de educación para los medios, percepción y lectura crítica, que intentaban compensar, en el espacio escolar, la dificultad de los educadores para comprender, enfrentar y aprovechar los usos de la imagen en la educación (Charles & Orozco, 1990; Martínez, 1995b).

En consecuencia, la educación para la comunicación no puede verse hoy como un añadido a los programas de estudio, en función de hacer entender los lenguajes de los medios, vistos como elementos exteriores y adversos a la escuela, sino como una actualización del propio sistema de comunicación de la escuela, de su inserción en la llamada cultura de la imagen y de su compromiso con el aprendizaje ante el desafío del nuevo 'pensamiento visual'.

BIBLIOGRAFÍA

ARNHEIM, Rudolf (1970). Visual thinking. Londres: Faber. Edición en español: (1971). El pensamiento visual. Buenos Aires: Eudeba.

BAYO MARGALEF, José (1987). Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales. Barcelona: Anthropos.

CASTRO Y LLURIA, Rafael (1995), Nuevas modalidades de transmisión cultural y cambios en la educación. En Alejandro Acuña Limón (Coord.) (1995). Nuevos medios, viejos aprendizajes. Las nuevas tecnologías en la educación. Cuadernos de Comunicación y prácticas sociales 7. México D.F.: Universidad Iberoamericana, pgs. 11-23.

CHARLES, Mercedes & Guillermo Orozco (1990). Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios. México D.F.: Trillas.

CIRIZA, Alejandra & otros (1992). El discurso pedagógico. San José de Costa Rica: RNTC.

COLL SALVADOR, César & otros (1992). **Desarrollo psicológico y aprendizaje**. Barcelona: Alianza. COLL SALVADOR, César (1991). **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Buenos Aires: Paidós.

COLL SALVADOR, César (1992). Psicología y curriculum. Barcelona: Paidós.

CORTÉS, Carlos Eduardo (1989). Maestros, Profesores y Enseñadores: El docente en la enseñanza de la comunicación, Signo y Pensamiento (Bogotá: U. Javeriana), VIII, (14) (enero-junio), 79-89.

CORTÉS, Carlos Eduardo (1993a), La percepción de la imagen y la comunicación educativa. Signo y Pensamiento (Bogotá: U. Javeriana), XII (23), 35-46.

CORTÉS, Carlos Eduardo (1993b). Do ensino para a aprendizagem. Uma estratégia de pesquisa/ produção na Graduação de Comunicação. Disertación de Maestría. Instituto Metodista de Ensino Superior, Mestrado em Comunicação Social (São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil). DEBRAY, Régis (1991). Cours de médiologie générale. París: Gallimard.

Encyclopædia Britannica CD™ (1997). SkyMall Catalog. s.l.: Continental Airline.

FERNÁNDEZ BERNAL, Marcela (1993). Comunicación Educativa y tele-educación en Colombia.

Análisis de la mediación pedagógica del programa Educadores de Hombres Nuevos. Bogotá:
Trabajo de Grado, Facultad de Comunicación Social, Pontificia Universidad Javeriana.

FLORES, Fernando & Terry Winograd (1989). Hacia la comprensión de la Información y la Cognición. Ordenadores y conocimiento: fundamentos para el diseño del siglo XXI. Barcelona: Editorial Hispano Europea.

GIBSON, James Jerome (1966). The senses considered as perceptual systems. Boston:

Houghton Mifflin.

GIBSON, James Jerome (1979). The ecological approach to visual perception. Boston:

Houghton Mifflin.

GÓMEZ MONT, Carmen (1995), Información y sociedad mañana, el comunicador -hoy- en el ojo de la tormenta. En Alejandro Acuña Limón (Coord.) (1995). Nuevos medios, viejos aprendizajes. Las nuevas tecnologías en la educación. Cuadernos de Comunicación y prácticas sociales 7. México D.F.: Universidad Iberoamericana, pgs. 49-64.

GONZÁLEZ, Jorge (1990), Los Frentes Culturales. Culturas, mapas, poderes y luchas por las definiciones legítimas de los sentidos sociales de la vida. Dia-logos de la Comunicación

(Lima: FELAFACS), (26).

GONZÁLEZ, Jorge (1994). La razón y el corazón en los muy platicados tiempos del cólera: oralidad, modernidad y medios. A tres caídas sin límite de tiempo. En Anuario de Investigación de la Comunicación CONNEIC. Guadalajara: CONNEIC, 71-81.

GUTIÉRREZ, Francisco & Daniel Prieto C (1991). La mediación pedagógica. Apuntes para una Educación a Distancia alternativa. San José de Costa Rica: RNTC.

MARINA, José Antonio (1993). Teoría de la inteligencia creadora. Barcelona: Anagrama.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1987), De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. México:Gustavo Gili.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1992), Pensar la sociedad desde la comunicación. Un lugar estratégico para el debate a la modernidad. Diálogos (Lima: Felafacs), (32), 28-34.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (1996), Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. Nómadas (Bogotá: Universidad Central), (5), 10-22.

MARTÍNEZ DE TODA Y TERRERO, José (1995a), Enfoques latinoamericanos sobre la educación para los medios. Revista de ciencias de la información (Madrid: Universidad de Madrid) (Número extrordinario), 187-208.

MARTÍNEZ DE TODA Y TERRERO, José (1995b). La evaluación de metodologías en la educación para los medios. Ponencia en el Encuentro Mundial de Educación y Medios. La Coruña,

mimeo.

MATTELART, Armand (1995). La invención de la comunicación. México: Siglo XXI.

MAY, Frank (1975). La enseñanza del lenguaje. Buenos Aires: Paidós.

NEGROPONTE, Nicholas (1995). Ser digital. Buenos Aires: Atlántida.

OLAECHEA, Juan B. (1986). El libro en el ecosistema de la comunicación cultural. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez & Pirámide.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo (1991a), La Investigación de la Recepción y la Educación para los Medios: Hacia una articulación pedagógica de las mediaciones en el proceso comunicativo, Universidad Iberoamericana, México D.F., mimeo.

CARLOS EDUARDO CORTÉS S.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo (1991b), Límites del "modelo de efectos" en la investigación del impacto de la televisión en los niños y Del acto al proceso de ver televisión. En Recepción Televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio. Cuadernos de Comunicación y prácticas sociales 2. México D.F.: Universidad Iberoamericana.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo (1996). La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa. La Plata (Arg.): Universidad Naciona de la Plata, 1996.

POZO, Juan Ignacio. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata, 1989.

POZO, Juan Ignacio & otros, Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas, Infancia y Aprendizaje, 57 (1992), 3-22.

PRIETO CASTILLO, Daniel (1985). **Diagnóstico de comunicación**. Mensajes, instituciones y comunidades. Quito: CIESPAL.

PRIETO CASTILLO, Daniel (1986). La fiesta del lenguaje. México D.F.: UAM-Xochimilco.

PRIETO CASTILLO, Daniel (1989), La pasión por el discurso. Signo y Pensamiento (Bogotá: U. Javeriana), VIII, (14) (enero-junio), 111-117.

PRIETO CASTILLO, Daniel (1992), La fiesta del Lenguaje. En Daniel Prieto Castillo, Carlos Eduardo Cortés & Evelyn Silva (1992). La infancia es el destino. Notas sobre la niñez y la comunicación. San José de Costa Rica: RNTC, pp. 4-39.

PRIETO CASTILLO, Daniel (1993a), La Comunicación Educativa, San José de Costa Rica, mimeo, RNTC.

PRIETO CASTILLO, Daniel (1993b). Educar con sentido. Apuntes sobre el aprendizaje.

Mendoza: EDIUNC.

RATHS, J.A. (1973). Teaching without specifics objectives. En R.A. Magoon (Ed.). Education and Psychology. Columbus (Ohio): Meurill.

RENAUD, Alain (1990), Comprender la imagen hoy. En Varios Autores. Videoculturas de fin de siglo. Madrid: Cátedra, p. 11-26.

RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis (Comp.) (1988). Educación y comunicación. Barcelona: Paidós. SALAS NESTARES, María Isabel de (1995). Percepción e interactividad a partir de los formatos de representación en la comunicación con soportes multimedia. Comunicación y estudios universitarios (Valencia, España: Centro Universitario de Ciencias de la Información), (5), 89-102.

SANZ, Juan Carlos (1996). El libro de la imagen. Madrid: Alianza Editorial.

WATZLAWICK, Paul & otros (1994). La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber? Barcelona: Gedisa.

WERTSCH, James (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós. WOLF, Mauro (1994). Los efectos sociales de los media. Barcelona: Paidós.

AUDIOVISUALIDAD Y EDUCACIÓN

Rolando Calle S.J.

Octubre 4 de 1957: el primer satélite artificial es colocado en su órbita. En 1958, se inventa la fotocopiadora y un año más tarde se toma la primera foto de la cara oculta de la luna. En 1960 se construye el primer láser y se comienza a fabricar los circuitos integrados. En 1961 se lanza el *Telstar I*, el primer satélite de comunicaciones y se construye los primeros diodos emisores de luz. En 1970 la fibra óptica es una realidad y en 1971 *Texas Instruments* produce la primera calculadora de bolsillo: pesaba un poco más de un kilo y costaba 150 dólares. En 1972 aparecieron los discos láser o discos compactos y en 1975 se presentó el primer computador personal, lleno de *microchips* y al alcance de muchos bolsillos. En los siguientes veinte años todas estas tecnologías se perfeccionaron, bajaron de precio y se hicieron más pequeñas y accesibles hasta el punto de invadir los mercados de los mismos países en vías de desarrollo.

Todas estas tecnologías comparten una característica común: contribuyen de alguna manera al manejo de la imagen y del sonido, transformándose así —junto con otras tecnologías como la fotografía, el cine, la TV, la grabación de sonido y la radio— en la condición de posibilidad de los modernos medios audiovisuales de comunicación social.

La tecnología nos ha cambiado la vida, decimos, y atribuimos a estas invenciones un poder determinante en nuestra historia. Dentro del ámbito edu-

ROLANDO CALLE S.J.

cativo estas nuevas tecnologías han tenido también una influencia grande, no solo como instrumentos al servicio de los procesos educativos sino como formadoras de nuevos lenguajes, con todo lo que eso significa para la educación y para la cosmovisión particular de cada individuo y de cada sociedad.

Es fácil apresurarse y hablar del 'nuevo lenguaje audiovisual'. Pero, ¿qué tan *nuevo* y qué tan *lenguaje*? Tratar de responder a estos dos interrogantes y plantearnos algunas preguntas subsiguientes será, en definitiva, la tarea de nuestras reflexiones de hoy.

El provocativo libro *El gran código* de Northrop Frye (Gedisa, Barcelona, 1988) me ha servido de punto de partida en esta tarea. El substrato común que existe entre tres *lenguas* como el español, el inglés y el francés, por ejemplo, hace posible que en cualquiera de ellas se pueda expresar el hombre en el *lenguaje* teatral o en el poético, por ejemplo. Y es que la expresión creativa humana tiene, a través de todas las culturas, cierto grado de inteligibilidad y de poder comunicativo. A estas comunes y poderosas fuerzas lingüísticas llamamos lenguajes. Son, en otras palabras, maneras de 'pronunciar' el mundo, sistemas enteros que ayudan a pueblos y sociedades a entender su realidad, a expresar su cosmovisión.

Y claro, la siguiente pregunta es: estos lenguajes ¿han permanecido invariables a través de la historia humana? ¿O han variado, haciendo, entonces, posible una historia del lenguaje? Si hablamos de 'nuevo lenguaje audiovisual', ¿dónde está la novedad de este lenguaje?

Fue Gianbattista Vico —el filósofo italiano de finales del siglo XVII—quien ayudó a despejar a Frye la pregunta sobre la posibilidad de una historia del lenguaje.

Para Vico la historia es un proceso continuo y en cierta forma cíclico, en el que las naciones atraviesan tres estadios: la era de los dioses, la de los héroes y la de los hombres. Cada era —según Frye— produce y utiliza su propio lenguaje. Este lenguaje, a pesar de la diversidad de lenguas, constituye el piso común que facilita un cierto grado de inteligibilidad y comunicación entre las culturas que viven es esa misma era.

LA EDAD MÍTICA O DE LOS DIOSES

El lenguaje correspondiente a esta era es el **poético**. En él las palabras son la realidad misma en forma de sonido. La realidad de una poesía —aún hoy—

AUDIOVISUALIDAD Y EDUCACIÓN

esta tan atada a la pronunciación misma de las palabras, que no podemos pensar en poesía sin 'oír' sus palabras.

Atropellados por la pampa suelta, los raudos potros en febril disputa, hacen silbar sobre la sorda ruta los huracanes de su crin revuelta.

Los potros, de José Eustasio Rivera (huilense)

El hijo de rana
Rin-rin renacuajo
salió esta mañana
muy tieso y muy majo
con pantalón corto,
corbata a la moda,
sombrero encintado
y chupa de boda.

Rafael Pombo

Se da en esta época muy poco énfasis a una separación clara entre sujeto y objeto. Más bien se considera que, lo que ahora llamamos sujeto y objeto, participan de una energía común, están unidos por la misma fuerza. Algunas culturas actuales 'primitivas' tienen aún palabras que expresan esta energía común entre una persona y el entorno natural. La palabra melanesia *Mana* es, tal vez, la más conocida. Tener *mana* significa que esa persona, por el mero hecho de pronunciar ciertas palabras, las hace realidad. Si dice que tal sitio o cosa es tabú, nadie se acerca a ese sitio ni usa esa cosa. La palabra deviene realidad, decimos nosotros, aunque para ellos no es que exista la palabra por un lado y la consecuencia por otro, ni que lo perciban como un 'efecto' extraño de tan poca 'causa', sino que la palabra y su consecuencia —el que nadie entre en el sitio que es tabú— son una misma cosa, 'naturalmente', diríamos.

Esta relación de flujo de poder entre la palabra y la cosa se la encuentra también en muchos rituales mágicos actuales, donde la pronunciación de ciertos sonidos/palabras trae consigo necesariamente, ciertos efectos.

Nosotros lo llamamos magia porque no vemos la relación de causalidad entre cierto sonido y determinado efecto, entre la palabra pronunciada por el sujeto y el objeto o fenómeno extrínseco.

Para el hombre de la Edad Mítica la actual distinción entre sujeto y objeto no había sido pensada todavía, o la menos claramente formulada. Esto nos

muestra también el sentido casi nulo de abstracción (hablando en términos de nuestro lenguaje) que en la Edad Mítica se tenía.

En Homero, por ejemplo, las palabras que para nosotros pueden sonar como abstracciones (alma, tiempo, emoción, valentía) tenían, de suyo, un referente casi físico o estaban conectadas con procesos casi físicos o con objetos específicos.

Para las culturas de esa Edad Mítica el cosmos estaba lleno de dioses y espíritus: fuerzas nacidas de la pronunciación de ciertas palabras o, tal vez, manifestadas en ciertos vocablos (alientos, espíritus) que compartían el mundo con los humanos. En ciertos pasajes bíblicos encontramos ejemplos de este poder casi físico que hay en la mera (!) pronunciación de ciertas palabras en determinado contexto. La PALABRA creadora de Dios al hacer la luz, la tierra, etc, que encontramos en el relato del Génesis, es un buen ejemplo de ello.

Si usamos nuestras palabras para expresar *su* manera de usar las palabras, diríamos que la figura literaria que mejor describe ese lenguaje es la metáfora: esto *es* aquello. *Esto*, la palabra, *es* aquello, la cosa o el evento. Es la época de los dioses, de los pequeños dioses domésticos o de los dioses griegos (Venus, Marte,...): una manera de identificar un aspecto de la naturaleza con una persona o, más bien dicho, con un personaje. En Homero, por ejemplo, hay poca abstracción. Palabras como alma, mente, tiempo, valor, ...no son conceptos abstractos, sino que están conectados con objetos o personas específicos o con procesos del cuerpo humano.

Las mismas operaciones de la mente están controladas por palabras de poder, fórmulas, que se convierten en el centro de actividad mental. Esta era, que más o menos se extiende hasta Platón, vio grandes filósofos cuya sabiduría fue legada a la posteridad a través de frases hechas, fórmulas no necesariamente conectadas, que tenían un poder más apodíctico y poético que filosófico: Panta rei de Heráclito, por ejemplo.

LA EDAD DE LA ARISTOCRACIA O METONÍMICA

Platón da inicio a una nueva era del lenguaje. Para nosotros, esta manera de aprehender el mundo es mucho más familiar, pues nuestra escuela está, desgraciadamente todavía, basada en sus principios y en su lenguaje.

Frye llama a esta fase la del lenguaje de la aristocracia, pues los que manejan ese lenguaje son una elite de prestigio que, de hecho, maneja a la sociedad entera y lleva el peso de lo que se ha llamado cultura occidental.

AUDIOVISUALIDAD Y EDUCACIÓN

En esta fase las palabras son, principalmente, manifestaciones exteriores de ideas y pensamientos interiores.

La separación entre sujeto y objeto se vuelve casi obligatoria en todo proceso de ideas; de esta manera la palabra *reflexión* adquiere un protagonismo desconocido hasta entonces.

Las operaciones de la mente se distinguen de las emociones. Se posibilita la abstracción, se comienza a hablar de maneras de pensar válidas e inválidas, lo cual desemboca en la concepción de la lógica aristotélica. La muerte de Sócrates ejemplifica este supremo control de la mente sobre las emociones.

En la etapa anterior los héroes de Homero expresaban una mezcla inseparable de ideas y sentimientos. En esta segunda etapa Sócrates demuestra el poder dominante de la cabeza sobre los sentimientos.

Si la sensibilidad caracteriza a la primera fase, la representación caracteriza a la segunda. El lenguaje metafórico, con su sentido de identidad de vida y energía entre el hombre y la naturaleza (esto es aquello) da paso a un lenguaje metonímico: esto 'representa' aquello. Las palabras representan ideas, son expresiones sensibles de realidades superiores, o hasta de un orden superior: Platón habla de un mundo trascendental más que objetivo.

Aristóteles continúa y perfecciona este camino en el sentido que desarrolla un aparato lógico deductivo en donde las palabras ordenadas en cierta manera reflejaban la realidad inescapable de la lógica del ser mismo.

En esta segunda fase del lenguaje ya no hay lugar para los pequeños dioses ordinarios de la primera fase. La concepción de Dios, con mayúscula, es unificante y corresponde a la realidad trascendental, al ser perfecto cuya existencia no da lugar —¡lógicamente!— a otros dioses. Con palabras de Frye:

La palabra 'Dios' a pesar de la diversidad de referentes es, prácticamente, un requisito indispensable del pensamiento de la fase metonímica. No es posible usar las palabras analógicamente a no ser que exista un algo a qué relacionarlas.

La consolidación del cristianismo y de su teología basada en el monoteísmo se debe mucho a este gran órgano aristotélico. De la perfección de Dios se deriva toda una serie de irrefutables premisas. El dogma cristiano de 20 siglos se ha desarrollado principalmente siguiendo la inflexible lógica de Aristóteles. La

ROLANDO CALLE S.J.

Edad Media quedó fascinada por el silogismo y con el deseo de deducir todo desde las verdades de la revelación.

Con el 'pienso, luego existo' de Descartes se pone en evidencia una vez más la importancia de ese 'luego', 'por tanto', que conecta el mundo de la mera palabra con el de la realidad. Frye expresa:

Durante estos siglos el miedo a la herejía, o sea a la desviación en el plano lógico de las premisas cristianas fue, de hecho, quizá la más devastadora psicosis de la historia.

Era el mundo de la analogía: las palabras puestas en lugar de la cosa en sí. En esta fase cultural se encuentra el mismo Kant, para quien el fenómeno está 'en lugar de' la cosa en sí misma.

LA EDAD DEL PUEBLO, DEMÓTICA O DESCRIPTIVA

Fue mucho antes de Kant, sin embargo, cuando se comenzó a gestar el lenguaje de la tercera fase. Se había sentido ya la necesidad de ir más allá del correcto ordenamiento de las palabras y silogismos que no llevaban más allá de ellos mismos.

La única manera de distinguir entre el razonamiento y la racionalización era encontrar un criterio externo a la palabra misma. Ese criterio solo podía venir de la cosa misma entendida como objeto en la naturaleza.

Ya Francis Bacon y Locke, en los siglos XVI y XVII establecieron una clara separación entre sujeto y objeto. El mundo objetivo natural es el que da la pauta de lo que es la realidad. Lo percibimos a través de los sentidos; las palabras son instrumentos de reflexión. La palabra se valora porque corresponde al objeto-en-la-naturaleza, porque lo describe. Con un pensamiento así no es difícil concluir en la imposibilidad de la metafísica.

Así entendida la realidad, el lenguaje es eminentemente descriptivo de lo que existe en la naturaleza, en el mundo. Una estructura mental es *verdadera* si corresponde al mundo objetivo. El criterio de verdad, pues, está ligado a una correspondencia externa, más que a una consistencia interna, lógica, de la argumentación.

Desde luego estos principios de correspondencia con el mundo observable siempre han estado presentes en la humanidad, pero no han llegado a ser

AUDIOVISUALIDAD Y EDUCACIÓN

los culturalmente dominantes, como son hoy en la edad de la ciencia, de lo medible y pesable, en la edad de Wittgenstein, Marx y Freud.

En efecto, la ciencia hoy está basada en la observación inductiva, observación que trata de distinguir lo ilusorio de lo que realmente *está-allí*. El problema de ilusión vs. realidad se convierte, pues, en esencial en esta tercera fase del lenguaje. Para Copérnico la salida del sol se convierte en ilusión. *Salida* y *puesta* de sol son metáfora útiles, pero al fin y al cabo, solo metáforas.

Este lenguaje de tercera fase, demótico, descriptivo es, sin duda, el que, hoy por hoy, prima en nuestro mundo occidental. Hay, sin embargo, signos de que, de alguna manera, el ciclo se cierra y nos preparamos para una nueva fase metafórica: la materia, parámetro definitivo de lo que llamamos objetividad científica, no es más que trazos de procesos de energía.

LA EDUCACIÓN Y LOS TRES LENGUAJES

No podemos desconocer la importancia de estas tres eras del lenguaje para la educación, más aún cuando en el siglo diecinueve aparecen tecnologías que parecen robustecer los principios del lenguaje de tercera fase. En efecto, invenciones como la fotografía, el telégrafo, el teléfono, la grabación de sonidos y el cine son determinantes en la aparición de lo que hoy llamamos lenguaje audiovisual.

