

Las seis dimensiones en la educación para los medios

(Metodología de Evaluación)

■ José Martínez-de-Toda y Terrero

RESUMEN

Este estudio es una síntesis de una investigación más larga (Metodología evaluativa de la Educación: su aplicación con un instrumento multidimensional) que intenta desarrollar una metodología, o estrategia, de evaluación de las diversas tendencias, o enfoques, en relación con la temática "educación para los medios". La idea del texto, y así nos lo hace saber el autor, es ayudar a construir un marco teórico de educación para los medios y que el mismo sirva para explicar las relaciones entre sus objetivos, métodos y resultados.

This study is a synthesis of a larger research (Evaluative methodology of Education for the Media; its application with a multidimensional instrument). This research tries to develop an evaluation methodology, or strategy, of the different inferences, or focus, related to the "education for de media". The author let us know that the idea of the text is to help to built a theoretical model about the education for the media. It may be able to explain the relationships between its objectives, method and results.



ILUSTRACION: ARNALDO MONGES

Ya Platón (*La República*, II, 377-378) se preocupó por la influencia negativa de las historias dañinas en los niños. La misma preocupación se repite cuando se masifica la imprenta en estos últimos siglos. Y así se le echa la culpa a los libros de caballería por los desvaríos de *El Quijote*. Pero esto ha crecido especialmente en el siglo XX. Cada vez que aparecía un nuevo medio masivo, se oían voces de alarma entre padres, educadores y clérigos. Otros en cambio pensaban que los medios traían cosas positivas, que debían ser aprovechadas. En cualquiera de los dos casos se debía hacer algo a nivel formativo. Una de las soluciones planteadas era la educación para los medios.

La enseñanza de cómo apreciar el cine se extendió en la década de los 1920 en EE.UU. e Inglaterra. Uno de los programas más antiguos para promover este interés fue el *British Film Institute* (BFI), fundado en 1933. Desde 1940 hay programas educativos para enfrentar la presencia creciente de los medios masivos en otros países europeos, en Australia y Canadá. En Francia e Italia se multiplicaron los cine-clubs en esos mismos años. Para 1960 el estudio de los medios estaba introducido oficialmente en algunas escuelas de Inglaterra y otros países europeos, de Canadá, Australia y EE.UU. De la misma forma su estudio creció en América Latina pero a nivel de educación no formal, por los prejuicios que suscitaba la educación oficial (de dictaduras y gobiernos conservadores). La UNESCO patrocinó en Oslo (Noruega) en 1962 una *Reunión Internacional sobre el Cine y la Televisión* para estimular la *educación a la pantalla* (Pungente 1985: 25, 86; Brown 1991: 56-58). El interés por la educación por los medios ha crecido especialmente en los últimos veinticinco años en todo el mundo.

I **EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS: DIVERSIDAD DE ENFOQUES Y ESCASEZ DE EVALUACIONES**

Pero a la hora de elegir un modelo de educación para los medios hoy, uno se halla frente a muchos enfoques. Esto se puede apreciar por la cantidad de nombres y definiciones que se dan a esta actividad. También por la variedad de razones que aparecen cuando se pregunta: ¿por qué la educación para los medios? Pero especialmente por la variedad de clasificaciones de enfoques realizadas, por ejemplo la de

Halloran y Jones (1987, desde Inglaterra). Tales diferencias no son casuales, y han motivado muchos debates.

Ante esta variedad de enfoques, ¿cuál de ellos preferir? Una forma de responder a esta pregunta sería verificar qué enfoques realmente logran sus resultados pretendidos. Para ello sería necesario conocer las evaluaciones realizadas. Por cierto esto es lo que están pidiendo los expertos hace tiempo (Anderson 1980: 69; Valerio Fuenzalida 1986; Halloran y Jones 1987: 159-160, 178, 180). Pero, o no hay evaluaciones o son muy pocas y parciales (Krucsay 1996: 4).

Por lo tanto era necesario antes que nada hacer una evaluación. Pero tampoco existe una metodología de evaluación, sobre todo en cuanto a los resultados que de hecho logran, así como tampoco existe un instrumento de evaluación. ¿Qué metodología habría que seguir para evaluar los diversos enfoques?