Ya en el siglo quince, con el nacimiento de la imprenta de tipos móviles, Europa había visto nacer el primer medio masivo de comunicación: el libro impreso. En los siglos XVII y XVIII aparecen publicaciones que tenían ya las principales características que podemos reconocer como propias de los periódicos y revistas actuales de circulación masiva.(*) El desarrollo del sentido de objetividad periodística (aunque no con estas mismas palabras), coincidía con el desarrollo de un lenguaje demótico, descriptivo, por parte de filósofos como Bacon y Locke. Más aún, al concebir la noticia como un hecho objetivo y al periodista como un observador imparcial, se estaba admitiendo, de hecho, la validez del lenguaje de tercera fase. La manifestación de esta manera de ver y convalidar la realidad extendió la aceptación de este lenguaje a una gran masa de lectores.

Cuando en el siglo XX aparecen la radio y la televisión y se masifica aún más la prensa escrita, se entroniza, definitivamente, este lenguaje descriptivo. En efecto, la cualidad más apreciada hoy en el reportaje es la objetividad, y la fascinación por la televisión en directo tiene mucho que ver con la posibilidad de ver con mis propios ojos cómo mismo sucedió esto o aquello.

Por otro lado, el uso que todas las ciencias (sobre todo en sus investigaciones) hacen de los medios audiovisuales al grabar fielmente imagen y sonido, confirma la sospecha de que el advenimiento del lenguaje de tercera fase y la invención de las tecnologías audiovisuales, no fueron acontecimientos meramente coincidentes, sino casi una necesidad histórica mutua.

Si la televisión puede ser llamada hija natural y necesaria del lenguaje de tercera fase, debemos considerar, en la misma línea de reflexión, que la palabra escrita jugó un papel similar en la etapa anterior, pues la naturaleza misma de la escritura se presta mucho más a admitir y vehiculizar un lenguaje de segunda fase. Al fin y al cabo, escribir es un proceso lineal en el que la concatenación de ideas y, en general, la subjetividad del escritor juegan un papel de mediación decisivo.

En la televisión los sonidos y las imágenes son generados por un proceso más mecánico que el del escritor, aunque dicho proceso no está exento de muchísima subjetividad en el uso de la cámara y en todo el resto del procesamiento de la imagen y el sonido.

Si son válidas las opiniones de Vico y Frye sobre las tres etapas de la cultura, el lenguaje descriptivo habría aparecido con o sin la ayuda de los medios masivos. De todas maneras, estas tecnologías nuevas de comunicación, con sus características propias, han contribuido sobremanera a convalidar los principios de objetividad que predominan en nuestra cultura.

Las imágenes

Las imágenes grabadas, reproducidas, almacenadas, manipuladas digitalmente, enviadas instantáneamente a cualquier sitio del planeta, forman el ejército obediente de este mundo audiovisual. La gran preocupación del lenguaje de tercera fase fue examinar si esas imágenes correspondían a la realidad. Pero para los educadores de hoy, fuera de las funciones vicarial e informativa en los procesos de aprendizaje, la pregunta realmente importante es, más bien, algo así: ¿qué producen en mí esas imágenes? ¡Y ésta es una preocupación más consonante con la etapa del lenguaje poético!

Y es que las imágenes, en sí mismas, comparten en más alto grado las características del lenguaje poético que del demótico, y menos aún del metoními-

AUDIOVISUALIDAD Y EDUCACIÓN

co. En efecto, las imágenes que impactan y llegan al espectador son de un marcado carácter poético, porque producen instantáneamente una simpatía entre sujeto (el que ve) y objeto (la imagen misma). Más aún, la imagen misma, la presencia de la imagen <u>es</u> la cosa, más allá de que corresponda o no a una realidad. La imagen es la realidad. La invención de la fotografía y del cine devuelven a la imagen un protagonismo cultural usurpado por la palabra desde Platón y Aristóteles hasta el siglo 19 o 20. La imagen no puede dejar de ser poética, mágica, una diosa que con su sola presencia hace realidad su decir, juntando la energía de la realidad de fuera con la realidad del perceptor.

Para una cultura de segunda fase, obsesionada por el silogismo, las imágenes, con su realidad poética intangible, no se dejan reducir a la linealidad de la lógica. Son tan peligrosas como el misticismo no verbal del *Tao* o del Zen, nos dice Frye. En el lenguaje de segunda fase no hay sitio para la imagen: no es un concepto, no se la puede pensar lógicamente. Es, a lo más, ilustración, metáfora, 'sólo metáfora'.

Para el lenguaje de tercera fase, en el que estaríamos actualmente, la imagen y su uso, tal como se da hoy, presenta interrogantes que nos conducen a pensar que, en efecto, estamos rebasando esa tercera etapa del lenguaje. Estaríamos regresando a preocupaciones y realidades de la primera fase del lenguaje: el gran ricorsso de Vico.

En efecto, la distinción entre sujeto y objeto en muchas ocasiones no funciona. En un mundo de imágenes, ¿qué es lo objetivo y qué lo subjetivo? Ese mundo 'real', recogido y retratado por la imagen es un mundo que 'sucede', se asienta en nuestra subjetividad.

¿Vale la pena, pues, insistir en la diferencia entre sujeto y objeto? En el ámbito de los estudios de percepción crítica de los Medios, por ejemplo, hemos dejado atrás la concepción de los Medios y sus mensajes como meros objetos de estudio, de aceptación o rechazo, ante los cuales no nos queda más que defendernos o aceptar sus mensajes. La tendencia actual es partir de la aceptación de una realidad compleja, íntegra y con fuertes componentes del lenguaje poético, en el que la imagen tiene una fuerza similar a las palabras 'mágicas' de la primera etapa del lenguaje. Las imágenes, por su sola presencia, hacen suceder cosas, son sucesos por su sola presencia. "La imagen es radicalmente metafórica: es la única manera que el lenguaje tiene de efectivizar la presencia de una personalidad numinosa en el mundo", dice Frye.

[&]quot;El hombre se ha vuelto 'sujeto' y el mundo he devenido 'imagen'".

(...) Lo que esta fórmula enuncia es que el ente en su totalidad -

no solo lo que es sino lo que ya fue y lo que será en un futuro - es objetividad dispuesta y disponible exclusivamente para una subjetividad capaz de organizarla, fundamentarla y administrarla. (...) toda objetividad es deducida, producida o representada como "imagen". (Lucas Fragasso, hablando de Derrida).

El legado del lenguaje de tercera fase fue la capacidad de enfrentar al hombre con el objeto en la naturaleza, para tratar de aprehenderla tal como es ella. El papel que juega la imagen en este 'juego' existencial se ha visto cualitativamente engrandecido por las posibilidades de manipulación de la imagen. Más aún cuando comprobamos que hay señales de que de acuerdo al ricorsso de Vico, esta tercera fase nos lleva una vez más, y en una especie de plano superior de la espiral, al lenguaje de primera fase.

EDUCACIÓN, ¿DE TERCERA O DE PRIMERA?

El papel de la imagen en estas cambiantes etapas del lenguaje es incuestionable. Para el educador las posibilidades de pecado abundan. Entre ellas podemos mencionar:

 El pecado de seguir fomentando una escuela basada en el concepto y el silogismo, ilustrando su discurso lineal con imágenes de la más alta

tecnología.

Desperdiciar la capacidad descriptiva y vicarial de las imágenes, desaprovechando así las fuertes posibilidades educativas del lenguaje de tercera fase, con su preocupación por partir del mundo real, del problema, de la cosa en sí, y, a través de la investigación participativa y experimentación, acabar asimilando y comprendiendo mejor el funcionamiento del mundo.

Desaprovechar el poder poético de la imagen, poder que puede comprometer vivencialmente al estudiante y ubicarlo, con alma y cuerpo —si me permiten decirlo así— en el centro del acontecer, del rehacer el mundo y del compromiso con la transformación de la realidad.

 Desatender la investigación educativa sobre el papel de la imagen en la educación y vehiculizada, muchas veces, por la misma imagen manipu-

lada y usada en tantas de sus tecnologías.

Así pues, la novedad del lenguaje audiovisual no reside tanto en sí mismo cuanto en la condición intrínseca de la imagen para ayudar a encarnar el lenguaje de tercera fase, por un lado, y contribuir al *ricorsso* del lenguaje de primera fase, por otro. O, en otras palabras, la tecnología nueva no ha creado un

AUDIOVISUALIDAD Y EDUCACIÓN

nuevo lenguaje, sino que ha potenciado al lenguaje de tercera fase, una tercera fase que se inició mucho antes de que las tecnologías audiovisuales se instalaran en nuestra historia.

Como educadores nos queda preguntarnos cómo vamos a responder a estos desafíos históricos. Las posibilidades de respuesta que nos dan las mismas tecnologías audiovisuales son importantes y variadas. Pero eso ya es harina de otro costal. Por el momento, les deseo una feliz navegación sobre la cresta de la ola que nos lleva, de nuevo, a un mundo con un lenguaje de primera fase.

Bibliografía

DEBRAY, Régis. Vida y muerte de la imagen. Barcelona: Paidós, 1994

FERRÉS, Joan. Video y Educación. Barcelona: Paidós, 1992

FRYE, Northrop. The great code. San Diego-New York-London: A Harvest/HBJ Book.

HERBIG, Jost. La evolución del conocimiento. Barcelona: Herder, 1996

LÓIZAGA, Patricio. (director). Breve diccionario de pensadores contemporáneos.

the control of the control of the property of the control of the c

Buenos Aires: EMECÉ, 1994.

SANTO GUERRA, Miguel A. Imagen y Educación. Madrid: Anaya, 1984

ESPECTADORES O INTERLOCUTORES? DE LOS MEDIOS EN EL FIN DE MILENIO

Guillermo Orozco Gómez

Comienzo con una serie de citas de televidentes de la Ciudad de México de la clase media. No tanto con la pretensión de universalizar opiniones, sino con el objeto de recuperar la voz de la audiencia, como punto de partida de una presentación sobre la audiencia, la recepción y sus mediaciones.

"Es muy raro que veamos en la televisión algún programa de noticias juntos, o que veamos un programa completo... normalmente cada quien ve las noticias cuando puede y como puede... algunas veces sólo las escuchamos".

"Vemos noticias, porque cuando uno está en alguna reunión y se comienza a hablar de algún tema, pues uno tiene que saber al menos desde qué se trata, si no puede uno seguir la conversación".

"Las noticias entretienen, al menos le hacen a uno olvidar un poco la rutina de todos los días... después de ver un noticiero, a veces uno se queda con la sensación de que bueno que lo que pasa allá, no está pasando acá...".

"Cuando pasan una noticia grave, pues uno dice 'qué barbaridad' pero de eso a que uno busque hacer algo, pues no, uno como televidente no puede hacer nada, además, ¿por qué habría uno de hacer algo? La información es solamente para estar enterado".

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ

Las citas anteriores fueron expresadas como consenso en entrevistas familiares en una investigación reciente que realicé en la ciudad de México entre familias mexicanos. El objetivo de la investigación fue explorar su recepción de las noticias para conocer la manera en que los programas noticiosos de la T.V. estimulaban la conciencia política de la audiencia y eventualmente, les inducían a tomar alguna posición sobre su contenido, o a realizar algún tipo de acción como ciudadanos.

Como puede derivarse de estas citas, la información noticiosa televisiva no es considerada por la audiencia, ni como insumo a una reflexión seria, más allá de comentarios espontáneos, sobre lo que acontece a su alrededor, ni mucho menos como motivación para anticipar ejerciendo su derecho a manifestarse como ciudadanos sobre los asuntos de su interés.

Ahondando un poco más, encontramos, como referencia a la primera cita, que las noticias televisivas conllevan por parte de la audiencia una televidencia parcial un tanto desatendida, ya que frecuentemente ni siquiera se ven, sólo se escuchan, por lo que usualmente no constituyen tema de discusión dentro de la familia, mucho menos un tema de reflexión.

Con respecto a la siguiente cita, constatamos que si bien la información recibida tiene alguna utilidad para la audiencia, esta utilidad se queda, en todo caso, en servir de tema de conversación y eventualmente, contribuye a su cultura general, pero en ambos usos no trasciende a la conformación de una posición razonada que a su vez contribuya a informar su cultura política.

En relación a la tercera cita, puede desprenderse que las noticias son para la audiencia un género televisivo de entretenimiento, de distracción como todos los demás géneros programáticos, pero, más aun, el verlas constituye una posibilidad para tranquilizarse, ya que al confrontar su realidad con la de las noticias, la audiencia acaba pensando que hay acontecimientos peores a los que le ha tocado vivir y hasta agradece tener la situación que tiene, mostrando una actitud más bien conformista.

Finalmente, con respecto a la última cita, es posible inferir que la audiencia se siente impotente para modificar aquello que ve, pero que al mismo tiempo, justifica su impotencia que la lleva a su inactividad, aludiendo a la función que le asigna a las noticias: entretener solamente, concluyendo, y casi retando, "las cosas son así, ¿por qué habría de ser otra manera?".

¿Espectadores o interlocutores?

El deafío contemporáneo de los medios

¿Por qué habría de ser de otra manera? es justamente la pregunta. Pregunta que lleva implícito lo que yo considero que es, hoy, el mayor efecto posible de los medios de información y, particularmente de la T.V.: perpetuar a las audiencias como simples asistentes a la función. Función siempre orquestada por unos pocos. A los que apunta la pregunta de ¿por qué habría de ser de otra manera?, es precisamente a la necesidad de dejar de ser meros espectadores, consumidores de los medios y finalmente de la cultura e información que producen, para constituirnos en sus interlocutores y así participar, evitando de esta manera ser excluidos de nuestras propias culturas o, en todo caso, asimilados a ellas acrítica, marginal y pasivamente.

Este desafío sustantivo de los medios es esencialmente un desafío democrático. Las sociedades contemporáneas, una de cuyas características distintivas es la de ser audiencias de los medios, diferenciándose así de las sociedades pasadas, no pueden entenderse, ni tampoco transformarse, sin una transformación de sus sistemas comunicativos. En parte porque, como ha mencionado el politólogo Norbert Lechner, una de las condiciones actuales del desarrollo capitalista es la creciente exclusión de las grandes mayorías de los beneficios del desarrollo. Exclusión que en nuestros países latinoamericanos ha cobrado proporciones inauditas y continúa acentuándose. Exclusión que en buena medida es posible debido justamente a que los sistemas y nuevas tecnologías de información que constituyen, como dice Jesús Martín Barbero, "el tejido comunicativo de la democracia", paradójicamente están, debido a su control y desarrollo selectivo y elitista, sirviendo justamente para la incomunicación de las mayorías, que al no tener posibilidades de acceso al mercado laboral, a una vida digna.

Como ha expresado el filósofo y cientista social Karl Popper, "una democracia no puede llegar a buen fin si no pone bajo control la televisión". Y poner bajo control a la T.V. y a los demás medios requiere, ante todo y en primer lugar, la participación decidida, informada y organizada de sus audiencias. Sin la audiencia, ninguna transformación de los medios parece posible, justo porque la audiencia es vital para los medios.

Este es quizá el mayor aprendizaje, doloroso e inesperado, al que nos enfrentamos los investigadores, los comunicadores, los trabajadores de la cultura, los educadores y en general todos aquellos que hemos buscado un cambio en los medios y hemos luchado por la emancipación de sus audiencias.

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ

LA HERENCIA PERSISTENTE

Muchos son los intentos fracasados, no sólo en suelo latinoamericano sino en otras latitudes, que buscaron incidir en los medios. Algunos, a través de generar una comunicación alternativa, que sobre todo en la década de los setenta se constituyó en meta de muchos esfuerzos.

La historia desgraciadamente mostró que lo alternativo fue tan marginal, que la meta de modificar los medios quedó relegada a un segundo o tercer plano. La mayoría de los esfuerzos realizados es esta dirección acabaron satanizando a los medios, lo que provocó que se les tratara de aislar, pretendiendo infructuo-samente dejarlos fuera de la jugada comunicativo. Al hacerlo, la comunicación alternativa parece haber igualado lo alternativo, con todo aquello que no tenía que ver con los medios, por lo que no sólo perdió su razón de ser, sino que se implantó como una comunicación paralela, pobre, desencajada del sistema real de comunicación social.

Otro tipo de esfuerzo, también fracasado, fue el que buscó la transformación de los medios desde arriba, desde la cúpula, vía la concertación con quienes los controlan. Concertación que derivó finalmente, en lo que en México ahora está muy de moda decir, concertacesiones al bloque del poder.

Concertacesiones que hicieron pensar que algo se estaba moviendo, aunque realmente nada cambiara. Concertacesiones que no necesariamente fueron la meta perseguida, pero que sin embrago resultaron así, debido a la ingenuidad política, económica y cultural de muchas propuestas de transformación y a la falta de conocimiento, no tanto de los medios y su funcionamiento, sino de sus audiencias y sus procesos de interacción con los medios.

Tanto en los intentos radicales, como en los concertados, la gran ausente fue la audiencia, no obstante que siempre se le mencionara y hasta en su nombre se intentaran las transformaciones.

LA SIEMPRE ALUDIDA Y NUNCA BIEN COMPRENDIDA AUDIENCIA

¿Qué son las audiencias además de televidentes, radioescuchas, lectores anónimos?, ¿Qué son más allá de datos estadísticos sobre preferencias programáticas, horarios de exposición a los medios, o en todo caso, conjunto abstracto de expectativas para ver, leer o escuchar?

¿ESPECTADORES O INTERLOCUTORES?

Sobre las audiencias se ha dicho mucho, pero se sabe poco. El título de un libro que se ha convertido ya en un clásico sobre el tema, ilustra esta situación y a la vez sintetiza la preocupación contemporánea sobre la audiencia. El libro se titula: Desesperadamente buscando a la audiencia (que parodia aquella película: Desesperadamente buscando a Susana) y cuyo contenido es una discusión detallada de diferentes perspectivas sobre la audiencia.

Desde el punto de vista de las agencias de *raiting*, las audiencias son cifras, son segmentos cuantitativos en los que se divide la sociedad mayor con respecto a su exposición y preferencias a algún medio.

Desde la perspectiva de los anunciantes, las audiencias son potenciales consumidores de los productos y servicios publicitarios en los medios.

Desde la academia, intuimos que la audiencia es muchas cosas a la vez, aunque todavía no comprendamos bien sus múltiples roles y mediaciones.

Una primera manera de aproximarnos a la audiencia es justamente explicitar sus posibles segmentaciones. Pero para segmentarlas hay diversos criterios. Uno, que ha sido quizá el más utilizado en la investigaciones por edades. Así, es posible hablar y encontrar audiencias infantiles, jóvenes y adultas.

Otro criterio posible es por género, del cual resultan audiencias masculinas y femeninas, diferenciadas entre sí en su interacción mediática.

Otro criterio es el de las identidades, que resulta siempre más complejo que los anteriores, porque las identidades no son categorías tan nítidas como la edad o el género en sentido biológico, puede entonces hablarse de identidades sexuales, raciales, culturales, socioeconómicas, nacionalistas, religiosas, etc., que siempre requiere ser explicitadas para saber finalmente a que se están refiriendo.

Otro criterio de diferenciación de las audiencias es el de los mismos medios, por el cual es posible hablar de teleaudiencias o radioaudiencias.

Un criterio más tiene que ver con la situación concreta de recepción, donde debido a factores muy específicos y hasta cierto punto imprevistos, niños y adultos, hombres y mujeres, mexicanos y colombianos, pueden interactuar de manera similar con determinados mensajes.

Y podríamos enumerar aún otros criterios y sofisticar la segmentación de las audiencias, tarea prioritaria de la investigación que está por realizarse.

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ

Desde un punto de vista simplemente humano, las audiencias somos todos, con nuestras resistencias y complacencias a consumir lo ofertado en los medios, con, como dicen los investigadores chilenos Valerio Fuenzalida y María Elena Hermosilla, nuestras 'visiones y ambiciones': Todos, con nuestras destrezas cognoscitivas, pero también con nuestras deficiencias y contradicciones, con nuestras ganas y omisiones, con nuestra enorme necesidad de reconocimientos y de satisfacciones, capaces de tomar distancia, a veces, de los mensajes de los medios, pero ansiosos de encontrar en ellos lo espectacular. Lo novedoso, lo insólito, todo eso que nos estremezca, nos emocione, nos divierta y nos capte la atención y nos haga salir, aunque sea por momentos, de nuestras rutinas y existencia cotidiana.

La audiencia es, sobre todo, un sujeto comunicante, capaz de realizar escuchas, lecturas y televidencias inteligentes, críticas y productivas, aunque también capaz, como sugiere el comunicador Mario Kaplún, de 'enchufarse al televisor, para desenchufarse del mundo', capaz también de 'colgarse al walkman' para aislarse del entorno y entrar en una especie de autismo.

La audiencia es también un sujeto social, perteneciente a varias instituciones simultáneamente, de donde adquiere sus identidades y sentido, capaz de organizarse, de disentir, de manifestarse, de construir movimientos colectivos para lograr sus metas. Aunque también capaz de enajenarse frente de los medios, de ser recipiente pasivo de sus mensajes.

La audiencia es sujeto cultural, capaz de significar su producción, pero también de reproducir sin cuestionar las significaciones ofrecidas en los medios. Como parte de una cultura, los miembros de la audiencia son susceptibles en los medios. Como parte de una cultura, los miembros de la audiencia son susceptibles a la influencia de sus comunidades de interpretación y apropiación de significados.

La audiencia como conjunto de individuos situados, es no sólo un sujeto activo, sino a veces hiperactivo, capaz de construir a partir de su vinculación a los medios, pero también capaz de dispersarse y perderse en lo vanas, vehiculado por los medios.

Como audiencia no nacimos, llegamos a ser. Nos hemos ido haciendo. Las audiencias no nacen, se hacen. Se van constituyendo en audiencias de diferentes maneras, aunque la manera predominante sea la impulsada por los mismos medios de comunicación con los que interactúa: sujetos pasivos. Constatar que la audiencia se hace abre la esperanza, porque si no nacimos como una audiencia determinada, significa que podemos cambiar. Que las cosas no tenían que como

ESPECTADORES O INTERLOCUTORES?

son, sino que pudieron ser de otra manera y aún pueden transformarse y llegar a ser distintas. La educación para la recepción con sus diferentes variaciones: recepción crítica, recepción activa, educomunicación, alfabetización a los medios, etc., parte precisamente de esta premisa y en ella adquiere su sentido.

No obstante que no estamos condenados a seguir siendo audiencia de la manera en que somos, estamos, como audiencia, en peligro. En peligro de ser petrificados perennemente como asistentes pasivos, que miran y disfrutan el espectáculo que se oferta en los medios, con el riesgo como ha dicho el investigador norteamericano Neil Postman, de 'divertirse hasta morir'. Muerte, por su puesto no física, sino cultural.

LA TODAVÍA ASÍ LLAMADA RECEPCIÓN Y SUS MEDIACIONES

Desde el punto de vista de la investigación, la audiencia siempre es una interrogante empírica. Responder a ella supone explorar sus interacciones particulares con los medios, que son las que constituyen sus procesos y prácticas comunicativas, todavía mal llamadas de recepción.

El desafío investigativo de la audiencia es múltiple. Comienza por renombrar el mismo objeto de análisis no por una simple incomodidad con el existente: 'recepción', sino porque su tematización no puede ser congruente si se persiste tercamente en seguirlas llamando así.

No obstante que se hagan advertencias de que más que recepción es percepción o interacción porque la audiencia es activa y no pasiva, una manera más productiva analíticamente de distinguir este complicado proceso es referirlo a los mismos medios frente a los cuales se realiza. Así, nos encontramos con procesos de escucha, con procesos de televidencia o de cinevidencia o con procesos de lectura. Cada uno implicando las particularidades de cada uno de los medios, que tampoco son pasivos, sino que ejercen una influencia específica en los procesos que la audiencia realiza con referencia a ellos.

Salvado así el primer desafío, los investigadores nos enfrentamos a otro que tiene que ver con el hecho de que lo que ocurre con la audiencia frente a los medios no está circunscrito a ellos, sino que lo trasciende.

La televidencia, al igual que la escuchar radiofónica o la lectura y las otras videncias, son procesos que anteceden y prosiguen al mero contacto directo con los medio y sus mensajes, fusionándose con la vida cotidiana y requiriendo de una racionalidad analítica para poder demarcarse de la totalidad de interacciones y prácticas posibles de la audiencia.

Para ilustrar lo anterior tomemos como ejemplo el caso de la teleaudiencia infantil. Todos sabemos que los niños ven T.V. y que lo que ven se convierte en referente de muchas de sus actividades e intercambios cotidianos. De lo que quizá no nos hemos percatado, es de que los niños se llevan la T.V. a la escuela y luego la vuelven a traer a casa, para volver a sacar a la calle, ya que lo que vieron en la T.V. en la tarde, por las mañanas es objeto de intercambio con los compañeros de clase, ya sea como tema de conversación o como objeto de juego o con los amigos y vecinos con los que juegan en su tiempo extraescolar.

En estos intercambios —ya hay varios estudios que nos lo muestran los niños se apropian a su manera lo visto en la T.V. Por una parte, esta apropiación puede ser similar a la inicial, o a la realización frente al televisor, pero puede ser distinta. En este caso, tiene lugar una reapropiación del mensaje.

Las reapropiaciones, por otro lado, tampoco son exclusivas de la escuela o la familia, como no lo son dé ninguna otra institución o escenario por el que transcurra la televidencia.

Cada reapropiación se da dentro de escenarios específicos que en el caso de la teleaudiencia infantil principalmente son la casa, la escuela, la calle. Toda reapropiación es producto de una negociación entre varios, o entre el mensaje de los medios y uno mismo. Y siguiendo con el ejemplo de la teleaudiencia infantil, en la conformación de las apropiaciones o reapropiaciones del mensaje televisivo intervienen diferentes influencias. Unas por supuesto dependiendo de las competencias cognoscitivas y particularmente comunicativas de los niños, de sus experiencias anteriores con la T.V. y con otros medios, de sus expectativas y deseos, provenientes de la situación en cada uno de los escenarios donde transcurre el proceso de televidencia. Por ejemplo, la T.V. se ve en compañía de otros y se comenta lo visto, o es una experiencia individual, individualista, que se vive sin la intervención de los demás, como muy frecuentemente sucede.

Otras influencias más, ubican sus fuentes en las cosmovisiones de las instituciones intervinientes, en este caso las familias y las escuelas de los niños, aunque no sólo en las cosmovisiones, sino principalmente en sus mecanismos a través de los cuales cada institución busca socializar a sus miembros. Así, el método pedagógico de la escuela, las estrategias disciplinarias, la pedagogía de los padres de familia o el sistema imperante de comunicación en el hogar, las formas de interpelación que se emplean en la construcción de los mensajes

¿Espectadores o interlocutores?

televisivos o van implícitas sobre todo en los distintos géneros programáticos. Todos estos son elementos específicos a través de los cuales se concretiza la mediación de cada una de las instituciones intervinientes.

Así, es posible hablar de mediaciones televisivas, pero también de mediaciones individuales, institucionales, contextuales, y por supuesto, culturales. Todas estas mediaciones conforman el proceso de televidencia. Mediaciones que aunque no se puedan ver, se manifiestan, como se manifiesta la clase social, que tampoco es un objeto tangible.

Lo anterior implica, para el investigador, diseñar estrategias de investigación que le permitan captar las mediaciones y sobre todo, el juego de la mediación, cuyo resultado es la particular combinación de distintas mediaciones comunicativas, que a su vez redunda en particulares apropiaciones y producciones comunicativas por parte de las audiencias. Aquí el desafío es diseñar estudios empíricos capaces de capturar la casualidad múltiple de los procesos comunicativos, ya que ningún resultado es producto de una sola causa.

La relación medios-audiencias, no es una relación directa ni transparente. Es una relación compleja a distintos niveles, que requiere de diferentes disciplinas para ser abordada integralmente. La sociología, la psicología, el psicoanálisis, la antropología, la sociología de la cultura y por supuesto la comunicación son algunas de las disciplinas más pertinentes. Pero sobre todo la ciencia política, la economía, el derecho, la historia, ya que es en lo económico, lo político, lo legal, donde se juega actualmente y mucho más en el futuro, el papel y la influencia de los medios.

No obstante el ya extendido reconocimiento de que la audiencia es activa, de que no tiene por qué ser víctima de los medios, es necesario enfatizar que su actividad per se, no conlleva el germen de su transformación como audiencia ni de la transformación de sus procesos comunicativos frente a los medios. Porque no se trata de provocar o aún de ampliar la actividad que empodere a la audiencia. Lo cual es muy distinto.

La supuesta autonomía de la audiencia es siempre una autonomía relativa, que si bien permite realizar televidencias, lecturas y escuchas críticas, éstas siempre tienen lugar dentro de situaciones y condicionamientos que no fueron producidas por la audiencia.

Esto constituye otro de los desafíos de la investigación contemporánea de las audiencias. Develar las condiciones que delimitan sus procesos de comuni-

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ

cación y que se manifiestan como mediaciones, a través de explorar audiencias específicas y sus procesos frente a los medios, así como de dar cuenta de sus estrategias y prácticas comunicativas.

Se requiere de un trabajo serio y creativo de investigación. Pero sobre todo, se requiere de una toma de posición política y particularmente —como afirma el filósofo de la comunicación Gabriel Jaime Pérez— de una posición ética del investigador frente a su objeto de análisis. Se puede investigar para obtener un conocimiento que sirva para continuar los mecanismos que inhiben la participación de la audiencia, su educación como tal y su toma de conciencia frente a los medios o, por el contrario, se puede realizar un tipo de investigación que busque descubrir cómo pueden intervenirse los procesos de comunicación de la audiencia de tal manera que estos redunden en su propio beneficio.

La investigación, al igual que los medios, no es ingenua ni inocua. Conlleva posiciones epistemológicas coherentes con ciertas posiciones éticas y políticas.

Personalmente considero que, en América Latina, la investigación de las audiencias tiene un papel muy importante en la transformación de los sistemas de comunicación. Y si en otros lados esta investigación pudiera ser un mero ejercicio intelectual o inclusive una moda, en nuestros países tiene que entenderse como un modo de acercamiento con la sociedad. Este es otro de los desafíos que enfrenta la investigación actualmente: ser a la vez instrumento para obtener conocimiento sobre su objeto, pero también sobre las maneras de intervenirle y transformarlo.

Porque el objeto de esta investigación, más que objeto, son sujetos y procesos sociales, somos todos; como he subrayado anteriormente, es la sociedad en su conjunto.

Pero también porque al explorar las audiencias, lo que se encuentra usualmente son conjuntos de sujetos con enormes carencias en tanto audiencias de los medios, sujetos que no encuentran las maneras de realizar su potencial comunicativo, sujetos necesitados de múltiples apoyos.

La educación de las audiencias como audiencias, que es una educación para los medios y finalmente una educación para la comunicación, no puede seguir siendo sólo un asunto de elección por parte de algunos grupos convencidos de sus bondades o pertinencia pedagógica. Es antes que opción, un asunto de sobrevivencia cultural, del cual los comunicadores no pueden sustraerse.

¿ESPECTADORES O INTERLOCUTORES?

Un presente con olor a futuro

Apenas con algunos avances en el conocimiento de la audiencia, sus mediaciones y sus procesos comunicativos, y con pocas respuestas, algunas sospechas y muchas interrogantes sobre su futuro, estamos a punto de cruzar el nuevo milenio.

Nos encontramos en una etapa en la que predominan tendencias de globalización y modernización a distintos niveles. Tendencias de privatización de los medios, en un ambiente expansivo de poca criticidad hacia los sistemas informativos vigentes y donde se nota la ausencia de alternativas al neoliberalismo contemporáneo y a la mundialización de la cultura. Al mismo tiempo, se observa una tendencia creciente no sólo entre los productores de las nuevas tecnologías informáticas y de telecomunicación, sino entre los mismos investigadores y comunicadores, a pensar de que los nuevos avances tecnológicos van a acarrear nuevas posibilidades para la democracia.

A este respecto, el comunicólogo Armand Mattelart ha criticado en su último libro sobre la *Invención de la Comunicación* esa renovada esperanza, que ilusamente muchos colegas comunicadores vuelven a expresar con respecto a las últimas tecnologías de información como el Internet. Renovada, no nueva esperanza, ya que siempre, con la entrada a escena de algún medio o cada nuevo medio, por el avance tecnológico que conlleva, ahora sí, va a servir para facilitar la tan esperada democratización de las sociedades.

Vieja y persistente idea ésta de que los medios conllevan un potencial implícito para disminuir las diferencias sociales, por ejemplo a través de estimular el pluralismo informativo.

Una somera mirada alrededor de lo que está sucediendo en todos los países con los, por algunos así llamados, viejos medios, como la T.V. aérea, y los medios, como la T.V. codificada, permite apreciar que más que una diversificación de la programación, y por supuesto de la información, las nuevas televisivas conllevan una proliferación homogeneizante.

Esta situación se explica porque los medios de información no son sólo medios, son a la vez instituciones sociales y como tales están determinadas de maneras concretas en cada una de las sociedades donde se desarrollan y proliferan.

Lamentablemente, la dualidad de los medios de información tampoco ha sido considerada adecuadamente por la academia. En América Latina, a dife-

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ

rencia de lo que ha pasado en otros países, como los Estados unidos, los investigadores han privilegiado sólo un aspecto de los medios. Lo que ha preocupado a los latinoamericanos ha sido principalmente como propuestas ideológicas. En los Estados Unidos, por el contrario, la tendencia ha sido a asumir los medios preferentemente como potencial técnico.

Ambas maneras, sin embargo, son reduccionistas, aunque debido al equilibrio geopolítico, la visión dominante actualmente es la de asumir a los medios como técnica, despojándolos de su institucionalidad y de consideraciones críticas en su relación con las audiencias. Ambas maneras tienen repercusiones distintas sobre el conocimiento de los medios, lo cual redunda en concepciones diferentes de las audiencias. Para la visión centrada en los medios como contenidos, la audiencia es un sujeto al que se le endoctrina o se le colonializa culturalmente; para la perspectiva que privilegia lo técnico, la audiencia es un sujeto al que se le estimula y se le amplían sus potenciales comunicativos.

Pero las visiones reduccionistas no terminan aquí. Actualmente a nivel internacional, pero también dentro de nuestro subconsciente, se aprecian opciones de colegas que consideran que en tanto medio, la televisión está pasando a la historia. Que es ya, frente a las supercarreteras informativas y el ciber espacio un medio anacrónico, al igual, por supuesto, que los otros medios, todavía más antiguos.

La supuesta obsolescencia de los medios es cuestionaba. ¿Para quién pasan de moda los medios, para sus audiencias, o para sus investigadores?

Un estudio reciente del Centro de Investigación Prospectiva de la Comunicación en Aspen, en los Estados Unidos, muestra cómo ni siquiera en ese país ha disminuido la televidencia. Esto no obstante que es quizá el país donde las nuevas tecnologías se han implantado y extendido más rápidamente a amplios sectores de la población, a diferencia de lo que ocurre en nuestros países latinoamericanos donde una minoría solamente tiene acceso a ellas.

Y no sólo no ha disminuido, sino que al contrario, ha aumentado. El tiempo en que en los hogares se interactúa con la T.V. ha pasado de 5 horas diarias en 1950, a siete horas diarias en 1990. Esto, no obstante que el internet y los paquetes interactivos también sean objeto de interacción de las familias.

Lo anterior sugiere que los medios no pasan de moda para la audiencia. Se reacomodan en todo caso como referentes de su disfrute del tiempo libre global. La prensa escrita, la radio y la T.V. más que nunca siguen constituyendo

ESPECIADORES O INTERLOCUTORES?

para las grandes mayorías de nuestros países las opciones privilegiadas para informarse y entretenerse. Y aquí es importante retomar la advertencia del reconocido historiador Eric Hobsbaum, que afirma que uno de los rasgos más característicos y a la vez extraños de nuestro fin del milenio es la destrucción del pasado, la tendencia a la obsolescencia de los mecanismos sociales y culturales que vinculan la experiencia contemporánea de los individuos con las generaciones y costumbres anteriores.

Para el caso de los medios esta tendencia se manifiesta en el emergente, pero creciente desconocimiento de nuestra historicidad con los medios, que da pie a algunos colegas para sugerir que el pasado es solo pasado y que el futuro es independiente de él, por lo cual lo importante son las más recientes tecnologías tele-informáticas.

No solo la experiencia sociológica, sino las realidades de América Latina evidencian que nuestra modernización conlleva efervescentemente, diversas etapas superpuestas que coexisten, no desaparecen, y que explican, por ejemplo, cómo mientras los zapatistas en México usan el Internet para comunicar sus demandas, éstas son tan ancestrales como tierra, comida, salud, educación.

La realidad nos permite ser optimistas. La política actualmente no puede prescindir de los viejos medios como la radio, la prensa o la T.V. En cambio, sí se puede prescindir del Internet. Las campañas y los debates públicos no pueden tener lugar sin estos medios, porque perderían su dimensión pública. Esto cada vez más lo constatamos en nuestros países. Aquí en Colombia, donde seguramente todos esperan seguir en los medios el juicio al presidente. O en México, donde todos vimos el desenmascaramiento solo televisivo, virtual podríamos decir. Nadie en la realidad le ha quitado a Marcos el pasamontañas. Se lo han quitado a su fotografía, a su imagen a través de una serie de trucos televisivos. Ante estos hechos y otros muchos de la vida pública, cabe preguntarse: ¿Obsolescencia de la T.V.? ¿Obsolescencia de los medios?

Por otro lado, el consumo cultural en América Latina, como señala el sociólogo Néstor García Canclini, cada vez más constreñido a los medios, e particular a la televisión, debido a las condiciones crecientes de hacinamiento urbano en las ciudades tercermundistas y al deterioro del poder adquisitivo de las mayorías para disfrutar de otras opciones como el teatro, la danza, los museos, y al aumento de la inseguridad, que provoca que todos prefieran estar en casa.

Me parece que la tendencia que se perfila hacia el fin del milenio de ninguna manera es de abandono de los medios tradicionales como objetos de

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ

interacción y referencia de las audiencias. Justamente lo contrario. Más que nunca la radio y la televisión son los referentes de la sociedad en su conjunto, y constituyen el objeto de su consumo cultural mayoritario.

Lo que yo creo vamos a ver en poco tiempo es, por una parte, el aumento del consumo de medios, y por otro, la reducción drástica de otros consumos culturales. Habrá un consumo sobre todo televisivo. Es posible entonces anticipar que en lo que resta del siglo y a la vuelta del nuevo milenio, el consumo sobre todo televisivo. Es posible entonces anticipar que en lo que resta del siglo y a la vuelta del nuevo milenio, el consumo cultural de las grandes mayorías de América Latina será cada vez más un monoconsumo mediático. Por todo ello, los medios actuales, y en particular la televisión, sean considerados viejos o no, superados o no, seguirán requiriendo ser entendidos y transformados. Hay que tomarlos en serio. Hay que aprender a servirnos de ellos, hay que criticarlos y exigirles respeto, pero también hay que disfrutarlos. Y, coincidiendo con Martín Barbero, si la mediación es el lugar desde donde se produce y se otorga el sentido a la comunicación, hay que aprender a ser mediadores de nuestros propios procesos de lecturas, escuchas y vivencias.

LA FALACIA DEL DETERMINISMO TECNOLÓGICO

Las visiones reduccionistas, que circulan, no lo son sólo porque constriñen la comprensión de los medios a uno de sus aspectos, el técnico, sino porque consideran que el desarrollo tecnológico tiene un motor únicamente técnico y no político y cultural.

Como bien enfatizó el sociólogo de la cultura Raymond Williams, "una tecnología sólo llega a ser tal, cuando es redituable en el mercado" y podríamos agregar que también cuando constituye un bien político.

El desarrollo de los medios y tecnologías de información ha sido y seguirá siendo, a menos que no lo permitamos, de desarrollo claramente impulsado por intereses políticos y económicos, no sociales o culturales. Un ejemplo ilustrativo es el caso de la televisión a colores en el Canadá a principios de los años sesenta que se retrasó, no porque no existiera la tecnología —en Estados Unidos ya se veía la televisión a color— sino justamente porque la programación estadounidense blanco y negro requería del mercado canadiense de habla inglesa para ser exportada y traer mayores ganancias a sus productores. El retrasar La inserción de la televisión a color fue entonces la estrategia económica seguida por los productores de la programación monocromática de los Estados Unidos.

¿ESPECTADORES O INTERLOCUTORES?

Otro ejemplo ilustrativo lo constituye el caso mexicano de introducción de la televisión en 1950. El presidente en turno tuvo la posibilidad de decidir cómo introducir la televisión en México. No obstante las recomendaciones de los asesores, de que fuera una televisión parecida a la de Alemania con una fuerte dosis de perfil comunitario y servicio público a la audiencia, el Presidente decidió que fuera un sistema comercial. Años después se hizo público que el presidente era uno de los principales accionistas de lo que ahora se ha consolidado como el consorcio *Televisa*.

Pero, más aún, la televisión mexicana además de ser un sistema comercial concesionado al capital privado, en su regulación quedó inscrita no en el Ministerio de Cultura o en el de Comunicaciones y Transportes o en el de Educación, sino en el de Gobernación, que es el ministerio encargado de lo interno, de lo político. Esto definió, de entrada, la manera en que la televisión mexicana se han venido desarrollando y permite entender los acuerdos de cúpula recientes entre los dueños de las televisiones comerciales y el grupo gobernante.

Pero a la vez, esta particular situación en la que miembros del gobierno estaban involucrados como accionistas, facilitó el hecho de que el propio gobierno apoyara la consolidación del monopolio televisivo mexicano. No hubo, como en los Estados Unidos, un sistema de medios basado en la competencia entre las distintas cadenas de televisión, sino un sistema apoyado en la tutela del Estado.

Los ejemplos anteriores permiten apreciar cómo los medios y los sistemas comunicativos existen y son de una manera determinada, pero podrían se de otra. En su desarrollo no hay, como lo muestran los ejemplos anteriores, ningún determinismo histórico, producto del cual hayan tenido que ser así. Lo que hay son decisiones e intereses económicos y Políticos que los definen de maneras particulares.

EL RESCATE CULTURAL DE LOS MEDIOS PARA LA AUDIENCIA

El futuro trae un desafío a los comunicadores. Precisamente la necesidad de transformar los sistemas y medios de información vigentes. Futuro que se percibe aún más complejo que el presente que lo genera, porque a nivel mundial cada vez más el control de la producción de medios y en especial de la producción informativa, se encuentra cada día más centralizado. Ya no son ni siquiera las agencias nacionales las que definen, por ejemplo, qué es y qué no es noticia. Son las grandes cadenas como la CNN o CBS las que han asumido esa función.

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ

Futuro, que requiere ser repensado con la participación de las audiencias, para que éstas encuentren un escenario para su propio desarrollo y queden incluidas como sujetos comunicantes en el esfuerzo conjunto de todos por construir sistemas sociales cada vez más democráticos.

Mientras el futuro se nos escapa de las manos, sobre todo ante el brillo de las nuevas tecnologías de información, algunos colegas han sugerido que hay que desplazar el objeto de atención a las maneras en que se pueden aprovechar fructiferamente los nuevos avances tecnológicos en beneficio de las audiencias.

Loable ambición, que sin embargo presenta como condición esencial para realizarse, el rescate de los medios para sus audiencias. Un rescate que permita que se rearticule semióticamente la demanda cultural de las audiencias. Rescate, entonces, que comienza y debe continuar con un trabajo sistemático con y desde las audiencias, que entre otras cosas los respete como sujetos.

La radio, la televisión, el cine. y la prensa han estado presentes por muchas décadas y seguirán siendo centrales, para bien o para mal, en los sistemas comunicativos por venir. Centralidad que no es artificial. Si bien como sabiamente advirtió hace ya muchos años Jesús Martín Barbero, la comunicación no puede reducirse a un asunto de medios, es posible ahora, ante su creciente desarrollo y expansión, ante su aprovechamiento político por los gobernantes, ante su impunidad frente a la audiencia, advertir que la comunicación no puede entenderse cabalmente sin los medios.

Y ésta es la múltiple paradoja comunicativo de final de milenio: si los medios no son el todo, el todo no puede entenderse sin los medios. De manera similar, la sociedad contemporánea no se explica cabalmente sin entenderla también como audiencia y los procesos democráticos no pueden llegar a realizarse plenamente si no conllevan políticas de medios muy precisas que permitan restaurar a la audiencia como protagonista del cambio.

Ser espectadores o interlocutores, es el gran desafío.

provides the property of the property of the property of

CONSUMO CULTURAL Y MEDIÁTICO DE MAESTROS Y ALUMNOS

DE SECUNDARIA

Marisol Moreno Angarita

Querámoslo o no, asistimos a una socialidad mediatizada que nos obliga repensar nuestra percepción y relación con los medios masivos de comunicación, donde el 'mundo de la vida' la 'cotidianidad' están cargadas de objetos, experiencias y productos mediáticos. El reto no es salir a interactuar con ellos, sino más bien, pensarlos culturalmente dentro del contexto en que circulan.