El objeto de la presente investigación es desarrollar una metodología (o estrategia) de evaluación, así como iniciar la elaboración de un primer instrumento de evaluación. Como parte del desarrollo de tal metodología, el primer paso sería elaborar una teoría general de educación para los medios, que explique la relación entre sus elementos. Estos incluyen objetivos, métodos y resultados (o dimensiones) de los principales enfoques. La teoría general que se presenta aquí indica cómo los objetivos y metodologías de cada enfoque explican y predicen los resultados que desean obtener. En el paso segundo, el empírico, se evalúa si los diferentes enfoques logran o no los resultados que esperan.

II **MARCO TEÓRICO: HACIA UNA TEORÍA GENERAL DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS**

Para la elaboración y desarrollo de tal metodología se consultaron las estrategias evaluativas de los principales autores que han planteado la necesidad de la evaluación de educación para los medios. Una primera recomendación, que repiten varios autores, es que sea *multidimensional*. Así piensan, por ejemplo, Bauer (1979), Halloran (1995: 10-14), Sharikov (1994: 1), Salvadori (1995), y los miembros de una de las Comisiones del Coloquio de Toulouse 1990). De hecho las experiencias indican que se buscan diversas dimensiones simultáneamente, aunque se prioriza una de ellas. El estudio de las

diferentes dimensiones permitirá elaborar una teoría del sujeto como factor integrativo de todas ellas. Así se desarrollará una teoría multidimensional de educación para los medios.

La segunda recomendación es buscar los presupuestos teóricos de cada uno de los enfoques. Esto ha sido enfatizado por Bauer (1979), Anderson (1980: 65-68; 1983: 297-330), junto con Halloran y Jones (1987: 150-169). En realidad unos quieren proteger al público de los medios masivos, otros quieren que el público se aproveche de sus aspectos positivos. Así cada uno trae sus propias preocupaciones, y su pensamiento filosófico, moral y ético. Aquí se trata de encontrar un fundamento metateórico que una las diferentes teorías relacionadas con los diversos enfoques. Así se ha desarrollado una *metateoría* de educación para los medios, que explique la relación de cada enfoque con las principales teorías.

Teniendo en cuenta ambas recomendaciones, y la literatura y práctica de la educación para los medios en el mundo, las dimensiones que los diversos enfoques buscan producir en sus estudiantes se han reducido en esta investigación a seis: que esté *alfabetizado mediáticamente*, y que sea *consciente, activo, crítico, social y creativo*. Ellas se relacionan entre sí, pero no se excluyen mutuamente.

Los diversos enfoques han surgido en los diferentes países históricamente siguiendo caminos parecidos. Se pueden distinguir dos grandes etapas: en la primera surgen los enfoques que suponen un gran poder de los medios sobre una audiencia pasiva, en la segunda tienen en cuenta las nuevas teorías de recepción, donde se le da más poder a la audiencia. La primera etapa aún tiene fuerza hoy día. Pero hay otras diferencias que separan los enfoques.

Para llegar a la metateoría de la educación para los medios, se hará una *conceptualización completa*, que contenga todo el proceso. Al tratar cada una de las seis dimensiones, primero se dará una breve definición de la dimensión bajo estudio para saber de qué se está hablando. Después se buscarán sus orígenes y presupuestos teóricos en las teorías normativas (McQuail 1994: 4-5, 121-153), macro (que indican la relación de los medios con la sociedad y la cultura) (McQuail 1994: 75-101), de audiencia (White 1994) y pedagógicas. Las dos primeras ayudan a conocer los objetivos de cada enfoque, pues tratan de lo que los medios *deben* hacer (normativas), así como *qué relación*

tienen los medios con la sociedad (macro). Las dos segundas indican las mejores metodologías a seguir para lograr los resultados (o *dimensiones*); para ello se fijan en *cómo* se relaciona la audiencia con los medios (teorías de audiencia) según cada enfoque, y *cómo* así se pueden lograr determinados resultados o dimensiones (teorías pedagógicas).