El consumo se convierte aquí en una plataforma conceptual desde la cual es posible mirar más detenidamente una mediación que se da entre la cultura escolar y la cultura mediática, desde macrocategorías de socialidad, ritualidad y tecnicidad (Martín Barbero, 1988). Así que este estudio ni reinvindica el consumo ni lo denigra; sencillamente busca ubicarlo en el escenario de todo esta práctica simbólica.

Sigue siendo llamativo, cómo ad portas del siglo XXI, de una manera ingenua, algunos plantean un rechazo de los medios, como si fuera posible negar la relación que mantiene un gran porcentaje de jóvenes de nuestros países latinoamericanos con la televisión, el cine, la radio, el video, la internet, música, libros y revistas. De manera intencional la presente investigación incluyó estos nueve objetos culturales y los estudió en un mismo momento —a sabiendas de las inmensas diferencias entre unos y otros— con el propósito de establecer en una fase exploratoria, quiénes gobernaban en el universo del consumo. Por supues-

to fue ambicioso el considerarlos a todos en un mismo espectro, pero se tomó la decisión en esta fase inicial para acceder a panorámicas más que a detalles.

Adicionalmente se hizo necesario mirar todo este conjunto de medios y tecnologías al tiempo, porque si bien es cierto que lo único que un joven hace en su tiempo libre no es ver televisión u oír radio, si es significativo el que la gran mayoría de ellos dedica un número importante de horas a estas actividades. Mucho se ha escrito, estudiado y comentado al respecto, desde posturas moralistas, estéticas, psicológicas, sociales, y culturales.

Todos coinciden en que el mundo de la escuela, el mundo de la cultura y el mundo de las industrias culturales (televisión, música, etc) están escindidos. Esta sintomatología se acrecienta frente al desprecio que muestra la cultura escolar hacia la mediática, es decir entre la escuela y los medios. Es importante anotar que en esta relación antagónica no entra la tecnología como tal, en tanto que la introducción de esta última si fue por la puerta grande de la escuela, con el beneplácito de maestros, directivas, padres de familia, etc. No olvidemos que la tecnología, está ligada socialmente a una preparación laboral más cualificada —con la que ningún padre o maestro entraría en riña— mientras que los medios, entran por la puerta de atrás, la del tiempo libre, el ocio. Sin querer profundizar en esto vale la pena resaltar como existe en algunos círculos sociales un prejuicio hacia el tiempo libre y todo lo que se asocie con placer, entretenimiento, juego, entendiendo todo esto como opuesto al aprendizaje, a la escuela, al conocimiento.

Como plantean Welti y Cols (1998) es necesario reaccionar y actuar frente a este desencuentro,

"No sólo para identificar el obstáculo para superar —ahí donde los hábitos tradicionales de enseñanza aprendizaje deben ser mantenidos— sino también —en tanto que ineludibles lenguajes- organizadores de nuestra cultura contemporánea— para incorporarlos como tecnologías de base y como productores de conocimiento, en suma, como complemento de la tradición letrada que la escuela encarna".

Definitivamente, el mundo de la vida de los adolescentes choca con las lógicas de la escuela y de los maestros (Martín Barbero, 1997; Torres, W.F, 1998), en muchos casos. Sin embargo, pocos esfuerzos se realizan por tratar de comprender lo que hay detrás de esta situación y mucho menos por acercar estos dos universos de sentido. Las rutinas, prácticas y contenidos de la institución escolar siguen ignorando —ingenuamente— la tensión que estos producen.

Unos de los aspectos a estudiar más adelante, que no es objeto del presente estudio, tiene que ver evidentemente con los lenguajes. Allí donde se construye una arquitectura de conocimiento basada exclusivamente en lo escritural y no se dejan espacios o fisuras para desarrollar lo corporal, lo visual, lo musical, lo espacial, incluso lo oral, tenemos 'castillos de aire', que tan pronto damos la espalda desaparecen. En ningún momento esta afirmación desdeña la importancia de la escritura, no. Lo que se desea es reclamar la inconveniencia la exclusividad de uso y jerarquía de un único código, desconociendo que existen múltiples modos de conocimiento y de comprensión de ese conocimiento.

En esta dirección, como un primer paso por comprender esta problemática, surge este estudio que buscó indagar por la relación que hay entre unos y otros, ya que la apuesta será re-conocer o re-interpretar el universo simbólico a partir de la relación que los medios posibilitan y a su vez, darle sentido a estos desde la propia cotidianidad. Pero lo único que se ha transformado en este panorama no es la escuela. Incluso el hogar esta mediatizándose cada vez más, a punto tal que el cuarto del adolescente se transforma en un no lugar porque el no está físicamente ahí, sino en un 'otro lado' mediado, tampoco está afuera, porque existe un control de parte de un adulto, padre sustituto, niñera, hermano mayor, que le recuerdan las normas del hogar. Es decir, está afuera estando adentro, y está adentro, estando afuera.

En materia de experiencias mediáticas en la escuela, es muy difícil generalizar la existencia de un único y perfecto modelo, ya que se están incrementando los estudios que muestran la gran cantidad de procesos híbridos que se tejen alrededor de los medios, que cohabitan universos de sentido distintos. En esta misma dirección, también reconocemos que los receptoresconsumidores de medios no son pasivos, Por lo que se hace necesario contemplar la compleja red de relaciones y usos comunicativos que se tejen desde el consumo.

Para la línea de investigación del Departamento de Comunicación esta fase se constituye en un nuevo esfuerzo por comprender la problemática de los medios y los sistemas educativos, y a su vez, avanzar en una nueva aproximación que intenta repensar lo educativo desde lo masivo, y estando ahí comprenderlo como un proceso de socialización.

EL PILOTAJE

Para dar cumplimiento a la primera fase de la investigación propuesta, se diseñó un instrumento tipo encuesta el cual fue aplicado a estudiantes y

profesores de secundaria, con el fin de constatar el funcionamiento de este tipo de instrumentación para indagar por el consumo en una población escolarizada y también validar la pertinencia y claridad de sus preguntas, sus formas de respuesta, lenguaje, formulación, presentación, etc.

Además se experimentaron 4 condiciones de observación distintas, para seleccionar el más idóneo acorde con los propósitos del estudio

Características de la muestra utilizada en el pilotaje

Tipo de Institución:

El pilotaje se realizó en 4 colegios, así :

TABLA 1
CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA MUESTRA SEGÚN EL TIPO DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA

#	Carácter	MODALIDAD	Confesionalidad	ESTRATO	MUESTRA EST.
1	privado	mixto	no confesional	estrato 3	132
2	privado	masculino	confesional	estrato 2-3	137
3	privado	masculino	confesional	estrato 5	28
4	público	mixto	no confesional	estrato 1, 2	97

Las condiciones de observación durante el pilotaje variaron significativamente, como se había previsto, con el propósito de confirmar cuál sería la condición ideal de aplicación futura de la instrumentación.

Colegio 1. Condición 1.

El instrumento (encuesta) fue aplicado por un examinador que dio instrucciones generales sobre el propósito de la investigación, y estuvo abierto a cualquier pregunta de parte de los encuestados.

Se respondió la encuesta dentro del salón de clases, en un horario académico (cedido por el profesor de turno).

Colegio 2. Condición 2.

El instrumento (encuesta) fue aplicado por un grupo de examinadores que dieron instrucciones generales sobre el propósito de la investigación, sobre la encuesta y ayudaron en la resolución del primer punto. El profesor encargado del

grupo hizo la presentación y acompañó a los participantes durante el tiempo de resolución de la encuesta. Se ayudó bastante en la ejemplificación de las preguntas, en los grados 7° y 9°. Se respondió la encuesta dentro del salón de clases, en un horario académico (cedido por el profesor de turno).

Colegio 3. Condición 3.

El instrumento (encuesta) fue aplicado por un grupo de examinadores que dieron instrucciones generales sobre el propósito de la investigación, sobre la encuesta y ayudaron en la resolución del primer punto. Se seleccionó una muestra representativa de alumnos de cada uno de los grupos (de 6° a 11°).

Los estudiantes seleccionados por el coordinador académico se reunieron en un salón a resolver la encuesta. Se brindó muy poca ayuda y tampoco ésta fue muy solicitada por los estudiantes.

Colegio 4. Condición 4.

Versión 4a.

El instrumento (encuesta) fue aplicado por un grupo de examinadores que dieron instrucciones generales sobre el propósito de la investigación, sobre la encuesta y ayudaron en la resolución del primer punto. El profesor encargado del grupo hizo la presentación y acompañó a los participantes durante el tiempo de resolución de la encuesta. Se ayudó bastante en la ejemplificación de las preguntas, en los grados 9° y 11°.

Se respondió la encuesta dentro del salón de clases, en un horario académico (cedido por el profesor de turno).

Versión 4b.

Un trío de examinadores se presentó en el aula del 7° grado; quien encabezaba el grupo condujo la aplicación del instrumento pregunta por pregunta, esto hizo que para este caso el tiempo invertido en aplicar la encuesta fuera mayor y que los estudiantes manejaran sus propios ritmos de resolución de la encuesta. Los estudiantes las resolvieron en consulta grupal, puesto que al llegar se encontraban trabajando con esa dinámica.

Con relación a las anteriores condiciones de evaluación se concluyó que la situación más adecuada para aplicar la instrumentación la constituyó la condición 3 en la cual el grupo de pares no era conocido y pertenecía a distintos cursos, lo cual le permitió contestar el instrumento en un ambiente autónomo, independiente y de reflexión.

BIBLIOTECA GENERAL

7 NO. 41-00

125

La encuesta que se aplicó a los profesores era igual en contenido, pero tenía algunos ajustes en el lenguaje y formulación de las preguntas. Todos los profesores que participaron, lo hicieron voluntariamente ; algunos de ellos llenaron la encuesta en presencia de los examinadores y otros , por su cuenta. No se presentaron diferencias significativas entre estos dos grupos.

Nivel de escolaridad de los encuestados :

TABLA 2
DISTRIBUCIÓN GENERAL DE LA MUESTRA DE ESTUDIANTES POR NIVELES DE ESCOLARIDAD

GRADO ESCOLAR	Muestra
6°	6
7°	116
8°	39
9°	100
10°	44
11°	89

Sexo:

Los escolares encuestados fueron 331 hombres (84.0%) y 63(16%) mujeres, con edades entre 10 y 21 años. A continuación se detalla la distribución de la muestra por edades.

TABLA 3

DISTRIBUCIÓN GENERAL DE LA MUESTRA POR NIVELES DE ESCOLARIDAD

EDAD	# ESTUDIANTES	Porcentaje
10:	1	0.002
12:	42	0.10
13:	57	14.46
14:	52	13.19
15:	86	21.82
16:	59	14.97
17:	53	13.45
18:	21	0.53
19:	2	0.005
20:	1	0.002

De la muestra encuestada, el 17.5% (69 estudiantes) reportan que trabajan , el 70.30% que no trabajan ; y el 12% (48 estudiantes) no contestaron.

TABLA 4
DISTRIBUCIÓN GENERAL DE LA MUESTRA DE PROFESORES

EDAD	#	SEXO	NIVEL DE ESTUDIOS #	
LDND	: ** .?	M F	Diplomado	1
20-25	3	10 2	Especialización	3
25-30	2		Maestría	2
31-40	4		Otros	4
41-50	1		No contesta	2
61-70	1			
No contesto	1			

SEGUNDA PARTE: RESULTADOS DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES

ACERCA DEL CONSUMO GENERAL DE LOS MEDIOS Y LAS TECNOLOGÍAS ESTUDIADAS:

Se encontró que el 97.2% prefiere la televisión, seguido de radio con 87.8%, Cd's el 76%, Cine 65.22%, Cassettes de audio 64.21%, libros 61.9%, revistas 60.9%, videos 59.1%', periódicos 48.98 %, internet 26.90% y en último lugar, los discos de acetato con un 13.95% de consumo. Es decir que en orden de consumo serían :

Tabla 5
Relación entre consumo realizado y tipo de medio

Lugar de consumo	Naturaleza del medio
1 Televisión	AUDIOVISUAL
2 Radio	SONORO
3 Cd's (música)	SONORO
4 Cine	AUDIOVISUAL
5 Cassettes de audio (música)	SONORO
6 Libros	IMPRESO
7 Revistas	IMPRESO
8 Videos	AUDIOVISUAL
9 Periódicos	IMPRESO
10 Internet	MULTIMEDIA
11 Discos de acetatos	SONORO

La tabla anterior muestra que el primer lugar lo ocupa un medio audiovisual, las dos posiciones subsiguientes son para los medios sonoros, y en las que siguen a estas se encuentran los medios impresos. Finalmente, pero apenas previsible, aparece el internet, clasificado como multimedia.

Estos resultados parecen ser confiables de acuerdo con lo encontrado en otros estudios realizados en América latina (Weil, A. 1998; Muñoz, S. 1996; Alfaro, Macassi, 1996) y en España (Moix, M. 1997). Es clara la importancia que tiene la televisión frente a los otros medios. Lo que llama más la atención de los siguientes resultados es la fuerza que tiene el consumo de música, ya sea en Cd's o cassettes, al igual que el lugar que ocupan los libros (en general) dentro de la gran oferta mediática. Sorpresivamente, el tan proclamado extendido uso del video, tiene un octavo lugar dentro de los encuestados.

El video es también muy usado y definitivamente los periódicos están un tanto lejos del consumo juvenil frente a los otros medios. El caso de internet, es comprensible, en tanto que todavía sigue siendo una tecnología de acceso costoso que requiere alfabetización tecnológica adicional.

Definitivamente la música es una práctica cultural altamente significativa para los escolares, independientemente de su nivel social, grado de escolaridad y sexo. El poder embriagante y arrobador de la sensación sonora, es prefe-

rida por los encuestados de una manera determinante. Es interesante observar como este consumo es de los más económicos, deslocalizados, autoprogramados y sobretodo multisensorial.

EL EQUIPAMENTO TECNOLÓGICO: UN PRIMER PASO HACIA EL CONSUMO

Para poder comprender el consumo mediático es necesario reconocer que éste tiene un soporte de equipamento tecnológico, que aunque no abarca el consumo en sí mismo, si es un componente determinante de éste.

Uno de los aspectos incluidos en la encuesta tiene que ver con la propiedad, entendida ésta más como uso exclusivo que como objeto adquirido.

Consumo televisivo:

Se encontró que el 98.9% de los estudiantes tiene aparato de televisión en sus casas, de estos el 71.8% tienen uno que es de su propiedad. Con relación a la televisión por parabólica el 69.03% reportó tener suscripción mientras que sólo un 37.05%, reportó la televisión por cable.

Respecto al consumo televisivo, evidentemente está también determinado por el acceso amplio al aparato de televisor, lo cual permite al estudiante mantener una interacción fuerte y constante con la programación televisiva. La televisión por suscripción está más restringida por los altos costos comparativos.

Consumo radial-musical:

Con relación al aparato transistor de radio, el 94.41% de los encuestados poseen por lo menos un aparato en su casa y de estos, 76.6% reportan tener uno de su propiedad. En materia de música, el 82.74% tiene Cd's y de estos el 69.54% son de su propiedad. Sin embargo, sólo el 30.20% tiene discman.

En este sentido es clara la fuerza del consumo radial en jóvenes escolares, ligado específicamente a la recepción musical (ver pregunta siete) que se confirma a lo largo de toda la encuesta. Es decir, el consumo de música es tal vez la motivación principal para la escucha radial.

Los cassettes de audio son objetos muy populares dentro de las propiedades juveniles, ya que mientras el 88.57% tiene cassettes de audio en su casa, el 76.6% declara ser dueño de estos. Por supuesto, esto no es gratuito, si recordamos el bajo costo comparativo del cassette de audio frente al Cd, la película de video, el libro, o incluso el mismo boleto para el cine.

Otro aspecto influyente esta dado por la fácil reproducción que ofrece cualquier grabadora portátil (desde la más simple, a la más sofisticada), que permite el registro de cualquier fuente (desde la F.M. hasta el cd), sumado a la amplia gama de programación musical existente en la radio Colombiana.

Respecto al tocadiscos se encontró que el 67% tenían uno en su casa, mientras que solamente 36.54% dice tener discos de acetato.

La modernización tecnológica está marcando rápidamente la obsolescencia de estos aparatos, adicionándole diseños más cómodos, portátiles y a precios más módicos. Es por todo esto entendible que el 71.06% dice usar walkman y esto es consistente con lo relacionado con cd's.

Consumo de libros

Contrariamente a algunas estadísticas que declaran la muerte del libro para los jóvenes, se halló que el 83.75% lee. Sin embargo, se hace necesario recordar que esta encuesta se aplicó en el colegio y está ligada a la cultura escolar.

Al indagarse por el género, encontramos que la mayor preferencia está por los cuentos, 51.01%, seguido por los libros del colegio, 30.96 %, de poesía 31.22%, novelas 27.41%. Un 29.7% reporta preferir otro tipo de literatura, distinta a la mencionada.

El género 'cuentos' aparece en el primer lugar, con gran sorpresa, indistintamente con la edad del estudiante. Excepto en el colegio del más alto estrato social, donde el primer lugar lo ocuparon otros géneros. Parece ser que los escolares encuentran en los relatos y las narrativas de ficción un espacio de identificación y realización de deseo.

Esto último desdibuja algunos estereotipos, especialmente los referidos a la ausencia de esperanza, magia, fantasía, 'no futuro' en los escolares — cuyas condiciones de vida son más desfavorables— a medida que avanzan con la edad. El 67% de los escolares del colegio de estrato 1 y 2, tienen en los cuentos su género preferido y de mayor consumo.

Consumo de video

Respecto a las películas en video, el 69.54% las consume y el 47.4% de los encuestados reporta que estas son de su propiedad. Con relación al consumo de video, este aparece alto, cuando se consulta individualmente, pero disminuye sensiblemente cuando se le pone al lado de otras ofertas mediáticas.

Llama la atención el hecho de que el 64.46% de los encuestados tiene videograbadora (VHS o Betamax), lo que convierte a este objeto de equipamento tecnológica en un nuevo huésped obligado en los hogares.

Consumo de tecnología informática:

El 45.17% de los encuestados reportó el consumo y uso de computador. Este dato se ajusta, por lo alto, a lo encontrado en otros estudios similares. Todavía nuestros escolares tienen un acceso restringido a este tipo de tecnología, ya sea por razones económicas o de alfabetización.

Consumo de impresos:

El 30.71% anota que tiene suscripción a periódicos, y el 25.12% a revistas. La lectura de este tipo de información es baja y limitada.

Videoláser:

Al preguntarse por este tipo de equipamento tecnológico, se encontró que el 12.94% anotó tenerlo, sin embargo este dato es poco confiable, ya que al confirmarse sobre el conocimiento previo que se tenía de este equipo, la gran mayoría de la muestra encuestada desconocía este equipo. Este dato fue falseado y se notó esto particularmente en el estrato 3, donde adicionalmente se advirtieron comportamientos "no fiables", de deseo de aparentar, al momento de resolver la encuesta.

Internet:

Curiosamente el 22.33% tiene acceso a internet o dice usar internet. Este dato responde de manera general a lo que se ha encontrado en otros ámbitos educativos. Incluso este dato es más alto del esperado, si recordamos la composición mayoritaria de nuestra muestra.

Al indagarse por otros aparatos existentes en el hogar, el 0.032% anotó videojuegos y el resto curiosamente anotó el aparato telefónico 0.012%. Este último dato sugiere que en materia tecnológica aún hay mucho camino por recorrer, ya que por ejemplo, en Bogotá, la ciudad cosmopolita por excelencia, aún es posible encontrar comunidades para las cuales el teléfono es una nueva tecnología de comunicación y su acceso es restringido.

LA TENENCIA DEL EQUIPAMENTO COMO FACTOR DE ACCESO

El objeto que se reportó como de mayor tenencia fueron los libros, con un 76.14%, seguidos por el walkman con 66.75%, la televisión. Por parabólica

28.17%, Computador 27.91%, el discman 22.8% y finalmente los tocadiscos, la televisión. por cable, el internet, las revistas, con porcentajes cercanos al 12% cada uno.

Merece especial atención la diferencia entre televisión por cable y parabólica; definitivamente la parabólica es más popular y de mayor acceso en los distintos sectores socioeconómicos.

En general, con relación a esta pregunta encontramos que gran parte de los escolares tiende a exagerar o a contestar la pregunta de una manera inexacta. Esta categoría se ve cargada de factores sociales que hacen que el estudiante la asuma como un espacio de competencia con sus compañeros y trate de preguntarse sobre quien tiene más. A juicio de los investigadores, es una pregunta muy problemática, que genera reacciones ajenas a los propósitos del estudio y que además produce respuestas poco confiables.

EL GUSTO COMO INDICADOR SIGNIFICATIVO

Al indagar por los distintos gustos se encontró que el grupo encuestado presenta las siguientes tendencias en cada uno de los medios y tecnologías estudiadas.

Revistas

Al preguntarse por las revistas, el 60.65 prefiere las de deportes, el 58.12% las cómicas, seguidas por las de farándula 37.81%, científicas 36.29% y en último lugar las de moda con 28.17%. Otro tipo de revistas son reportadas por el 18.27%

Cine

Respecto al consumo de cine, el género más preferido es el de acción, (76.4%) seguido por el de comedia (58.9%), el de ciencia ficción (55.32%) y el de terror, con un 40.86%. El drama curiosamente solo fue reportado por el 17% de los encuestados. El cine-arte y el de documental fueron reportados en último lugar.

Es entendible que el género de acción esté en primer lugar, ya que las características narrativas, audiovisuales y de efectos sonoros, convierten este tipo de propuestas en experiencias agradables para los escolares en todas las edades exploradas. Por supuesto también es necesario anotar que la comercialización de este género también influye en la aceptación masiva del mismo.

Televisión

Con relación a la televisión, el primer lugar lo ocupan los programas deportivos, con un 48.9%. Es necesario recordar que el 84% de la población participante era masculina. Seguidamente, los géneros televisivos preferidos fueron los seriados, las comedias y los dramatizados con el 35%,34% y 33% respectivamente. Seguidamente aparecen las telenovelas. En último lugar encontramos a los programas de concurso, magazines y de opinión.

El dato relacionado con telenovelas nos llama la atención, ya que las tendencias en este sentido tienden a ubicarlas en un lugar más importante. Tenemos dudas sobre la credibilidad de este dato.

Los canales locales siguen siendo los preferidos por los escolares (83.2%) seguidos de los canales de la parabólica (64.72%) y finalmente los de cable con un 30.9%. Al contrastar estos datos con los relacionados con el consumo y el acceso entendemos el orden anterior, en tanto que es proporcional al acceso que nuestros encuestados tienen de los distintos canales televisivos.

Aquí apareció confusión entre lo local y lo nacional, ya que se asume que los locales son los de 'aquí' por oposición a los 'extranjeros'. Es evidente que los jóvenes no reconocen aún los distintos tipos de televisión, que además son recientes en nuestra historia televisiva. Estamos estrenando Nueva ley de televisión y estos cambios se han venido experimentando paulatinamente.

Video

Los gustos en materia de video son los siguientes : el primer lugar lo tiene las películas de acción 66.7%, le siguen las de comedia 42.64%, ciencia ficción 37.31%, terror 34.77%, juegos 20.05%, drama 16.5% y en último lugar las películas documentales.

Música

En cuanto a la música se encontró que el trance ocupa el primer lugar en el gusto de los encuestados con 61.17%, le siguen el rock, 48.98%, la salsa 48.73%, las baladas, el rap, los vallenatos con aproximadamente el 15% cada uno. En últimos lugares están el reggae, el jazz, los boleros, la clásica y la de nueva era. Desafortunadamente en el instrumento no se incluyó la bailable, que apareció insistentemente en otras.

Estos datos son acordes con otras investigaciones realizadas en Colombia, por Muñóz (1996); Serrano (1997), donde se presenta la fuerte relación que existe entre la condición de joven y el gusto por estos géneros musicales.

Internet

Llamó aquí la atención el hecho de que el mayor uso conferido al computador y a la internet es en lo relacionado con los juegos (32.7%), le sigue con distancia las bibliotecas (14.4%), el correo electrónico (10%) y un pequeño grupo anotó los *chat*, las compras y los programas gratis.

Esta tecnología evidentemente aún está muy lejos de formar parte de la canasta familiar y parece ser que todavía no ha sido incorporada a la cultura de la escuela.

Preferencias entre medios y tecnología

Al preguntársele a los encuestados que ordenara los medios y las tecnologías según su preferencia encontramos:

• Ver televisión: 36.29%

• 0ír música: 30.71%

• Ir al cine: 9.9%

Usar internet: 6.6%Leer un libro: 3.3%

• Escuchar radio: 3.05%

• Leer revistas: 2.03%

• Leer periódico: 2.03%

Ver videos: 0. 02%

El orden encontrado era previsible, excepto por el resultado relacionado con la internet, ya que no es consistente con los hallazgos de los puntos anteriores referidos a acceso, tenencia, consumo.

Evidentemente la televisión ocupó el primer lugar en todos los items, y el segundo lugar. Es muy importante aclarar que 'radio' es entendida aquí más como sinónimo de 'música seleccionada' que como programación radial.

IMAGINARIOS ALREDEDOR DEL CONSUMO

De manera ingenua colocamos algunos enunciados para que los escolares se identificaran con ellos y encontramos que el consumo sí es una categoría social reconocida y explícita, que está fuertemente determinada por el grupo de pares, Los estudiantes reconocen que sus gustos de consumo no están ligados ni a su familia ni a su colegio.

El factor económico del consumo, aunque pesó en las indagaciones sobre tenencia y acceso, no es reconocido por los estudiantes como un factor decisivo a la hora de tomar decisiones sobre el consumo. Sin embargo sí reconocen ahorrar para poder hacer lo que quieren.

HÁBITOS Y PRÁCTICAS DE CONSUMO

En este sentido nos interesó indagar la red social alrededor del consumo de medios y tecnologías y encontramos que la mitad de los encuestados prefiere consumir en compañía de amigos, y la otra mitad se dividió entre quienes prefieren hacerlo solo y quienes les es indiferente la compañía. Esto nos muestra que hay una gran diversidad de prácticas de consumo ligadas a los medios y las tecnología y que es necesario indagar sobre estos asuntos de una manera más fina.

Un aspecto muy importante que surgió aquí fue el hecho de que lo único que hacen los escolares en su tiempo libre, no está necesariamente relacionado con los medios y la tecnología. Ellos están cada vez más cerca de los deportes, el baile, la rumba.

La última pregunta

Esta última pregunta indagaba sobre la actividad que seleccionaría en caso de que sólo pudiese realizar una sola en su ciudad. Los resultados nos mostraron las tendencias del deseo, donde se confirma el primer lugar para la televisión seguido por la música, el internet, el cine 10.91% y finalmente los libros.

SEGUNDA PARTE: RESULTADOS DE LA ENCUESTA A PROFESORES

A continuación presentamos de manera general los resultados obtenidos. En cuanto al consumo que los profesores reportan acerca de los distintos objetos, encontramos lo siguiente:

 Libros 	91.7%
 Televisión 	83.3%
Radio	75%
 Periódicos 	66.6.%
• Discos comp	. 66.6%
• Cassette	66.6.%
Video	58.3%

• Cine	41.7%
• Internet	41.7%
 Revistas 	33.3%
 Discos acet. 	16.7%

Como se puede observar, los libros son el objeto privilegiado de los profesores encuestados, mientras que la televisión ocupa aquí el segundo lugar. La radio sigue siendo más consumida que los periódicos. EL siguiente lugar es compartido por los discos compactos, periódicos y cassettes. En últimos lugares aparecen el cine, internet y las revistas.

Los dos aspectos más llamativos estarían de un aparte en la televisión, —que supuestamente es rechazada y demonizada por los profesores— y lo otro, sería el bajísimo consumo de tecnología de información y revistas, ya que estas últimas son consideradas recursos importantes de apoyo escolar.

TENENCIA

Con relación a la tenencia de equipos y objetos en el hogar se encontró que todos tienen aparato de televisión y de radio ; siguen los discos compactos, los cassettes y los libros, mientras que muy pocos reportaron televisión por cable y discman. Parece ser que este último aparato está bastante relacionado con la condición de joven. Estos datos confirman que el consumo está relacionado con la tenencia, si comparamos con las cifras anteriores. Sin embargo, llama la atención el que un porcentaje significativo de los libros que se consumen y se tienen no son de propiedad de los maestros. Recordemos que la tenencia, no implica necesariamente la propiedad ; en este caso deducimos que los libros que consumen son libros de la biblioteca, de amigos, de la institución escolar.

Gustos

A continuación detallamos los hallazgos obtenidos en cada uno de los medios y las tecnologías. La pregunta en este item, indagaba de manera más profunda, por el gusto desde los géneros de cada uno de los objetos.

Revistas

En este caso se encontró que las científicas ocupan el primer lugar (58%), seguidas de las farándula y las cómicas (25%), después siguen las de moda (16.7%) y las de deportes (8.3).

Libros

Cuando se indagó por el gusto en materia de consumo, los profesores manifestaron en primer lugar los libros, especializados (100%), de poesía (41.7%),

cuentos (16.7%), novelas (8.3%). Estos datos son muy sugestivos, ya que a partir de la muestra de encuestados parecería que el consumo de libros está circunscrito a la escolaridad, a la cátedra y al conocimiento disciplinar. En otros géneros, los datos fueron incluso más bajos que los reportados por el grupo de estudiantes. Será que los maestros no son grandes lectores ?

Cine

El drama y la ciencia ficción son los géneros preferidos. Le siguen el cine de acción y el cine arte; en último lugar están los documentales y el cine de terror.

Gustos

Los gustos televisivos están totalmente inclinados al consumo de noticieros, los cuales aparecen en primer lugar, seguido por los programas deportivos y las novelas en último lugar. Definitivamente el desprecio por las telenovelas y los concursos y magazines es significativo. Pareciera que lo único televisivo reconocido por los maestros es lo informativo, y todo lo demás que se acerque al puro entretenimiento no es tenido en cuenta.

Vale la pena anotar que aunque la tenencia de televisión por parabólica no es muy alta (25%), el gusto por esta es bastante alto (41.7%), cercano incluso al gusto por la televisión nacional (58.3%). Estos datos nos hacen pensar la presencia, cada vez más fuerte, de la televisión extranjera, con las implicaciones de ésto.

Video

En materia de video, los gustos siguen inclinándose hacia el drama y la ciencia ficción. Le siguen la comedia, la acción y el terror.

Música

Los primeros lugares en gusto musical son para el rock, la salsa y la música clásica. Esto nos hace pensar en una segmentación de los encuestados, según la generación a la que pertenecen. Las baladas, los boleros y la nueva era ocupan el segundo lugar. Finalmente aparecen los vallenatos, la música religiosa y la folklórica Colombiana.

Internet

Cuando se pregunta por la internet, el mayor gusto está en el acceso a las bases de datos de bibliotecas, seguido por el correo electrónico y por último, aparecen los juegos. Estos resultados nos sugieren un desconocimiento de la tecnología, sus servicios, y posibilidades de explotación.

Gustos

Cuando se le preguntó a los profesores encuestados sobre el orden de preferencia de cada uno de los objetos, encontramos que en primer lugar, las preferencias eran las siguientes:

- Leer un libro
- Oír música
- Ver televisión
- Leer periódico
 - Usar internet
 - Ir al cine
 - Ver videos
 - Leer revistas
 - Escuchar radio

Se advierte que algunos datos como la lectura de libros sigue siendo consistente, en consumo y gusto . A la hora de optar, la radio no está ocupando los primeros lugares en materia de preferencias. Los otros datos parecen confirmar lo expresado en las anteriores preguntas, solamente es dudosa las respuestas alrededor de internet, en tanto que su consumo no fue significativo. Esto podría interpretarse similarmente a como se planteó para el caso de los estudiantes; es decir, la internet es un objeto de bajo consumo pero altamente deseado.

IMAGINARIOS ALREDEDOR DEL CONSUMO

Al igual que en los resultados de los estudiantes, el consumo está ligado a los intereses de la familia y muy poco a los intereses de la institución escolar. Tanto así que el valor económico del consumo pesa más en la relación con el consumo, que el mismo ámbito laboral.

HÁBITOS Y PRÁCTICAS DE CONSUMO

Al indagarse por los hábitos de consumo de las prácticas de preferencia aparece nuevamente la lectura, con gran fuerza. Se enuncian otras actividades para el tiempo libre, como : salir de paseo, rumbear e ir al cine. Estas actividades son realizadas preferentemente en compañía de los amigos o la familia.

LA ÚLTIMA PREGUNTA

Aquí nos interesó saber cual sería la opción preferencial al momento de escoger solo uno solo de los nueve objetos, como prioritario para la

ciudad. En concordancia con lo anterior, el libro aparece como la opción preferencial de los profesores.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión podemos anotar que evidentemente un instrumento como la encuesta nos arroja elementos valiosos que deben obligatoriamente ser leídos con otro tipo de estrategia cualitativa como el grupo focal o la observación etnográfica.

Respecto a la condición de observación del instrumento tipo encuesta, la condición más adecuada fue aquella donde los pares no se conocían y no sintieron deseos de socializar las respuestas y sesgar los datos.

El comportamiento general de los encuestados frente a la encuesta difirió significativamente en los distintos estamentos educativos. A mayor nivel socioeconómico una mayor experiencia con las encuestas y una actitud más seria y autónoma.

La figura del profesor y su presencia al momento de llenar la encuesta inciden significativamente en tanto que 'escolarizan' la actividad y la trasladan a un plano cercano a la evaluación y no permiten la generación de un espacio más reflexivo.

Con relación a los hallazgos, hemos refinado una serie de hipótesis que a continuación se enuncian:

 Lo único que hacen los escolares en su tiempo libre no son actividades relacionadas necesariamente con los medios y la tecnología

El acceso, la tenencia, el equipamento inciden al momento de consumir

en tanto que se constituyen en 'posibilidad de'.

 El primer lugar del consumo mediático de jóvenes lo ocupa la televisión, pero su relación con ésta difiere significativamente dependiendo del contexto de socialización primario y escolar del estudiante.

La radio aparece con una fuerza extraordinaria, en cuanto experiencia sonora, musical que pasa por la piel, el cuerpo, los deseos y los sueños

de los estudiantes y sus pares.

4.

5. Los libros están ligados a la cultura de la escuela, pero no es clara la relación que se genera con ellos.

6. Internet se constituye en un espacio atractivo para los jóvenes, que no

necesariamente estaría ligado a la cultura escolar. A lo largo de todo el estudio aparece esta tecnología con un cierto imaginario que no es claro al momento de relacionarlo con los otros medios en términos de gusto, peró que se constituye en un claro objeto de deseo. Por una parte no se tiene acceso, ni tenencia de ella, pero cuando se le pregunta

 Existen diversas formas de relacionarse con los medios, determinadas muy fuertemente por las condiciones sociales, económicas y educativas

de los jóvenes y sus familias.

8. El consumo de medios y de tecnología, más que una práctica comercial es un espacio de encuentro simbólico, donde se dan procesos de socialización reales reconocidos por los escolares y sus pares.

 La lectura es el universo mediático preferencial de los profesores, circunscrito particularmente a los saberes y las disciplinas de enseñanza.

10. Los profesores aunque consumen bastante televisión, particularmente programas informativos, no reconocen aún la relación que tienen con ésta y se niegan a asumir el gusto por ella.

Lo musical es definitivamente un mundo simbólico completamente apropiado por la cotidianidad de maestros y estudiantes, pero que está com-

pletamente inexplorado.

Definitivamente, el portarretratos de consumo de los maestros difiere significativamente del de los alumnos ; sin embargo aparecen múltiples espacios de encuentros posibles, que desafortunadamente no han sido ni reconocidos, ni asumidos por ninguno de los dos grupos. Esto último nos motiva, nos compromete y nos impulsa a seguir ahondando en la compleja trama generada por el consumo mediático simbólico, no sólo de los profesores y los alumnos, sino también de las instituciones y las familias.

El afuera no es más la calle, sino 'aquello que la pantalla muestra'.

De aquí se desprenden una serie de interrogantes que se desean plantear en una siguiente fase, que mire más la relación cultura escolar, cultura mediática.

 ¿Qué historia de relación han tenido las institución escolares participantes, con los medios y las tecnologías?

¿Cómo se han construido las relaciones entre la cultura escolar y la

cultura mediática?

¿De qué manera se relacionan los estudiantes de secundaria, con los medios masivos tradicionales y la tecnología?

• ¿De qué manera interactúan los distintos medios entre sí?

 ¿Qué rol implícito o explícito le han asignado las instituciones escolares a los medios?

• Qué actitudes tiene los maestros frente a los medios?

 ¿Qué funciones cumplen los maestros en la relación estudiantes-medios?

¿Qué formas de aprendizaje reconocen los estudiantes en los medios

masivos y las tecnologías?

¿Qué concepto de educación reconocen los maestros, los estudiantes y las familias, en los medios masivos de comunicación?

Bibliografía

ADELL, Jordi (1997); Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información; EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, No. 7; noviembre 1997. s/d.

ALFARO Rosa María y MACASSI, Sandro. Seducidos por la tele. Huellas de la televi-

sión en padres y niños, Lima: Calandria, 1995.

APARICCI, R. La Educación para los medios. Ponencia inaugural I congreso Mundial de Comunicación y educación. São Paulo, Mayo de 1998. Documento fotocopiado.

BARTOLOMÉ PINA, Antonio. Preparando un nuevo modo de conocer. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, No. 4; Palma de Mallorca; diciembre 1997.

BETTETINI, Gianfranco & Fausto Colombo. Las Nuevas Tecnologias de la Comunicación. Barcelona: Paidós, 1995.

BRUNNER, J. Acción, pensamiento y lenguaje. Barcelona: Alianza, 1984.

CARPENTER, E. y McLuhan, M. El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación. Barcelona: Ediciones de cultura popular, 1968.

CAVANAGH, Ch. El aprendizaje de los adultos, los medios de comunicación, la cultura y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Educación de Adultos

v Desarrollo 49, Bonn, 1997.

CORNEJO, Inés, El psicodrama aplicado para el estudio de la recepción televisiva de los niños. En OROZCO, Guillermo (Coord.), Televidencia. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva, México: Universidad Iberoamericana, 1994.

DE CERTEAU, Michel. La invención de la cotidianidad. S/d, 1994.

CORTÉS, Carlos Eduardo. Nuestra década de educación a distancia. Revista Arandú.
Quito: SCC,1996.

FUENZALIDA, Valerio, Televisión y cultura cotidiana. La influencia social de la TV percibida desde la cultura cotidiana de la audiencia. Santiago: CPU, 1997.

FUENZALIDA, Valerio y HERMOSILLA María Elena. Visiones y ambiciones del televidente. Estudios de recepción televisiva. Santiago: CENECA, 1989.

GARCÍA CANCLINI, Néstor, (Coord.), El consumo cultural en México. México: Consejo

Nacional para la Cultura y las Artes, 1993.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. México: Grijalbo, 1995.

GUTIÉRREZ, F. & PRIETO CASTILLO, D. La mediación pedagógica. San José de Costa

Rica: R.N.T.C., 1991.

JENSEN, Klaus B. y JANKOWSKI, Nicholas. Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas. Barcelona: Bosch, 1993.

KAPLUN, M. Comunicación entre grupos. Buenos Aires: Humanitas, 1990.

KAPLUN, Mario. A la Educación por la Comunicación. Santiago: UNESCO-OREALC, 1992.

KAPLUN, Mario. Repensar la educación a distancia desde la comunicación. Cuadernos de Diálogos de la Comunicación 23, Lima: FELAFACS, junio 1992.

KAPLUN, Mario. Del educando oyente al educando hablante. Diálogos de la Comunicación 37, Lima: FELAFACS, 1993.

LÉVY, Pierre. Las tecnologías de la inteligencia: El futuro del pensamiento en la era de la informática. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

LÓPEZ, Fernando. **Porque lo escrito, escrito está... Ponle la firma.** Quito: SCC, 1995. LÓPEZ, Maritza. **Los niños y sus audiencias.** Cali: Universidad del Valle-Ministerio de Comunicaciones. (en prensa). 1998.

MARTÍN BARBERO, Jesús. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. Revista Nómadas No. 5, Bogotá: Universidad Central, Septiembre de 1996.

MARTÍN BARBERO, Jesús. Discursos de la modernidad y paradigmas de comunicación, II Parte, Informe Final de Investigación sobre Modernidad y Comunicación en Colombia. Universidad del Valle, 1996.

MARTÍN BARBERO, Jesús, América Latina y los años recientes: el estudio de la recepción en comunicación social. En WILTON DE SOUZA, Mauro (Org.). Sujeito,

o lado oculto do receptor. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MARTÍN BARBERO, Jesús. Identidad, comunicación y modernidad en América Latina. En HERLINGHAUS, Hermann y WALTER, Monika. Posmodernidad en la periferia. Enfoques latinoamericanos de la nueva teoría cultural. Editorial Langer Verlag, 1994.

MARTÍN BARBERO, Jesús. Industrias culturales, modernidad e identidad. Anàlisi 15, 9-20, 1993.

MARTÍN BARBERO, Jesús. Notas sobre el tejido comunicativo de la democracia. En GARCÍA CANCLINI, N. (Comp.). Cultura y pospolítica. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1995.

MARTIN BARBERO, Jesús. De los medios a las mediaciones. Barcelona: Gustavo Gili,

MCLUHAN, Marshall. Los medios de comunicación como extensiones del hombre; Barcelona: Paidós, 1995.

MEYROWITZ, Joshua. The blurring of childhood and adulthood. En No Sense of Place.

The impact of electronic media on social behaviour. New York/Oxford: Oxford University Press, 1985.

MORENO, M.S. El paso de la oralidad a la escritura: un problema comunicacional.

Memorias primer encuentro de Literatura infantil. Bogotá: Fundación Monserrate., Nov. 1991.

MORENO, M.S. Orientación teórica del discurso oral y escrito. Fase 1: Discurso oral. En:

Revista Arte y Conocimiento. N. 12-13. 1991. pp. 92-96.

MORENO, M.S. La escritura como una tecnología en un contexto cultural. En **Signo y Pensamiento.** Facultad de Comunicación y Lenguaje. Pontificia Universidad Javeriana. Noviembre 1995. pp. 52-69.

MORENO, M.S. Hacia una didáctica de la escritura en la Universidad. En: Arte y cono-

cimiento. Corporación Universitaria Iberoamericana. Diciembre 1995.

MORENO, M.S. Informática y educación. Módulo. Especialización metodología de la enseñanza del español y la literatura. Universidad de Pamplona. Septiembre 1995.

MORENO, M.S. Un texto paralelo sobre las Nuevas Tecnologías de la Comunicación en la educación. En: Memorias Cátedra Unesco. Pontificia Universidad Javeriana. Noviembre 1996. Pp. 209-217.

MORENO, M.S. Consumo de medios por parte de discapacitados: el Caso de las personas Sordas y las personas Ciegas Colombianas. Bogotá: Ministerio de Co-

municaciones-INCI-INSOR, Imprenta nacional, 1997.

MORENO, M.S. Consumo cultural y mediatico de maestros y estudiantes en el ámbito de la educación secundaria Colombiana. Fase piloto. Bogotá: Agosto de 1998. (Doc. sin publicar).

MORLEY, David, Television Audiences and Cultural Studies. London: Routledge,

1992.

MORLEY, David, Family Television. Cultural Power and Domestic Leisure. London: Routledge, 1993.

MUÑóZ, Sonia. El ojo, el libro y la pantalla. El consumo cultural en Cali. Cali: Universidad del Valle, 1995.

NEGROPONTE, Nicholas. El mundo Digital. Barcelona: Ediciones B, 1995.

ONG, Walter, Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. FCE, Bogotá: 1994.(Ed. original: Orality and Literacy. The Technologizing of the Word, Methuen and Co. Ltd., London, 1982).

OROZCO, Guillermo. Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación. En **Nómadas** No. 5, Bogotá: Uni-

versidad Central, Sept 1996.

OROZCO, Guillermo. Escuela y televisión: Hacia una alianza por nuevos motivos. Texto inédito, presentado como documento base de discusión en "Primer Encuentro Mundial sobre Educación para los Medios", La Coruña, Galicia, España, 1995.

OROZCO, Guillermo (Coord.). Televidencia. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva. México: Universidad Iberoamericana, , 1994.

OROZCO, Guillermo (Coord.), Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países. México: Universidad Iberoamericana, , 1992.

OROZCO, Guillermo. Recepción televisiva: tres aproximaciones y una razón para su estudio. México: Universidad Iberoamericana, 1991.

ORTIZ, Renato. Mundialización y cultura. Buenos Aires: Alianza Editorial, 1997.