En tercer lugar se presentan algunos modelos y experiencias de la dimensión bajo estudio. Se han seleccionado para esta edición en español algunas de las experiencias de América Latina y España. Es difícil ubicarlas en la dimensión precisa, pues han evolucionado a través de varias décadas enfatizando diversas dimensiones. Aunque a veces desarrollan varias de las dimensiones, se ha hecho un esfuerzo por puntualizar la que ahora enfatizan más.

En cuarto lugar se indica el contenido, que se enseña de ordinario en este enfoque.

Finalmente se indican algunos peligros y críticas que ha recibido la dimensión estudiada.

Si se toma lo mejor de cada una, según la definición dada al inicio de cada dimensión, se puede llegar a un enfoque multidimensional, que buscaría para sus estudiantes las seis dimensiones, interpretadas según las últimas teorías de comunicación. Una vez que se han completado estos pasos, se procederá a la evaluación de algunos programas de educación para los medios para ver cómo los diversos enfoques producen las dimensiones en el estudiante. A continuación se presenta la conceptualización completa de las seis dimensiones.

1. El Sujeto Alfabetizado Mediáticamente

La primera etapa de educación para los medios fue de análisis literario de los medios para conocerlos mejor y apreciarlos, como se hacía con la cultura *clásica*. Ello cultivaría el *buen gusto*. Al mismo tiempo no se hacía caso de los productos *inferiores*, como los *comics* y la cultura *popular*. Hoy día aún se halla en la mayoría de los programas de educación para los medios de todo el mundo.

1.1 Aquí se entiende por sujeto alfabetizado mediáticamente el sujeto, que está bien entrenado en el lenguaje audiovisual y en su significado; esto le permitirá entender el mensaje central del autor y la cultura que se está creando. Él conoce que las imágenes son representaciones subjetivas, no la realidad. Sin embargo, no hace distinción entre *alta* y *baja cultura*

“

La primera etapa de educación para los medios fue de análisis literario de los medios para conocerlos mejor y apreciarlos, como se hacía con la cultura *clásica*. Ello cultivaría el *buen gusto*. Al mismo tiempo no se hacía caso de los productos *inferiores*, como los *comics* y la cultura *popular*. Hoy día aún se halla en la mayoría de los programas de educación para los medios de todo el mundo.

”

en los medios. Y piensa que se debe conocer la cultura popular contemporánea.

1.2 Los orígenes teóricos del sujeto alfabetizado mediáticamente vienen de las teorías *corporativista* y de *servicio público* (normativas) y de las teorías *difusionismo* y *comunicación para el desarrollo* (McQuail 1994: 126-127) (macro). Ellas indican cómo deben ser los medios y cómo deben ser usados. De esta forma concretizan los objetivos de la educación para los medios y expresan lo que se espera del que ha seguido un programa de educación para los medios.

La tradición *corporativista* ha sido muy fuerte durante muchos siglos. Viene de una sociedad jerarquizada (emperadores, reyes, aristócratas). Esta élite pensaba poseer la cultura verdadera y la civilización. De aquí que el objetivo de la comunicación era *transmitir* esta *alta* cultura a las generaciones futuras.

La teoría liberal surgió contra esta tradición. Pero debido a las consecuencias negativas de esta teoría liberal, nació la teoría de *servicio público* en los ss. XIX y XX. En esta última teoría el bien común está sobre el bien individual. Su objetivo es unificar la nación, formar la nación moderna pero conservando y desarrollando la cultura nacional. Esta teoría de servicio público predomina en muchas naciones europeas y en EE.UU.

A estas dos teorías corporativista y de servicio público se añadieron los *superpesimistas* (Alexis de Tocqueville en 1862, Emile Durkheim 1968, José Ortega y Gasset 1972), que pensaban que con el progreso de la democracia la *masa* se hacía más fuerte y ello representaba la decadencia de la civilización occidental.