PRIETO C, Daniel y GUTIERREZ, Francisco. La mediación pedagógica. Costa Rica:

RNTC, 1991

REY, Germán y RESTREPO, Javier Darío. **Desde las dos orillas.** Bogotá: Ministerio de Comunicaciones, 1995

RITZER, George, The McDonaldization of Society. An Investigation into the Changing Character of Contemporary Social Life. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1996 (3ª ed.).

ROBERTSON, Roland. Globalization. Social Theory and Global Culture. london: Sage, 1992.

SARLO, Beatriz. Escenas de la vida postmoderna. Buenos Aires: Ariel, 1994.

SILVERSTONE, Roger. Television and Everyday Life. Routledge, 1994.

TEDESCO, Juan Carlos, Los desafíos de la transversalidad en la educación. En Revista de Educación, No. 309, enero-abril 1996, pp. 7-21.

THOMPSON, John B. The Media and Modernity. A Social Theory of the Media. Cambridge: Polity Press, 1995.

VV.AA. La sociedad de la información. Amenazas y oportunidades. Madrid: Editorial Complutense, 1996.

WATERS, Malcom. Globalization. London: Routledge, 1995.

"Eso ya se sabe", es insuficiente para hablar del consumo de medios

Julio Eduardo Benavides Campos

Consumir, a simple vista, podría parecer parte de un modo económico de mirar lo que en el ámbito de la cultura contemporánea ocurre, sin embargo, el acto de consumir no se circunscribe al mero intercambio de una mercancía por dinero, ni se reduce a la mera mecánica de la compraventa, ni a ser productora de una satisfacción tanto en el sujeto que compra como en el que vende, no porque no lo sea, sino porque en estos tiempos de crisis de representación política, explorar el consumo abre las puertas para comprender no sólo las dinámicas que hegemonizan las transformaciones culturales, sino el poder preguntarse qué está pasando con el ciudadano de finales de siglo.

Esto implica que el consumo mirado desde una perspectiva cultural nos pone en relación con una nueva forma de ser social, del construir un tipo de relaciones al interior de la sociedad y de gestar una forma de comunidad que tendría como eje la satisfacción individual: un acto privado de dimensión pública, en el sentido de constituir una forma masiva no comunitaria de participación en la sociedad.

En América Latina, los ochenta marcarán un punto de inflexión en los estudios de comunicación, cuando las culturas populares empiezan a llamar la atención de los investigadores, como constatación de que las dinámicas del capi-

JULIO E. BENAVIDES CAMPOS

tal suscitan conflictos culturales que producen una opacidad en las relaciones que se entretejen entre la cultura de masas y las diversas culturas locales¹.

Es la indefinición, la hibridación (en palabras de García Canclini) la que dará cuenta de una trama en donde el poder no se construye desde afuera sino desde dentro de las 'masas', que serán masivas en el consumo de medios, pero no tan homogéneas en su ser cultural. Esta y otras afirmaciones, como la que hace Jesús Martín B. cuando dice que hay que mirar lo que la gente hace con lo que pretenden hacer con ella, tornan al consumo cultural en un lugar privilegiado para reconstruir la complejidad que el sistema teje para ejercer el poder.

Si el consumo habla de una dimensión cultural, es necesario explicitar algunas posibles interpretaciones que ayuden a comprender hacia dónde apunta la reflexión del presente trabajo. Afirma García Canclini, citando a Manuel Castells que el consumo es un sitio donde los conflictos entre clases, originados por la desigual participación en la estructura productiva, se continúan a propósito de la distribución y apropiación de los bienes². El consumo aquí cobra una relevancia social y política, su dinámica expresa la permanente lucha por el ejercicio del poder en la sociedad en espacios que tradicionalmente habían sido vistos sólo como un reflejo de lo que en la producción ocurría: la lucha de clases se resolvía en la propiedad de los medios de producción, por lo tanto, el consumir carecía de una lectura social propia, pues se constituía en la extensión de un conflicto ya resuelto, negando cualquier posibilidad de estudiar las audiencias más allá de la simple manipulación.

Continúa García exponiendo que el consumo también dice del valor que tiene un lugar para la construcción de los símbolos de distinción social. Así, el consumo como lugar de diiferenciación y distinción entre clases y los grupos, ha llevado a reparar en los "aspectos simbólicos y estéticos de la racionalidad consumidora"3. Pero, así como se observa aquello que divide a la sociedad, es necesario contemplar que el consumo no sólo divide, también es un factor articulador de la racionalidad integrativa y comunicativa de una sociedad. De algún modo, la sociedad se reproduce y se produce en el consumo, por ende, la hegemonía se

Un texto importante en ese sentido es el que escribe Néstor García Canclini. Las Culturas Populares en el Capitalismo. La Habana: Casa de las Américas, 1982.
 Ibíd. p. 44

<sup>Ibid. pp. 44-45. El entrecomillado es del autor.
Ibid. p. 45</sup>

construye en ese lugar y los consensos y disensos permean esa actividad, entendida como práctica cultural.

Investigar y reflexionar sobre la cultura en la dinámica del consumo ha significado pensar en la co-existencia de distintas lógicas en la sociedad con relación al uso de los bienes y la existencia de rituales. Es de recordar, para quien suscribe este trabajo, la manera como las comunidades nativas de la Amazonía peruana consumen los bienes agrícolas y pecuarios en medio de una compleja red de rituales o, la supuesta irracionalidad que se daba en un barrio de Lima al festejar — en medio de la crisis económica y la carestía— la fiesta del patrono del lugar⁵.

En la perspectiva cultural el mirar el consumo significa desplazarse en el proceso comunicativo hacia la posición de quién asume la 'lectura' de los mensajes. Es así que, en la práctica misma las lecturas no las harán sólo individuos, también será una lectura compartida por pares, que son capaces, como cuando se habla de rock, de leer más allá de las convenciones de los lenguajes formalizados, forjando lazos desde una forma contemporánea de socializar(se), de estar con otros, de reconocerse y de reconocer a los iguales y a los distintos; en fin, de alfabetizarse posmodernamente.

Es también en la perspectiva cultural que el consumo, en particular el consumo de medios y por extensión el de algunos objetos propios de la industria cultural⁷, nos da indicios de "quiénes son" determinados grupos de la sociedad contemporánea. En particular los jóvenes, en cuya acepción incorporaremos a los estudiantes de secundaria de Santafé de Bogotá de 6° a 11°, de 10 a 20 años, hombres y mujeres, pertenecientes a colegios cuyo estrato socio-económico va del 1 al 5.

No siempre bien vistos, en oportunidades investigados bajo una mirada criminalizante: el joven es el que está en peligro de consumir drogas, de

Haciendo alusión a modos de comunicación y lógicas escriturales' nuevas, Jorge Huergo con la colaboración de Fernando Martín Centeno lo plantean en el libro Comunicación/Educación, ámbitos, prácticas y perspectivas de Jorge A. Huergo. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación –Universidad de La Plata, 1996.

Nueve son los medios, objetos y tecnologías que son analizados en la investigación referida.

En la Amazonía peruana los indígenas boras, al igual que sus vecinos (okaines y huitotos) autoconsumían durante todo el año, produciendo excedentes en ciertas tierras, los cuales sumados a los excedentes individuales, eran 'consumidos' en las fiestas que tenían lugar a lo largo del año, el excedente se gastaba ritualmente. En el Asentamiento Humano San Francisco, Lima, tenía lugar el la fiesta del patrono; esta duraba dos días y se paga banda y el día central se preparaba comida gratis para todos los participantes, ocurría que mientras más grave era la crisis econômica (período 1989-1991), la fiesta era más fastuosa.

delinquir, de no participar políticamente, de ser superficial, sus espacios de expresión pública encuentran pocos lugares de existencia⁸; los jóvenes lucen 'frívolos' en los ojos de quienes ven la distracción la univalencia de su significado. Divertir: (Del latín. divertere, llevar por varios lados) tr. Apartar, desviar, alejar⁹. Divertirse es apartarse de la razón, del ser consciente y porque no decirlo, del ser político.

A modo de indicio, si se rastrea en la memoria personal de quien suscribe, aparece la radio como aquel medio que desde hace ya algún tiempo viene establecido una relación con la juventud, que pasa por lo *emotivo-sensual¹o*, por el ritmo, comprometiendo la piel, siendo *compañía* en innumerables situaciones y dando lugar a la participación no sólo en tanto posibilidad de que las voces de los jóvenes aparezcan al aire, sino también, como asunción de sus formas de hablar, de una presencia que reconoce y legitima el ser joven, dando lugar a una nueva forma de 'ser-estar'.

Es este pues una primera tentativa por profundizar en la información que se capturó a través de una encuesta realizada a estudiantes durante el mes de julio del presente año, de empezar a dar forma algunas hipótesis relativas al consumo cultural y mediático de nueve objetos indagados en el instrumento.

EL CONSUMO NO ES LO MISMO QUE EL GUSTO

Una de las premisas que hay que rebatir es la que los estudios de investigación de *marketing* tienden a establecer cuando hacen una lectura de los resultados obtenidos por sus encuestas: la correspondencia que se establece entre consumir y gustar, y la necesidad de reafirmar la oferta de productos en la línea del consumo porque gustan.

En el instrumento aplicado a los estudiantes se pregunta de manera permanente por medios y tecnologías, una especie de insistencia propia de la encuesta frente a alguien a quien hay que inducir para introducirlo en la delimitación que toda encuesta hace cuando indaga por determinada información, y

⁸ Quizás Rock al Parque sea ápice para hablar que si es posible pensar en que los jóvenes se expresan en actividades legitimadas por la sociedad.

Diccionario de la Lengua Española. Ed. Real Academia Española. 20° Edición. Madrid 1992.
 En palabras de la investigadora peruana Rosa María Alfaro, sería la manera en que los medios, como institución socializadora, reconcilian lo que en la escuela y en la familia ocurre.

que el sujeto encuestado nos debe entregar. A pesar de *redundar* sobre lo mismo a lo largo de las trece preguntas que contiene la encuesta, ocurrió algo inesperado al momento de contrastar dos resultados obtenidos¹¹. Veamos:

TABLA 1
DEL SIGUIENTE LISTADO SEÑALA CUÁLES CONSUMES

	# ESTUDIANTES	Porcentaje
Televisión	383	97.2
Radio	346	87.8
CD	300	76.1
Cine	257	65.2
Cassette	253	64.2
Libros	244	61.9
Revistas	240	60.9
Video	233	59.1
Periódicos	193	49.0
Internet	106	26.9
Discos de acetato	55	14.0

Una pregunta posterior, la No.11 tenía la siguientes formulación:

Lo que más me gusta es:

Y me gusta hacerlo:

- a) Sólo ___
- b) Con mis amigos ____
- c) Con mi novio(a)
- d) Con mi familia ____
- e) No importa con quien ____
- f) Otros______; Quienes?

Los resultados que se obtienen aquí son los siguientes:

Encuestada realizada a 394 estudiantes de educación secundaria de Santafé de Bogotá.

Tabla 2
Resultados pregunta 11 —Primera parte—

Actividad	# ESTUDIANTES	Porcentaje
Oír música	76	19.3%
Ver televisión	59	15.0%
Deporte	54	13.7%
Ir al cine	24	6.1%
Videojuegos	20	5.1%
Jugar	19	4.8%
Bailar	17	4.3%
Salir de casa	11	2.8%
Leer	11	2.8%
Internet	9	2.3%
Divertirme	7	1.8%
Estar con los amigo	s 5	1.3%
Estar con la novia	4	1.0%
Salir de compras	4	1.0%
TOTAL	320	81.2%

EL CONSUMO: ACERCÁNDOSE A LAS PRÁCTICAS

Es notable la diferencia cualitativa entre consumir y gustar. En la Tabla 1 se aprecian unos resultados consolidados respecto de lo que consumen los estudiantes, sin embargo en cuanto se indaga por el gusto de manera libre sin interponer los objetos investigados, el abanico de respuestas se abre notablemente a actividades distintas a la de consumir medios y/o tecnologías y los porcentajes obtenidos se relativizan considerablemente.

La relación tiempo libre-consumo de medios está sobrecargada hacia esto último, ejerce hegemónicamente, no sólo como un mercado, sino como lo disponible-juvenil que se les ofrece como 'lo representativo de', pero no ocupa la totalidad del tiempo de realización de actividades más gustadas, ni tampoco son definidas por los estudiantes de esa manera. Por ejemplo, si bien es cierto que gustan de la radio, dispone y/o poseen mayoritariamente un aparato receptor (76.7%), el medio no aparece como tal a la hora de mencionar lo más gustado.

Una hipótesis a trabajar es que la radio se he convertido en música, no sólo por el ser fuente de información musical o por integrar sus programaciones con programas musicales, sino porque la ritmicidad del medio 'va', 'pega', no sólo con la cotidianidad del estudiante-joven, sino que con su subjetividad, con su vivencia diaria, sea recogiendo sus estados de ánimo o reconociéndolo en la edad que le toca vivir.

Lo anterior, es decir la filiación que existe entre oír música y escuchar radio pude verse reforzada por la información que se lee en el texto de Germán Muñoz, Consumos culturales y nuevas sensibilidades¹² como producto de una investigación realizada alrededor de la música y las subculturas juveniles. En ella se da cuenta del modo como se acostumbra escuchar la música, apareciendo de la radio con un porcentaje del 47.3%, seguido de discos y cassettes con 41.7%, esto dato es un indicador de que la radio forma parte del universo oír música.

"Oír música" ocupa casi el 20% y si bien es cierto que supone una relación con algún medio y/o tecnología, supone también que es una actividad no excluyente de otras: se estudia escuchando música, se está con los amigos escuchando música, se ve televisión escuchando música, se recuerda a la pareja escuchando música, etc. Y aunque en otros medios empieza a aparecer esa forma de 'ver y oír', como en el caso de la televisión¹³, oír música nos coloca en utilizar un único sentido (el oído) para poder consumir radio u otra tecnología de audio (discos compactos o cassettes).

La edad para esta actividad marca una tendencia ascendente a medida que se tiene más edad. El punto de quiebre se encuentra entre los 15 y los 16 años en donde quienes optan por *oír música* pasan del 17.4% al 28.8%, con tendencia mantenerse (17 años el 17.0%, 18 años el 28.6%, 19 años el 50% y 20 años el 100%).

Otra observación nos remite a identificar a los más gozosos con el *oír música*, encontrando una marcada tendencia relacionada directamente con el colegio de procedencia¹⁴. Se presentan entonces colegios cuyos estudiantes tien-

En particular es apreciable en los segmentos horarios en los que las audiencias realizan actividades intensas, como temprano por la mañana. Las secciones de los noticieros televisivos también se pueden 'escuchar'.

MUÑOZ G., Germán. Consumos culturales y nuevas sensibilidades en Viviendo a toda. Jóvenes, territorios y nuevas sensibilidades. CUBIDES H., Laverde M., VALDERRAMA C., (eds.). Bogotá: Fundación Universidad Central-Siglo del Hombre Editores. Bogotá 1998.

Los colegios tomados para la muestras tiene las siguientes características: Colegio "A", estrato 2 y 3, privado, laico, mixto, 132 estudiantes encuestados, 88 de sexo masculino, 44 de sexo femenino; Colegio

JULIO E. BENAVIDES CAMPOS

den a tener más gusto por la música, como estado superlativo del gustar hacer algo, como el Colegio "A", de estrato 2 y 3 que, con un porcentaje de casi un tercio de la población encuestada en ese plantel, encuentra en el oír música un gran placer. Mientras que en el Colegio "C", de estrato 4 y 5, sólo el 10.7% siente el mismo gusto por lo musical. Mirando el sexo de quienes se ubican en este segmento, se observa una clara predominancia del sexo femenino (34.9% del total) por sobre el masculino (16.3% del total).

TABLA 3
OÍR MÚSICA/PERTENENCIA A UN COLEGIO

Colegio	# ESTUDIANTES	Porcentaje (estudiantes por colegio)
Colegio "A"	36	27.3%
Colegio "B"	. 18	13.1%
Colegio "C"	3	10.7%
Colegio "CH"	19	19.6%

Con la televisión ocurre algo que llama la atención. Lo que aparece como una tendencia fuerte es el decrecimiento por esta opción, a medida que se tiene más edad, entre los 12 y los 14 años se mantiene un porcentaje por edades que oscila entre el 21% y 28%, sin embargo en los 15 años decae a 11.6% (en los 16 años el 3.4% y en los 17 el 11.3%), no aparece población con 18, 19 ó 20 años que contemple la opción de *ver televisión* como lo más gustado. ¿Qué está pasando aquí? Este dato nos da indicios de que algo ocurre a cierta edad para que la televisión deje de 'cautivar' al joven. María Teresa Quiróz nos da pistas al respecto:

Conforme los escolares crecen, consumen menos horas de televisión. Es decir, reemplazan las horas de visualización con escuchar música, ir al cine o simplemente estar con los amigos, además de trabajar. Se trata de actividades que satisfacen sus necesidades y expectativas de jóvenes adolescentes, y que los involucran emocional y afectivamente¹⁵.

sidad de Lima, 1993. p. 148.

[&]quot;B", estrato 3 y 4, privado, masculino, religioso, 137 estudiantes encuestados; Colegio "C", estrato 4 y 5, privado, masculino, religioso, 28 estudiantes encuestados; Colegio "CH", estrato 1, 2 y 3, público, mixto, laico, 97 estudiantes encuestados, 78 de sexo masculino, 19 de sexo femenino.

QUIRÓZ, María Teresa. Todas las Voces. Comunicación y Educación en el Perú. Lima: CICOSUL Univer-

Jesús Martín B., en conversación informal, comentaba que una de las razones valederas que ha escuchado para este fenómeno es el hecho de que ya entrados en la adolescencia los jóvenes no se sienten bien en casa y prefieren irse con los amigos: no los dejan escuchar su música, los consideran 'locos' con las pintas que empiezan a portar y los padres no constituyen modelos a seguir.

En cuanto al sexo, el femenino decae notoriamente frente a esta elección, si en el oír música sumaba el 34.9%, para el ver televisión sólo alcanza el 11.1% del total de la población femenina, no ocurre lo mismo con los hombres que descienden, pero con una diferencia apenas lógica, pasan del 16.3% de oír música a un 15.7% para el ver televisión.

Con relación a la pertenencia a determinado colegio también se observan variantes con relación al oír música. El colegio más 'musical' pasa a un tercer lugar en el ver televisión, en el Colegio "B" se encuentran los estudiantes con mayor porcentaje por población total de cada colegio que prefieren por sobre cualquier cosa la televisión. Serán los colegios mixtos y de estrato 1, 2 y 3 que se ubicarán en un rango de menor gusto por esta opción. Sin dejar de lado el factor económico —que parece poco probable ante un porcentaje de casi 99% que afirma tener televisor en su casa—, los aspectos diferenciales en el proceso de socialización podrían dar cuenta de este hecho, que inclina, además, a estas poblaciones a preferir el oír música.

TABLA 4
VER TELEVISIÓN/PERTENENCIA A UN COLEGIO

Colegio	# ESTUDIANTES	PORCENTAJE (ESTUDIANTES POR COLEGIO)
Colegio "A"	16	12.1%
Colegio "B"	26	19.0%
Colegio "C"	3	10.7%
Colegio "CH"	14	14.4%

Aunque una encuesta no puede dar cuenta de la recepción como una práctica comunicativa en torno al consumo, la segunda parte de la pregunta 11 nos coloca en la posibilidad de saber la compañía con relación a la actividad que más gustan realizar. Tenemos, entonces, que el me gusta hacerlo con arrojó los siquientes resultados.

TABLA 5
RESULTADOS PREGUNTA 11 —SEGUNDA PARTE—

Compañía # e	STUDIANTES	Porcentaje
Con los amigos	160	40.6%
Sólo	93	23.6%
No importa con quien	91	23.1%
Con mi novio(a)	59	15.0%
Con mi familia	35	8.9%

Se aprecia la importancia que tiene para el estudiante el socializar lo más gustado con sus pares (los amigos), a la par de esto la soledad se vuelve propicia para degustar sus preferencias, tan importante como departir con cualquier compañía. Señalemos que se trata de una compañía que conjuga el gusto por algo y el gustar hacerlo con, por lo tanto subraya no sólo la ocurrencia, sino la preferencia selectiva. La familia ocupa el último lugar con relación a la compañía deseada, quizás porque el hacer lo que me gusta se aleja de los lenguajes y las formas de conocer y comprender el mundo que tienen los jóvenes en esta época, pero también, por lo que apuesta Jesús Martín, cuando retomando a Margaret Mead señala que los jóvenes pertenecerían a una cultura

prefigurativa (...) que caracteriza a aquella en la que los pares reemplazan a los padres, instaurando una ruptura generacional sin parangón en la historia (...) un cambio en la naturaleza del proceso, donde el futuro se va haciendo sin modelos, simplemente se va explorando, con toda la ambigüedad y la incertidumbre que ello conlleva¹⁶.

Dando cuenta de las compañías halladas para la opción de *oír música*, se encontraron los siguientes resultados, tomando los porcentajes a partir de la población de cada colegio:

MARTÍN B., Jesús. Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En Viviendo a Toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Op.Cit. pp. 26-27.

Tabla 6 Respuesta a: Oír música/con quién

Compañía # e	STUDIANTES	Porcentaje
		(100% = TOTAL DE OYENTES DE MÚSICA)
Sólo	30	34.1%
No importa con quién	22	25.0%
Con los amigos	17	19.3%
Con el novio(a)	16	18.2%
Con la familia	3	3.4%

La musical como compañía, define una forma de estar acompañado en la soledad física, o en la soledad subjetiva, como en el caso del walkman que nos conecta a lo musical aislándonos o filtrando el mundo que nos rodea en la calle o el hogar. Habría que ahondar en una labor directa de discusión con el grupo, sin embargo, el hogar puede ser un lugar en el que, a pesar de contar con la compañía objetiva de otros (hermanos, padres y/o familiares), no llegue a significar compañía en términos subjetivos, siendo más cercana la música, un lenguaje que conecta mejor con la sensibilidad del adolescente. Lo que llama la atención es el no importa con quién, como espacio aparentemente abierto al estar con gente que, se asume, parte del gusto individual compartido por otros, o el estar con otros aceptando distintas opciones por el gusto musical.

Examinando con detalle la información obtenida, se encuentran géneros musicales que no se escuchan sólo: folklórica latinoamericana, folklórica colombiana, religiosa, no registran frecuencia de ser preferida y de oirse en soledad. De los que gustan del rap y lo escuchan solos, sólo aparece el 3.3%, mientras que para el caso del rock y el trance las cosas cambian sustancialmente, el 56.7% para el primero y el 46.7%, gustan oírlo en la condición mencionada.