Como consecuencia de estas teorías normativas aparece la teoría *difusionista*. Las naciones del Atlántico Norte (EE.UU. y Europa) establecieron un modelo de modernización para el resto del mundo. Éste consistiría en dar a conocer el estilo de vida y los valores de los países ricos, para que los países pobres los imitaran. Esto, especialmente entre los años 1950-1970, llevó a la simple *transferencia de tecnología* y a la teoría de *medios y desarrollo*. Estas teorías buscan difundir información del autoproclamado Primer Mundo apta para tener innovaciones, educación y salud en los países subdesarrollados. Al mismo tiempo en las naciones del Sur aparecen la *comunicación para el desarrollo*, la *comunicación democrática* y *participativa*, y la de las *políticas de comunicación*, que suponen la necesidad de entender los medios masivos.

El común denominador de estas teorías era indicar la importancia de la *alfabetización mediática*, a saber, la necesidad de aprender el lenguaje de los medios para así poder transmitir la cultura nacional y los modelos de desarrollo, y beneficiarse de los medios. Ellos también servirían para dar a conocer y apreciar más la cultura *clásica* y la *alta* cultura (enfoque *estético*). Esto representan los objetivos de este enfoque.

Otra serie de teorías indicaban *cómo* se debía enseñar eso. Una de ellas fue la *teoría de la lectura* (Walter Moro 1990: 23) con el uso de los modelos *estructuralista*, *semiótico* y *textual* (con Umberto Eco), para entender exactamente cuál era el mensaje de cada autor (teoría de audiencia). Otras teorías pedagógicas ayudaban a ello: según el *criticismo literario* se analiza un film como se analizaba una obra maestra de la literatura, por ejemplo, *El Quijote*; también están la de *transmisión de la cultura y del patrimonio nacional*, y las teorías *estéticas* y *morales*. Según tales teorías las obras de arte de la *alta* cultura y del *buen gusto* representan los valores de la sociedad. Por lo tanto debían ser estudiados por cada generación. Se observa que estas teorías usan todas ellas el modelo *linear* de comunicación.

1.3 He aquí algunos modelos y experiencias del enfoque de alfabetización mediática:

El *Lenguaje Total* comenzó en 1954 en Francia; en él la estética juega un papel importante, según Halloran and Jones (1987: 138). En Costa Rica se halla el *ILPEC* (Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación), que de 1974 a 1980 impulsó el *Lenguaje Total* en América Latina, declarándose también explícitamente tributario de Marshall McLuhan y de su optimismo ante la TV. Después enfatizó la dimensión *social* (ver más adelante).

El *Plan DENI* (De Niños) de la OCIC (Organización Católica Internacional de Cine) trabaja desde 1969 en casi la mitad de los países de América Latina. En su primera etapa adoptó el *Lenguaje Total*, enfatizando la dimensión de *alfabetización*: trataba de obtener del texto toda la información conceptual posible con una instrumentación semiótica según la tradición europea. Comenzó con el cine pero pronto pasó a la TV. En 1993 enfatizaba también el resto de las dimensiones, pero especialmente la *activa*. Según Kaplún (1986), el *Lenguaje Total* también subsiste en el método de *Educomunicación* diseñado y experimentado por *Unda Internacional* en Bruselas por un convenio con la UNESCO.

En Chile están la experiencia del

Centro de Investigación de Medios para la Educación (CIME, Universidad de Playa Ancha) desde 1982 y la de *Periodismo y Educación* desde 1988. También está la del *Centro Belarmino*, que busca formar agentes para la *civilización del amor*; se inicia en la alfabetización para ir pasando a la criticidad y a la creatividad dando especial importancia a los aspectos de psicopedagogía evolutiva en el niño y en el adolescente. En Brasil está hoy día la experiencia *Periódicos y Alfabetización*, que trata de estimular en los niños la lectura de la prensa. Algunas de las actuales experiencias de educación para los medios en América Latina comenzaron con este enfoque de *alfabetización*, pero después se ubicaron en algunas de las siguientes dimensiones.

En España en la década de los 1970 se crea el *SOAP* (Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares), siguiendo directrices de la UNESCO, con enseñanza del cine y de la imagen, y de producción creativa en colegios de Madrid, Vigo y Barcelona.

1.4 He aquí una lista de **palabras, conceptos y contenidos**, que se enseñan de ordinario en este enfoque. Todos los mensajes de los medios son construcciones y *representaciones* subjetivas. Los medios construyen versiones de la realidad. Los aspectos formales de los medios son analizados con los métodos estructuralista y semiológico. Y así se estudia el significado de cada elemento del lenguaje audiovisual (planos, ángulos, distancias, encuadres, campos, luces, colores, sonidos, ritmo, estructura modular). También se estudia el lenguaje de cada medio y de cada género dentro de cada medio, como la publicidad. Asimismo se analizan estos elementos: símbolo, estereotipo, metáfora, metonimia, signo, significante, significado denotativo y connotativo (pero sin entrar en el campo ideológico). Se enseña el no confundir la ficción con la realidad, la estructura narrativa, el desarrollo de los personajes en los films y en los programas de TV, cómo saber cuál es el mensaje central de un film, y los valores estéticos y éticos de cada producción.

1.5 Este enfoque ha sido **criticado** de ser elitescos y moralista, con un aprecio exclusivo de la *alta* cultura y de un desprecio de la cultura *popular*, sobre todo si se consideran las teorías normativas y macros, inspiradoras de este enfoque.

Buckingham lo acusa de ser simple-

mente un *cuerpo de conocimientos*, que debe ser aprendido y memorizado por cada alumno para reproducirlo al docente. El recomienda complementarlo con otros aspectos y dimensiones, especialmente los que pertenecen a la cultura de los estudiantes y a su experiencia de los medios. Ciertamente este enfoque no considera la especificidad semiótica del lenguaje televisivo, que es dinámico, emotivo, asociativo y sugerente. Lo ideal será tener en cuenta estas críticas (como se hizo al principio al dar la definición de esta dimensión) y complementar la presente dimensión con las siguientes cinco dimensiones.

2. El Sujeto Consciente

La llegada de cada medio masivo alarmó especialmente a padres, educadores y clérigos por los posibles efectos negativos de los medios con respecto especialmente a la violencia, al sexo, a los estereotipos, y a la pérdida de la *alta* cultura en beneficio de la cultura *popular*.

2.1 El concepto de sujeto consciente, que se da aquí, tiene en cuenta el aporte global de tantas iniciativas positivas que se llevaron adelante, precisamente teniendo en cuenta los efectos *anti-sociales* de los medios. Esta dimensión consciente debe ser enseñada, pero sin el énfasis exagerado en tales efectos anti-sociales y sin levantar prejuicios contra la cultura popular. Para ello el sujeto consciente sabe cómo funcionan los medios masivos como institución, cómo son los procesos de producción de la industria de los medios, cuáles son sus intereses, especialmente los comerciales y políticos, y cómo tratan a la audiencia. Esto le permitirá discriminar entre los productos mediáticos y aun dentro de ellos, y caer en la cuenta de por qué enfatizan aspectos antisociales (violencia, sexo excesivo y prejuicios).

2.2 Los **orígenes teóricos** del sujeto consciente están en la teoría *libertaria* (o de *prensa libre*), que daba amplia libertad para poner en los medios lo que quisieran sus productores, incluyendo la violencia. Esta teoría se había originado como reacción contra la tradición corporativista. Aparece en el s. XVII en los escritos *Areopagitica* (1644) del puritano rebelde John Milton y en *On Liberty* de John Stuart Mill (1859). Ambos proclaman que el último criterio de verdad es la conciencia individual. Proclaman también la libertad de prensa y el mercado libre de las ideas. Si hay errores, *caveat emptor* (¡que el



ILUSTRACIÓN: ARNALDO MONGES

comprador esté alerta!, ¡que el usuario de los medios esté alerta!). Por lo que es necesario educar al usuario de los medios.