En ese no importa con quien se halla ligado de modo fuerte a la pertenencia al Colegio "A", dado que de los 22 estudiantes que afirman gustar de escuchar música en esta condición, el 77.3% pertenecen a este colegio. Mientras que el segundo colegio, el Colegio "CH", los estudiantes suman el 13.6%.

Si se miran los géneros musicales relacionados con el oír música, no importa con quién, se encuentra que los que gustan el rap son el 0%, mientras

que para el caso del trance, el porcentaje es del 50%; seguido por quienes gustan rock (36.4%), baladas (36.4%) y salsa (36.4%).

Si del novio(a) se trata, la tendencia fuerte de audiencia musical en pareja apunta a quienes gustan del trance (68.8%) y de la salsa (68.8%), mientras que los que gustan del rock, en la misma tendencia, alcanzan un 37.5%. Aquí el género no marca una diferencia notable (3.9 de los hombres y 4.8% de las mujeres), sin embargo, sí lo hace el colegio, como en el Colegio "C", que se reporta un 0% para esta opción.

En segundo lugar aparece el *ver televisión*, que si bien es cierto es la más consumida, no corresponde como calco de lo que le gusta a los jóvenes.

Tabla 7
Respuesta a: ver televisión/con quién

Compañía	# ESTUDIANTES	Porcentaje		
18 1 - 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1		(100%=TOTAL DE TELEVIDENTES)		
No importa con q	uién 20	34.5%		
Sólo	12	20.7%		
Con los amigos	12	20.7%		
Con mi familia	8	13.8%		
Con el novio(a)	6	10.3%		

Aquí se privilegia el *ver televisión* como una actividad en compañía, un *pre-texto* para estar con la gente, es decir, un motivo para reunirse, para estar juntos, para congregarse, una táctica para el encuentro. Incluso la familia cobra importancia frente al valor que tenía en la actividad de *oír música* y es probable que en términos factuales la televisión se vea en casa¹⁷ de alguien, la propia o la de los amigos.

Quizás lo que más llama la atención es la opción no importa con quién, ensayar una explicación por la propia respuesta de los 20 estudiantes que se

En los resultados de las preguntas 3 y 4 de la encuesta se encuentra que, mientras el 99% señala que hay televisor en su casa, el 71.8% dice que uno es suyo (esto último entendido como un objeto del cual se pude disponer)

inscriben en esta opción, sin embargo hemos de empezar por ahí. En primer lugar, los estudiantes del Colegio "C" no se encuentran dentro de los veinte, en segundo lugar, se trata de una mayoría masculina (19 estudiantes), los programas deportivos se convierten en los más gustados por este grupo (65% de este grupo) y de modo cercano por quienes forman parte del ver televisión/con los amigos (58.3% de este grupo), frente a lo que ocurre con estos programas en la opción de ver televisión/sólo (8.3% de este grupo).

En los seriados ocurre algo similar pero en dirección contraria, mientras que en la opción ver televisión /sólo tienen un porcentaje de 58.3% como género preferido, para el caso ver televisión/con los amigos el porcentaje es de 0% y en el ver televisión/no importa con quién el porcentaje de los que gustan de esta actividad con esa compañía y gustan de los seriados llega al 15%. Tentativamente, hay cierto entretenimiento que es disfrutable en soledad y otro en compañía.

Cabe agregar que el Colegio "C", además de no aparecer en la frecuencia para la opción ver televisión/no importa con quién, tampoco reporta frecuencia para la opción ver televisión/con los amigos, ni para la de ver televisión/con la familia; mientras que para el caso de ver televisión/con el novio(a), el Colegio "CH" no registra frecuencia.

En cuanto a la relación del ver televisión/compañía/género televisivo preferido, se encuentran algunos rasgos que podrían subrayarse como significativos. Cierto gusto por los programas de televisión remite a las compañías al ver televisión; cuando se está sólo aparecen los seriados como los más gustados (58.3%), mientras que con los amigos, los seriados como género gustado, no registran frecuencia alguna, apareciendo con fuerza los programas deportivos (58.3%). En quienes prefieren mirar televisión con los amigos, el rango de edades se restringe a la franja de 12 a 15 años.

Para el *no importa con quién*, los hombres aparecen en aplastante mayoría, no sólo absoluta (95%), sino relativa, 57.4% de la población masculina frente a los 15.9% de la población femenina. Los programas deportivos (65%), comedias (50%) y programas de humor (50%), son los más gustados por la población que elige esta opción.

El ver televisión/con la familia es una elección totalmente masculina (100%), con un rango de edad bastante amplio (11 y 17 años) con relación al rango total (entre 10 y 20 años). Los programas de mayor preferencia en este grupo son los deportivos (62.5%) y los humorísticos (62.5%).

JULIO E. BENAVIDES CAMPOS

El tercer lugar le cabe a la opción por el deporte, actividad no relacionada directamente con un medio y/o tecnología, aunque su relación con los medios y, en general, con la industria cultural sea innegable.

Tabla 8
Respuesta a: gusta deporte/con quién

Compañía	# ESTU	DIA	NTES			PORCENTA	AJE
				(1009	=TOTAL QUE	GUSTAN DEPORTES)
Con los amigos	3	9	i			63.9%	
No importa con qui	ién	8				13.1%	
Con la familia		7			81	11.5%	
Con el novio(a)		4				6.6%	
Sólo		3				4.9%	

Quizás por la propia condición del deporte: el formar equipo, la opción del deporte con los amigos es avasalladoramente mayoritaria, sin embargo hay que anotar que en las respuestas de la encuesta se incluyeron aquellas que solamente decían deporte, haciendo de la opción deporte una respuesta que puede abrir el abanico, no sólo al hacer deporte, sino también, al sólo gustar de él, verlo por televisión o ir al estadio, por ejemplo.

Tabla 9

Respuesta a gustar deporte/pertenencia a un colegio

Colegio	# ESTUDIANTES	Porcentaje (estudiantes por colegio)
Colegio "A"	17	12.9%
Colegio "B"	15	11.0%
Colegio "C"	2	7.1%
Colegio "CH"	21	21.6%

Hay colegio 'más deportistas' que otros, una conclusión muy gruesa al respecto los ubicaría de menor a mayor estrato socio-económico en este listado.

Quienes son deportistas por *gusto*, se encuentran entre los 11 y los 18 años y sin lugar a discusión son mayoritariamente hombres: 15.2% del total de la población masculina frente a un 6.3% del total de la población femenina; en términos absolutos la proporción es de 92.6% de hombres frente a un 7.4% de mujeres.

Si se hace un cruce con la preferencia por los programas deportivos, hallamos que quienes gustan el deporte como lo que más me gusta, registran un 66.7% para los que prefieren los programas deportivos y un 33.3% para aquellos que no los mencionan como de su preferencia.

En esta primera lectura de la información obtenida se reafirma que existe un intenso consumo de medios por parte de los jóvenes encuestados, que va perfilando matices al detallar el consumo con relación a su pertenencia a uno u otro plantel, como diferencia socio-económica. Sin embargo, esta condición no puede leerse en relación a la disponibilidad económica para el comprar o tener, hay que mirarlo en el marco de una condición socio-cultural, producto del ámbito familiar, del social y del escolar que marca el modo como los jóvenes construyen las prácticas que le dan sentido a su relación con los medios, como podría ocurrir para el caso de ver televisión en familia o de preferir en la escucha de ciertos géneros musicales, determinada compañía.

Finalmente, esta exploración iniciada nos induce a pensar que hay un rol estructurante por parte de los medios y las tecnologías en la

estructuración de las identidades, lógicas y comportamientos. Asumen funciones que tradicionalmente les correspondían a mitos y rituales: integración en un orden social, propuesta de valores dominantes, modelos de pensamiento, formas de vida¹⁸.

MUÑOZ G., Germán. Op. Cit. p. 199.



In Memoriam

Mario Kaplún 1923-1998

EL VIAJERO

Gabriel Kaplún

Algunos recuerdan los debates que animaba en la televisión uruguaya de los sesenta. Otros sus programas radiales que recorrieron las emisoras del continente. Sus libros sobre comunicación popular y educativa. Su trabajo con grupos y organizaciones de base. Su compromiso político, pedagógico y cristiano. Su presencia de viajero incansable en cada país de nuestra América Latina. "Tu viejo vive viajando", me decían a veces. Me gusta pensar que ahora sigue viajando, y de ese modo viviendo entre nosotros.

La casa vacía

Aquí estoy, en esta casa donde ya no vive nadie y todo está tan vivo. Todas las habitaciones están vacías, pero una sigue llena de libros y papeles. No se que haré con todos ellos. Manuscritos, mecanografiados, fotocopiados o impresos: en todos está mi padre, leyendo o escribiendo, enseñando y aprendiendo.

Otra casa vacía vuelve a mi memoria: la que abandonamos cuando mis padres y mi hermano menor partieron a Venezuela en 1978. Legiones de amigos desfilaban por allí despidiéndose... y llevándose objetos, libros y papeles ofrecidos de brazos abiertos. Del mismo modo —imagino— habrán quedado otros libros y papeles por el camino en 1952, cuando vinieron de Buenos Aires a Montevideo. Pero algunos navegaron con ellos hasta aquí y sobreviven tras más de medio siglo. Como estos dos amarillento anuncios de *Radio Splendid* de comienzos de los años 40 y que descubro por primera vez, junto con unos apuntes manuscritos más recientes.

GABRIEL KAPLÚN

El descubrimiento me lleva a recordar otro: un tesoro en tonos sepia encontrado en la casa de mi abuela, fotografías tomadas en la Rusia de sus antepasados, en la Córdoba de su niñez, en el Buenos Aires de su juventud y madurez. En muchas estaba mi abuelo Lázaro, grabador de metales, artesano paciente que apenas llegué a conocer.

Mucho antes de recorrer los veranos de mi infancia con su risa y sus incansables agujas de tejer, mi abuela Paula quiso ser maestra. Eran aquellas maestras-niñas que inventó Sarmiento: el magisterio era una opción de estudios secundarios que, a los 17 años, las dejaba ya prontas para salir a alfabetizar la Argentina. Diversas circunstancias frustraron su vocación, pero la inoculó en Mario, su hijo mayor. Igual que hoy, eran pocos los maestros hombres y había una solitaria escuela normal mixta, a la que aquel adolescente llegaba cada mañana tras una larga hora de viaje en tranvía, levantándose muy temprano para aprovechar el boleto obrero a mitad de precio. A los 17 años, en 1940, el maestro recién recibido descubre que para conseguir un puesto se necesitaban 'recomendaciones' que no tenía.

Pero entre tanto, durante los años treinta, la casa de mis abuelos se había poblado de sonidos que salían de una caja de madera llena de válvulas. Hablando de amor o de humor, cantando o contando las guerras —la española, la mundial—, aquellos sonidos fueron decisivos para mi padre.

Días de radio

La pasión por la radio fue, antes que nada, una pasión de oyente. Pasión compartida por miles, en un Buenos Aires donde programas como *Chispazos de tradición* obligaron a los cines de barrio primero a interrumpir sus funciones para transmitirlos y luego a hacerles lugar para sus legendarias 'fonoplateas', dando de paso trabajo a cientos de actores y músicos desocupados por la crisis. Uno de estos espacios fue *Platea Club*, de *Radio Stentor*, un programa de 'actualidad cultural' cuyo director facilitó el inicio de una experiencia fermental que le propuso un joven Mario Kaplún de 17 o 18 años: el *Club del Libre Debate*, donde sábado a sábado una multitud de jóvenes discutía sobre todo. Entre las asistentes había una tal Ana Hirsz, que no mucho después lo acompañaría por el resto de su vida.

Entretanto Mario consigue por casualidad su primer trabajo como empleado para todo servicio en un estudio de grabaciones. Grabar en los 40 era en realidad producir discos, o bien precarias grabaciones de uso publicitario con técnicas ya olvidadas, previas a la cinta magnética. Aquel estudio sobrevivía penosamente, hasta que una agencia decide concentrar allí la transmisión de los tres o cuatro radioteatros que, con el auspicio de una conocida marca de jabón, emitía cada tarde en distintas emisoras. No para grabarlos, lo cual era imposible, si no simplemente para evitar las corridas de todo el equipo de actores, directores y guionistas de una emisora a otra. Viendo y oyendo tarde a tarde, Mario empieza a entender un oficio que lo acompañaría toda la vida.

El 1 de septiembre de 1942, al día siguiente de cumplir sus 19 años, Radio del Estado y la Red Argentina de *Emisoras Splendid* emiten su primer guión: un programa de un ciclo sobre historia argentina, que formaba parte de la programación de la llamada *Escuela del Aire*. Para aquella pionera experiencia de radio educativa este maestro sin aula había sido un hallazgo valioso, porque los guionistas comerciales no tenías interés o no se adaptaban y los educadores no conocían el oficio radial. El maestro no volvió a las aulas hasta mucho después, pero la comunicación educativa lo había ganado para siempre.

Según parece aquellos programas eran bastante retóricos y grandilocuentes y su autor rescata de esos días más bien el aprendizaje de un oficio: escribir dos guiones por semana, dirigir un equipo de actores y técnicos, salir al aire con un mínimo de ensayo, crear una ambientación sonora convincente con efectos artesanales... y todo directamente al aire, sin grabaciones. Las anécdotas de esa época integrarían luego la cultura familiar.

Mi abuela Paula vio frustrada una vez más su vocación. Mi abuelo materno entretanto, para explicar lo que hacía su yerno solía decir "¿Usted vio lo que dicen por la radio? Bueno, todo eso lo escribe él". (Claro que en esa época Mario hizo varias otras cosas, como co-traducir el teatro de Chejov...).

VAMOS A LA TANDA

La Argentina de los 40 y 50 es un país cruzado por golpes y contragolpes militares, marchas y contramarchas peronistas, debates abiertos y censuras veladas, censuras abiertas y debates velados. La censura peronista apunta por el lado ideológico. La de los militares es con frecuencia de tono moralista, llegando a extremos ridículos como cuando les dio por defender la 'pureza del lenguaje', obligando al tango a decir 'muchacha que me dejaste' en vez de 'percanta que me amuraste'. El ambiente se torna difícil para el radialista ya casado con la actriz. Junto a su primer hijo de dos años, cruzan el Río de la Plata y se instalan en Montevideo en el 52.

Es el Uruguay batllista, el del segundo Batlle, don Luis, cuya presidencia es a la vez el auge y el fin del "país de las vacas gordas", Suiza de América y campeón mundial de fútbol. Un programa radial como "Buenas noticias", encuentra buena acogida en Radio Carve y entre los oyentes y permite la continuidad de un oficio. Aunque no alcanza para vivir, y la publicidad se transforma entonces en un segundo oficio, que absorbe crecientes horas y llena nuestra casa de productos de auspiciantes, vasos y ceniceros con marcas y logos, regalos útiles e inútiles. Tiempo después esta experiencia le permitiría una lectura crítica informada desde adentro, desde la construcción publicitaria experimentada con éxito... y creciente disgusto.

Aquel país laico, donde Estado e Iglesia se separaron tempranamente, fue sin embargo propicio para el pasaje de mis padres de un judaísmo heredado a un cristianismo asumido con convicción y reflexión. Una vivencia de fe que luego se traduciría, por ejemplo, en una larga amistad personal e intelectual con el teólogo Juan Luis Segundo. Que los llevó también a vivir durante 1958 en el sur de Francia, en la comunidad no-violenta de *El Arca*, lejos de la luz eléctrica y cerca de la tierra. (En el barco de regreso yo venía como polizonte en el vientre de mi madre...).

A comienzos de los 60 un nuevo electrodoméstico empieza a atraer cada vez más miradas. La de mi padre mezclaba la percepción de sus potencialidad con la desconfianza. Así, durante esos años produjo, con el seudónimo de Mario César, algunos de los programas periodísticos más exitosos de la televisión nacional y no había quien no lo reconociera por la calle. Pero en mi casa no había televisor...

Veinte años después, de algún modo el Club del Libre Debate revivía, ahora en la pantalla chica y con un formato de estructura dramática, la del juicio oral. Sala de Audiencias primero y Las dos campanas después, ponían en discusión a medio Uruguay. Según parece una de las premisas de la conducción era: "mientras me critiquen de ambos lados, estoy bien rumbeado". Pero sobre fines de los 60 la crítica empezó a venir de otro lado y se tradujo una vez más en censura abierta o encubierta... pero cada vez más completa. Mientras morían estudiantes en las calles, el horizonte se ensombrecía y el Uruguay se 'integraba' del peor modo a Latinoamericana, bajo la transnacional del terrorismo de Estado.

LA PATRIA GRANDE

Pero ya antes que eso los viajes habían comenzado. En primer lugar el que realizaron sus radioteatros (ahora sí, grabados) por todo el continente, en cientos de miles de discos y casetes, en centenares de emisoras y miles de grupos, en español, en quechua, en aymara, en portugués. El Padre Vicente y Jurado 13, entre otros, ganaron una audiencia insólita e incesante: en estos días una emisora boliviana estrena por primer vez una de estas series, 25 años después de producida. Jurado 13 (otra vez el juicio oral, ahora en la ficción periodística) se hizo además sobre la base de lo que luego Mario llamaría 'prealimentación': un viaje por siete países latinoamericanos, donde Ana y él relevaron la vida, los sufrimientos y esperanzas que luego traducirían en centenares de programas. En muchos de ellos anda mi voz (personaje infantil o adolescente) y la de mi hermano mayor (cantando y tocando la guitarra), entreverada con la de cien actores uruguayos de primer nivel, que debían hacer un esfuerzo permanente para disimular la pronunciación rioplatense y decir 'aiuda' y no 'ashuda'.

En algún momento mi padre habló y escribió sobre la modestia técnica de aquellos programas multipremiados. Con franqueza, creo que exagera. Aunque es cierto que el estudio de grabaciones no era de última generación y el equipo de producción casi familiar, el cuidado en la realización era absolutamente obsesivo. El rigor con que dirigía las grabaciones resultaba francamente insufrible por momentos, pero, como le pasó luego en muchos otros ámbitos, a la larga todos terminaban agradeciéndolo.

En junio del 73 el silencio cayó sobre todo el país y los canales y radios interrumpieron toda su programación para emitir marchas militares. *Jurado 13* aún se escuchó un tiempo en alguna pequeña emisora del interior gracias a los buenos oficios de un obispo que todavía tocaba el acordeón y que, en su época de cura de barrio, había inspirado al Padre Vicente.

Al achicarse la patria adoptiva, mi viejo empieza a recorrer la patria grande latinoamericana cada vez con más frecuencia. Largas estadías en el Perú de Velazco Alvarado, otras más breves en Ecuador... Finalmente la opción del exilio parece inevitable y aquella casa siempre llena de gente, por la que pasaron tantos uruguayos y latinoamericanos ilustres o anónimos, se quedó vacía. La familia ya no volvería nunca a vivir en el mismo país, disgregada entre España, Venezuela y Uruguay. Mis hermanos ya no volverían nunca del todo y yo en cambio nunca me fui. Ese desgarro pesó siempre para mis padres en los últimos veinte años.

Pero antes de la partida habían aflorado en Mario ya varias de sus nuevas preocupaciones: por la sistematización de lo que sabía y la facilitación de los aprendizajes de otros; por la investigación de la realidad comunicacional; por la educación para los medios, con su método de lectura crítica. Respecto a este

GABRIEL KAPLÚN

último fuimos en esos años, junto a un grupo de amigos adolescentes, gozosos conejillos de indias. Muchos de nosotros nunca olvidaremos lo cuestionador que resultaba por ejemplo vislumbrar que la publicidad, más que "generar falsas necesidades", como solía —y aún suele— simplificarse, ofrece con frecuencia dudosos satisfactores a necesidades reales.

También por esos años apareció su preocupación por el uso de las distintas teclas de los ya popularizados grabadores a casete...

PLAY-REC

Entre sus últimos trabajos antes de partir de Uruguay en 1978 estuvo la puesta en práctica (luego explicitada y teorizada) del método del Casete-Foro, ese que en Venezuela alguien rebautizaría Foruco, porque "nos forma, nos une y nos comunica". El Casete Foro ponía su acento en la posibilidad de revertir la unidireccionalidad comunicacional y recuperar el sentido dialógico de la comunicación, frente al paradigma dominante informacional y transmisor. Tanto que en la evaluación de aquella primera experiencia Mario se declaraba insatisfecho respecto a la participación de los agricultores involucrados, porque para él el indicador clave de esa participación no era ni su escucha atenta ni sus intervenciones puntuales, sino sobre todo la cantidad de temas de debate en aquel foro propuestos por ellos en relación a los lanzados desde la coordinación del programa. Utilizar la tecla record y no sólo la tecla play era un paso necesario, aunque no suficiente.

Esta obsesión por la recuperación de la palabra, por 'potenciar emisores', ya no lo abandonaría jamás. Venezuela fue un campo especialmente propicio para ello, sobre todo a partir de su incorporación al CESAP (Centro al Servicio de la Acción Popular), en 1980. A las decenas de cursos y talleres con grupos de base en todo el país se sumaron luego los Talleres Latinoamericanos de Comunicación Popular, por donde pasamos más de cien aprendices de comunicadores de todo el continente. De esa etapa tan fermental quedan, entre otros testimonios, uno de sus libros clave ("El comunicador popular") y muchas semillas dispersas por toda América Latina. En Venezuela en particular hasta hay una "Escuela Andina de Comunicadores Populares Mario Kaplún", con sede en Mérida. Dicen que escrita en una en una pared, hay una frase de aquel libro: "Definir que entendemos por comunicación equivale a decir en qué clase de sociedad queremos vivir". Y tal vez también otra que dice: "Comunicación es una calle ancha y abierta que amo transitar. Se cruza con compromiso y hace esquina con comunidad".

Es de esa época también su creciente contacto con el ambiente académico, cuando las universidades de distintos países comienzan a tenerlo como invitado frecuente. Tal vez por eso fue natural que, a su vuelta a Uruguay tras la reapertura democrática, en 1985, participara activamente en la reestructura de la recién creada carrera de Ciencias de la Comunicación, diseñando y coordinando durante varios años la Opción de Comunicación Educativa.

EL APRENDIZ

Estos últimos trece años en su patria adoptiva fueron tiempos de investigación y docencia activa, de escritura y reflexión, ahora ya decididamente en dos canales simultáneos: el académico y el del trabajo educativo con organizaciones sociales. En el último tiempo ambas dimensiones se conjugaron además en el programa universitario *Apex* (Aprendizaje y Experiencia), con sede en la popular barriada del Cerro de Montevideo.