Pero al final del s. XIX la prensa se masifica y se comercializa bajo la presión publicitaria. Así aumenta el énfasis en la divulgación de escándalos y baja el nivel de información. Al mismo tiempo fue acusada de graves injusticias y de perjudicar a los más pobres. En consecuencia se origina la teoría de *responsabilidad social*, que decía que la prensa, siempre con el flujo libre de las ideas, debía estar subordinada al bien común. Por lo que todos debían responsabilizarse de la prensa (y después de los nuevos medios): los comunicadores debían transmitir lo mejor, y los usuarios deberían saber elegir lo mejor de acuerdo a sus necesidades psicológicas (*usos y gratificaciones*). Esta tradición de responsabilidad social tiene tres tradiciones diversas entre sí: el sistema regulado de los medios en los Estados Unidos; el modelo de algunas naciones europeas como corporación pública, por ejemplo, la RAI (Italia), y la RTVE (España); y el modelo de los países pobres, donde los medios deberían estar subordinados al desarrollo.

Simultáneamente surge la teoría del *funcionalismo* (desarrollado especialmente en los EE.UU.) (teoría macro empírica) (Lasswell 1948: 32-51). Según él, la sociedad se considera como un sistema *orgánico* de auto-regulación, que conserva un equilibrio integrado de todas las partes. El sistema funciona cuando cada parte contribuye. Para ello es necesario que la información sea como un *mercado libre y autoregulado* de bienes e ideas. Además hace falta conocer bien la institución de los medios, para que puedan servir al equilibrio y control del sistema social. Las funciones de los medios masivos son informar, educar y entretener de acuerdo a las necesidades psicológicas de la audiencia.

La investigación principal funcionalista es sobre los *efectos* para poder conocer el nivel de comprensión de las noticias, los efectos *anti-sociales* y *pro-sociales*, el nivel de conocimientos transferidos en un programa educativo, y el cambio de actitudes y de motivaciones que vienen de los medios masivos (*modelo estímulo-respuesta*). También se estudian los métodos de *persuasión* utilizados en las campañas de información y en la publicidad, para lograr en poco tiempo cambios comportamentales concretos. Finalmente se investiga sobre los factores que influyen en la libre circulación de la información

“

Había también teorías pedagógicas, relacionadas con las teorías precedentes. Primera, el *modelo determinístico de causación de Bandura*, donde el funcionamiento psicosocial está regulado por fuentes internas y externas. Segunda, el *conductismo* con su modelo *estímulo-respuesta*. Lo común en todas estas teorías era que los medios eran muy poderosos e influyentes. Por lo tanto, había que estar pendiente de imitar lo bueno, pero precaverse responsablemente contra lo malo.

”

con tres teorías típicamente funcionalistas: el *vacío de conocimiento* (*knowledge gap*), la *espiral del silencio* (McQuail 1994: 331, 361-363) y la *difusión de innovaciones*.

Lo común de estas teorías era la libertad responsable y funcional. El usuario debía conocer sus propios derechos y deberes, debía saber cómo funciona la industria de los medios masivos, y qué hacer frente a programas anti-sociales de violencia, sexo excesivo y prejuicios.

Otra serie de teorías, provenientes de las anteriores, indicaban cómo se debía enseñar eso.

La teoría libertaria favoreció el nacimiento de la teoría lineal de los *efectos*, especialmente en EE.UU. En cambio la teoría de responsabilidad social ha usado especialmente la teoría de *usos y gratificaciones*. El funcionalismo ha usado los dos, que son típicas de este enfoque consciente (teorías de audiencia).

Había también teorías pedagógicas, relacionadas con las teorías precedentes. Primera, el *modelo determinístico de causación de Bandura*, donde el funcionamiento psicosocial está regulado por fuentes internas y externas. Segunda, el *con-*

ductismo con su modelo *estímulo-respuesta*. Lo común en todas estas teorías era que los medios eran muy poderosos e influyentes. Por lo tanto, había que estar pendiente de imitar lo bueno, pero precaverse responsablemente contra lo malo.