A esto se sumó, entre otras cosas, alguna reaparición televisiva, columnas periodísticas y la militancia político-partidaria. Aunque tal vez el Uruguay no supo aprovechar al máximo sus potencialidades y eso reforzó su tendencia a aceptar muchas de las incontables invitaciones que recibía de todas partes.

Estos años significaron también un acento fuerte en su vocación pedagógica original, prefiriendo hablar de una 'educación comunicativa' más que de una 'comunicación educativa'. Con humildad, se puso a estudiar a fondo nuevamente las teorías del aprendizaje y sobre ellas y su relación con la comunicación escribió quizás algunos de sus textos más profundos. Allí subraya el carácter social del aprendizaje y el hecho de que "se conoce lo que se comunica", porque organizar el lenguaje es organizar el pensamiento. Varios de esos textos fueron recogidos por la Unesco, que esperaba todavía publicar alguno más. Se puede leer en ellos el hilo de un pensamiento vivo, siempre en movimiento y capaz de seguir aprendiendo. Por eso tal vez su 'mini autobiografía', escrita a pedido de amigos antes de los homenajes recibidos en 1992, se llamaba "Mis (primeros) cincuenta años de aprendiz de comunicador".

Sus últimos trabajos, que quería y no pudo ampliar y profundizar, ponían una mirada lúcida sobre el universo virtual de la informática, sus potencialidades y límites pedagógico-comunicacionales. Desmitificando conceptos como el de interactividad, casi siempre referida a la relación hombre-máquina, y subrayando el de interacción, en tanto relación entre seres humanos. Recordando que la navegación solitaria en las autopistas de la información no pueden reemplazar

GABRIEL KAPLÚN

el aprendizaje, esencialmente social. Mis últimas conversaciones con este viejo tan 'cascarrabia' y exigente, tan querible e inteligente, giraron, pocos días antes de su muerte el 10 de noviembre pasado, en torno a esos temas y a esos libros que quedaron sin escribir.

Pero junto a eso recordaré siempre el impacto que supo producir en él el testimonio de uno de su enfermeros, capaz de poner en cuestión mucho de su trabajo de los últimos años en el programa *Apex*, al mostrarle cómo la exigencia del 'trabajo de comunidad' en el lejano Cerro y a horarios diversos, había terminado siendo para él, estudiante del interior con muy pocos recursos, un obstáculo decisivo en su carrera de Medicina. "Nunca lo había visto desde ese ángulo. Me dio toda una lección", me dijo. Es decir, aún al borde la muerte, estaba dispuesto aprender, a cuestionarse hasta el fondo. Porque si algo lo caracterizaba era esa capacidad de estar siempre aprendiendo. Y por eso mismo enseñarnos tanto.

And the same of the tight of the same of t

Section 2016 And American Committee Committee

Diciembre de 1998

Mario Kaplún: El maestro

Esmeralda Villegas Uribe

Querido Mario:

Alguna vez alguien me preguntó qué influencias había recibido para pensar como pensaba acerca de la vida, la injusticia social, la pobreza, la discriminación, la tolerancia, el poder, la autoridad, la educación, la pedagogía; y otros temas similares. Como todos, seguramente soy fruto de tantas cosas: personas, textos, situaciones, experiencias propias y ajenas, etc. Sin embargo, no vacilé en responder que muchos de los análisis que tenía sobre la realidad, habían sido alimentados por El Padre Vicente, Jurado No. 13 y Mi Tío Juan. Los primeros mi querido Mario, frutos tuyos, el tercero, obra de tu compañera de vida: Ana Hirtz.

Contract to the first

Ciertamente estos personajes, de radiodrama o radioteatro como dirían otros, se convirtieron en mis compañeros de ruta y en mis orientadores. Me hablaban sobre las cosas simples y trascendentales de la vida. En estos personajes Mario, estabas tu. Cuántas veces recurrí a ellos para mis clases de radio en la Universidad o con grupos populares; fueron insumo para explicarle a mis alumnos o mejor a mis interlocutores la técnica del radiodrama educativo, aquella que aprendí de ti por allá en 1983 en uno de los cursos que se realizaban en CIESPAL (Quito), con el patrocinio de RNTC.

ESMERALDA VILLEGAS URIBE

Jurado Nº 13 y El Padre Vicente, series radiofónicas auspiciadas por SERPAL, Servicio Radiofónico para América Latina, fueron (y todavía son) parte de mis recursos pedagógicos. La riqueza humana de sus historias, personajes y diálogos; la calidad de la interpretación de los actores; el profesionalismo de su realización: sus temáticas orientadas a la transformación personal y colectiva en pro de una sociedad más justa para todos; la maestría con la que se vehiculaban los mensajes evitando las trilladas moralejas, eran (y continúan siendo) un buen eiemplo para mostrar las posibilidades pero también las exigencias de uno de los géneros radiofónicos más completos y complejos. Porque déjame decirte Mario y sé que no te vas a volver orgulloso: en su género, han sido las mejores historias radiodramatizadas que he escuchado. Por supuesto que no faltaron detractores de tus series v no me refiero solamente a las críticas surgidas en el seno de la cúpula de la iglesia católica y de sectores conservadores de la sociedad, sino a la de algunos que parece nunca entendieron el contexto en que las series fueron escritas, su momento histórico, tu espíritu de naturaleza trascendental y grave, tu opción educativa y comunicativa, tu historia de vida y tu compromiso social, que impregnaban cada capítulo.

Mi querido Mario, críticas desteñidas porque como bien se reseña en la edición especial de *Contactos Proa*, aparecida con ocasión del II Festival de Radioapasionados y Televisionarios realizado en Bogotá, "(...) 'El Padre Vicente, diario de un cura de barrio', un radioteatro educativo de corte netamente popular. Lo escribió Mario Kaplun, el primer libretista con la gloria de cubrir todo el continente con escenificaciones radiofónicas de contenido serio"¹. Mario Kaplún, digo yo, el guionista sensible, crítico, de pensamiento rápido y respuesta certera; cuántos te criticaron y cuántos estériles como la higuera, incapaces de escribir algunas líneas para radio con sentido y con arte. Pero también Mario, cuántos te admiraron y reconocieron tus virtudes como animador, maestro y amigo. Son muchos los rincones en esta América Latina en donde millares de ojos brillan al escuchar tu nombre y al destacar tus aportes y tu consistencia y coherencia como educador y comunicador.

Te decía Mario, cómo tus series me habían aportado para que no se 'estancara mi materia gris'. Qué decir de nuestras largas conversaciones, en ellas seguías regalándome orientaciones; cuántas veces a través de las preguntas que me hacías, había una invitación para que repensara lo que acababa de decir. Parecías una saeta, no se te escapaba nada; cualquier comentario era pretexto

Contactos PROA.. N° 98, Octubre 1998, p. 3.

MARIO KAPLÚN: EL MAESTRO

para hacer de lo trivial y aparentemente ingenuo, motivo de reflexión. Posiblemente muchos con los que generosamente compartías tus conversaciones y que ahora leen esta carta saben de qué estoy hablando.

Mi querido Mario, a veces me preguntaba sobre tu sentido del humor, seguramente muchos se hacían la misma pregunta; pero bastaba conocerte un poco para reconocer el humor inteligente que permeaba tus opiniones; nunca traicionaste tu naturaleza ni te hiciste comediante para agradar a otros. Algunos te señalaban como 'cascarrabias', tal vez por tu terquedad con respecto a lo que creías y porque no tragabas entero. O quizá porque como le comentaste a María Elena Velarde S. en una entrevista, "Encontramos, cada vez mas, comunicadores totalmente entregados al servicio del modelo de mercado, y si por un lado me disgustaría ser rígido mucho más, todavía, me disgustaría alquilarme porque los comunicadores de ésta época, a los cuales me estoy refiriendo, no se venden, sino que se alquilan".²

Mi querido Mario, a mi particularmente, me gustaba tanto de ti la coherencia entre pensamiento, sentimiento, palabra y acción. Tu entereza y posiciones frente a la vida y especialmente la manera como entendías y asumías las dimensiones de la Educación y la Comunicación. Mario Kaplún: maestro valiente; no te ponías con rodeos cuando tenías que decir algunas cosas, no tenías espíritu de cortesana. Muchos no aguantaron tu crítica y con lanza en ristre trataron de lastimarte y de excluirte de ciertos ámbitos. Por fortuna, muchos otros supieron leer que en el fondo de tus críticas había una sincera generosidad, un hondo sentimiento de preocupación por el quehacer del otro y un profundo reconocimiento a la capacidad de mejorar.

Si algunas palabras te pudiera sintetizar yo escogería generosidad y compromiso. Testimonio de ello fue tu vida destinada siempre a los otros. No escatimabas nada, dabas todo lo que eras, parecías una fuente inagotable: un libro aquí, una charla allá, un artículo, un taller, una entrevista, una asesoría, un consejo... No te guardaste nada. Ahí están, entre otros, *Producción de Programas de Radio, El Comunicador Popular, De la Educación a la Comunicación, Estrategias en la Educación de Adultos en América Latina*, y muchos otros textos y artículos que no tengo espacio para nombrar. Y ni hablar de los cientos de libretos escritos para la radio, libretos que te exigieron horas y horas de investigación temática, de observaciones en terreno, de múltiples entrevistas aquí y allá.

ARANDU. Terquedad por la Esperanza y la Utopía-Homenaje a Mario Kaplún. Revista ARANDU, Año 9, N° 38, Septiembre-Diciembre 1998. Quito:SCCS, 1998. p.8.

ESMERALDA VILLEGAS URIBE

¿Cómo no homenajearte en tu lenguaje preferido?:

ALFONSO : (SUSURRANDO) Es ese el Hombre?

LOPEZ : (SÚSURRANDO) Si, ese es Mario Kaplún.

TRUJILLO: (PONZOÑOSO) Entonces ese es el de la serie de radio?

Jum.. subversivo, comunista.

MUCHEDUMBRE: (GRITANDO) ¡Libérenlo!, ¡Libérenlo! Ese hombre siempre "estuvo luchando a favor de aque

siempre "estuvo luchando a favor de aque llos valores humanos o cristianos desti nados a facilitar el desarrollo de la vida comunitaria. Estimulando la solidaridad y la fraternidad a fin de mejorar las con diciones desfavorables, cuestionando los valores consumistas que se proclaman".3

Mario, aunque parezca reiterativo voy a decir lo que quiero, bien conoces de qué material estoy hecha y lo que me cuesta no decir lo que pienso y siento. No faltó el que te quiso enterrar antes de tiempo, para algunos estabas 'pasado de moda' o 'muy viejo'. El mito de la juventud también ha permeado, con excepciones por supuesto, los espacios académicos de la comunicación y la educación. Peor aún, para algunos, hablar de utopía, de justicia social, de reflexión, de transformación; está *out* y lo *light* es lo valedero.

Tu siempre nos invitaste a estar alerta, porque como bien decías "hay verdades que por estar tan mal dichas parecen mentira, y mentiras que por estar bien dichas parecen verdad".

Gabriel Kaplún en un mensaje que nos envió te llamó "El viajero", yo te bautizo "El sembrador", porque en la riqueza de tu vida sembraste en el corazón y mente y espíritu de muchos y muchas, semillas de reflexión, de sensibilidad, de opción por la construcción de un mundo más armónico y justo, y por una comunicación educativa comprometida con dicha construcción.

Mario el pedagogo, Mario el maestro... qué fortuna haber tenido contigo la oportunidad de formación.

Días atrás asistí con mi colega de radio Ana María Lalinde a una exposición sobre la creatividad radial. Los conferencistas eran un par de

Textos alusivos a los pronunciamientos que se hicieron con motivo de las condecoraciones otorgadas a las series "El Padre Vicente" y "Jurado Nº 13". Boletín Contactos PROA. Ibíd. Varias páginas. Me permití sacarlas de su contexto y adaptarlas un poco.

MARIO KAPLÚN: EL MAESTRO

publicistas dedicados a la creación de *spots* radiales. Uno de ellos argumentaba que el papel de los creativos de radio era ser 'ingenieros del comportamiento' y enseñaba algunas estrategias útiles para 'llevar a la gente de la mano'. Le susurré a Ana María: Kaplún habría dicho "yo no necesito que me lleven de la mano, prefiero andar por mi propia cuenta; menos, que pretendan moldear mi comportamiento". Ese eras tu Mario, siempre animando a la gente a pensar y buscar sus propias soluciones, eso sí, que redundaran en el bien común.

Proclamabas el derecho que tienen las personas y los pueblos a la autodeterminación. No importaba de qué lado viniera "La mano conductora" ni sus buenas intenciones, hubieras dicho si estuvieras en la sala de la conferencia "no hay que llevar a nadie de la mano sino caminar con el otro"; porque tú eras un convencido de la capacidad de reflexión y de la libertad asumida con responsabilidad. Tu no estabas en la sala pero yo si, y como lo podrás deducir pues conoces mi temperamento, no faltó mi réplica pública cuestionando la "ingeniería del comportamiento", y por supuesto no faltó la contrarréplica del publicista: "Lo que usted dice es una linda idea pero es utopía". Yo pensé para mis adentros ¿Con el paso de los años quién se acuerda de los creativos de publicidad? Ciertamente, los utópicos son imposibles de olvidar.

Esmeralda

Ide instruger milet y tale instruction proference at the second person of the second entregrees to

ain ad a second and a second an

Los Autores

JESÚS MARTÍN BARBERO (Colombiano). Estudios de doctorado en Filosofía en Lovaina y de posdoctorado en Antropología y Semiótica en París.

Ha sido profesor visitante de la Cátedra UNESCO de Comunicación en la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Puerto Rico, Universidad de São Paulo y en la Escuela Nacional de Antropología de México. Fundó el Departamento de Comunicación de la Universidad del Valle-Colombia, del que fue director. Ha sido presidente de ALAIC; miembro del Comité de Políticas Culturales de CLACSO; Asesor de la Revista Telos (Madrid), Sociedad (Buenos Aires), Estudios sobre las Culturas Contemporáneas (México); Diálogos de la Comunicación (Lima), Travesía (Londres) y Signo y Pensamiento (Colombia); y miembro del Comité Consultivo de FELAFACS. Miembro del comité consultor de la Cátedra UNESCO de Comunicación Social-UNESCO de Comunicación Social de la Pontificia Universidad Javeriana, catedrático y profesor de la maestría en Comunicación de la misma universidad.

Esta ponencia corresponde a la conferencia *Pensar la educación desde la comunicación* que desarrolló dentro de la programación de la cátedra. (14 de noviembre de 1997).

PEDRO GILBERTO GOMES, S.J. (Brasilero). Licenciado en Filosofía de la Universidad Católica de Rio Grande do Sul y en Teología en la Facultad de Teología Cristo Rey, São Leopoldo, Rio Grande do Sul. Master y Doctor en Ciencias de la Comunicación: Periodismo y Editoración en la Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidad de São Paulo, Brasil. Director de Ciencias de la Comunicación de la Universidad do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Brasil. Se desempeñó como Jefe del Departamento de Comunicación y Periodismo en UNISINOS. Profesor invitado a diversas universidades y centros de investigación en América Latina.

Ha sido presidente de la Association Catholique Internationale Enseignants des Sciences Techniques de L'información-ACIESTI. Asesor en diversas instituciones de la iglesia. Universidades y ONGs.

El presente artículo corresponde a la conferencia que desarrolló dentro de la programación de la Cátedra UNESCO de Comunicación Social denominada *Percepción crítica de los medios de comunicación*. (15 de septiembre de 1997).

FRANCISCO GUTIÉRREZ PÉREZ (Español-costarricense). Licenciado en Filosofía y Letras. Doctor en Filosofía y Letras con especialidad en Pedagogía.

Ha sido Decano de la Facultad de Filosofía y Letras y Vicerrector de la Universidad Nacional de Costa Rica. Experto del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE UNESCO), México y Centroamérica; Consultor de UNESCO y de IICA-BID. Asesor pedagógico de la Oficina para América Latina de Radio Nederland; Asesor Pedagógico de la Federación Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja para América Latina; Director de la WACC/AL; Director regional ICEA para América Latina; Consultor del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

Esta ponencia corresponde a la conferencia brindada dentro de la programación de la cátedra, titulada *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. (26 de mayo de 1997)

WILLIAM FERNANDO TORRES (Colombia). Licenciado en Filología e Idiomas. Especialista en Administración de Proyectos culturales de la Escuela Interamericana de Administración Pública de Rio de Janeiro y

Doctor en Filosofía y Letras (sección Filología Hispánica) de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Desde 1976 ejerce como profesor de la Universidad Surcolombiana, impulsando entre otras la creación de la Extensión Cultural de la Universidad, el equipo pedagógico, el posgrado en Comunicación y Creatividad para la Docencia y el pregrado en Comunicación Social y Periodismo. Actualmente dirige la línea de Investigación de procesos. Universos y Conflictos Sociales en el posgrado de Comunicación y Creatividad para la Docencia.

Esta ponencia corresponde a la conferencia realizada dentro de la programación de la Cátedra UNESCO de Comunicación Social, *Maestros y televisión*. (14 de agosto de 1997).

CARLOS EDUARDO CORTÉS SANCHEZ (Colombia). Especialista en Comunicación para el Desarrollo y en Investigación y Planificación de Proyectos de Comunicación (Ciespal). Maestro en Comunicación en el Area de teoría y enseñanza de la comunicación por el Instituto Metodista de Ensino Superior de São Paulo.

Redactor y editor del diario *El Espectador* de Bogotá. Jefe de la División de televisión comercial del Instituto Nacional de Radio y Televisión, Inravisión. Consultor Asociado en Proyectos de Capacitación de Radio Nederland y el IICA, Costa Rica. Consultor del PNUD, la Unión Europea, Unicef y UNESCO en Centroamérica, Suramérica y Africa. Actualmente, se desempeña como editor de las Revistas *Tv. Video y Programación*, de Norma Comunicaciones.

Esta ponencia corresponde a la conferencia *Educación, Lenguaje y Pensamiento Visual* desarrollada dentro de la programación de la Cátedra UNESCO de Comunicación Social. (24 de abril de 1997).

ROLANDO CALLE ANDRADE, S.J. (Ecuatoriano). Licenciado en Filosofía de la Universidad Católica de Quito. Master of Fine Arts Programs de Temple University, USA. Master of Divinity. Loyola University.

Profesor de Comunicación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Fundador y Director de la Corporación para la Educación Audiovisual Francisco Javier. Coordinador del área de comunicación de los jesuitas latinoamericanos, JESCOM. Consultor en comunicación del DECOS-CELAM. Presidente de la Organiza-

ción Católica Internacional del Cine, OCIC (Ecuador). Director nacional del sistema de video catequesis, ECOM, en Ecuador.

Este artículo se corresponde con la conferencia titulada *Educación y Audiovisualidad* realizada en el marco de actividades de la Cátedra UNESCO de Comunicación Social. (3 de junio de 1997).

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ. (Mexicano). Profesor e investigador de la Universidad Iberoamericana, en periodo sabático en la Universidad Autónoma de Guadalajara. Coordinador del Programa Institucional de investigación en Comunicación y prácticas sociales de la Universidad Iberoamericana de México.

Este artículo corresponde a la conferencia que realizó dentro de las actividades de la Cátedra UNESCO de Comunicación Social, titulada ¿Espectadores e interloculores? De los medios en el fin del milenio. (23 de mayo de 1996).

MARISOL MORENO ANGARITA (Colombia). Terapeuta del Lenguaje de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora Asociada e Investigadora de las Nuevas Tecnologías en la Educación. Actualmente coordina la línea de investigación en comunicación y educación y la Cátedra UNESCO de Comunicación Social del Departamento de Comunicación de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana. Además coordina el programa de prácticas comunicativas en procesos pedagógicos, de la Unidad de la Comunicación Humana del Departamento de Terapias de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, donde es profesora Asistente.

El presente documento se constituye en la síntesis del informe final de la investigación Consumo cultural y mediático de maestros y estudiantes en el ámbito de la educación secundaria. Primera Fase, del cual la autora fue investigadora principal.

Dicha investigación se realizó durante el primer semestre de 1998, y corresponde a la actividad investigativa realizada bajo la Cátedra UNESCO de Comunicación Social.

JULIO EDUARDO BENAVIDES CAMPOS. (Peruano-Colombiano). Licenciado en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Lima

COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y CULTURA

(Perú). Candidato al título de Magister en Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana.

Ha sido profesor de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Lima (1989-1992). Co-fundador de la Asociación de Comunicadores Sociales Calandria (Lima) y se desempeñó desde 1984 hasta 1991 como participante en proyectos comunicación y educación popular. Becario del IORTV para una pasantía en televisión (1987) y de FELAFACS para el curso de Cátedra UNESCO de Comunicación y Desarrollo Regional de la Universidad Metodista de São Paulo (1996).

Desde 1993 es profesor de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente forma parte de la línea de Comunicación y Educación del Departamento de Comunicación.

Este artículo se enmarca dentro de la reflexión alrededor de la investigación Consumo cultural y mediático de maestros y estudiantes en el ámbito de la educación secundaria. Primera Fase, del cual fue co-investigador.

Dicha investigación se realizó durante el primer semestre de 1998, y corresponde a la actividad investigativa realizada bajo la Cátedra UNESCO de Comunicación Social.



Comunicación, educación y cultura

A lo largo de la historia hemos visto como los campos de la comunicación y la educación han estado trabajando separadamente. Hoy más que nunca esta problemática limítrofe nos obliga a repensar relacionalmente que las prácticas de comunicación atraviesan los procesos educativos y viceversa. La invitación es a comprometernos en la construcción de un ecosistema fundacional que permee los múltiples espacios, mapas y territorios simbólicos que constituyen la cotidianidad de la cultura escolar.

¿Por qué no le apostamos a replantear nuestros procesos comunicativos en aras de construir una ciudadanía planetaria más arraigada en lo local, más democrática y más participativa? Este es el reto de comunicadores y educadores comprometidos con la cultura.

AUTORES

JESÚS MARTÍN BARBERO PEDRO GILBERTO GOMES S.J.

Francisco Gutiérrez Pérez William Fernando Torres

CARLOS EDUARDO CORTÉS SÁNCHEZ ROLANDO CALLE ANDRADE S.J.

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ MARISOL MORENO ANGARITA

Julio Eduardo Benavides Campos Gabriel Kaplún

ESMERALDA VILLEGAS URIBE



Fundación Social







Pontificia Universidad Javeriana