2.3 He aquí los **modelos conscientes** de educación para los medios. El modelo *inoculativo* o *moralizante* comienza en el s. XVI, cuando aparecen los primeros periódicos. Después se desarrolla al llegar el resto de los medios masivos. Éstos son recibidos con un *pánico moral*, pues al portar la nueva cultura *popular*, suponían que ésta cuestionaba y amenazaba la *alta* cultura con sus valores. Tenían miedo de que ellos pudiesen inyectar e inocular, como una aguja hipodérmica (McQuail 1994: 44), valores anti-sociales en una audiencia pasiva: agresividad, criminalidad, obsesión con el sexo y nuevos prejuicios. Por esto era necesario *proteger* especialmente a los más jóvenes e inmunizarlos con la educación. La audiencia debía ser advertida del influjo nefasto de estos nuevos medios; se le debía enseñar a resistirlos moral y culturalmente, y se le debía enseñar a *discriminar* entre las producciones de *alta* y *baja* cultura.

En Gran Bretaña F. R. Leavis and Derys Thompson publican en 1933 *Culture and Environment*, que representó un gran apoyo para el modelo inoculativo en la escuela. Desde el fin de los años 1940 se desarrollan programas de educación para los medios con este modelo inoculativo también en otros países de Europa, en Estados Unidos, Australia y Canadá.

Al modelo inoculativo le siguió el modelo *the critical awareness* (ser consciente o darse cuenta) (cfr. Anderson 1980: 64), especialmente preocupado por los efectos anti-sociales (violencia, sexo, prejuicios), y que recomendaba la *dieta* televisiva, o ver poca TV. Este modelo usa una perspectiva *sociológica*, al recomendar estudiar los medios masivos como institución, para así dejarse impresionar menos por los programas anti-sociales (Halloran and Jones 1987: 70, 75, 82, 93).

También está el modelo *usos y gratificaciones*, que enseña a establecer criterios de selección de programas de TV (cfr. Anderson 1980: 66-67). También está el modelo *cultivo* (*cultivation model*) del Movimiento Ecológico Cultural (George Gerbner). Gerbner y Gross (1976) aseguran que en la TV predomina un mundo simbólico gobernado principalmente por la violencia. Ellos suponen que ella sirve

de *cultivo* para ciertas actitudes y opiniones agresivas en la audiencia.

En Sao Paulo se halla desde 1978 la experiencia del *Treinamento de Análise de Televisao* (TAT) del Departamento de Comunicación de la Iglesia Metodista con un enfoque moralista, tratando de condenar sobre todo los excesos de violencia, sexo y estereotipos en la TV. Este modelo influyó en otras experiencias de América Latina.

2.4 El programa pedagógico central es enseñar cómo funcionan los medios y cómo *discriminar* entre los productos de los medios masivos.

2.5. La tradición crítica y los estudios culturales han criticado las teorías normativas y las macros, en que se basan los modelos de este enfoque *consciente*. Pero las críticas mayores se refieren a los presupuestos teóricos de las metodologías usadas en cada modelo, que provienen de teorías de audiencia equivocadas y de teorías pedagógicas conductistas.

El modelo *cultivo* ha estado especialmente cuestionado por Horace Newcomb (1978) y Hirsh (1980/1981). Ellos aseguran que se presentan proposiciones y presupuestos sin probarlos. Newcomb dice también que se usa una definición de *violencia real* para medir la *simbólica* (de la TV) (Gerbner y Gross 1976: 178, 182, 184; Newcomb 1978; 270-272). Pone en duda también la validez de los cuestionarios usados por Gerbner y Gross (1976) en su *análisis de cultivo*, pues entrevistadores y entrevistados pueden dar significados diversos a los mismos términos usados, como *violencia* (Newcomb 1978; 274-275, 280-281). Finalmente Newcomb y otros ponen en duda que la violencia simbólica sea la única causa o la causa más importante para explicar los actos violentos en la sociedad. Sin duda Newcomb piensa que la violencia simbólica debe ser combatida, pero por razones más exactas.

Esta dimensión difícil debe ser enseñada con equilibrio, partiendo de la definición del sujeto *consciente* dada al inicio.

3. El Sujeto Activo

Hasta los años 1970 predominaba el presupuesto del gran poder de los medios, y se suponía que la audiencia era pasiva frente a ellos: así aparecieron los enfoques del sujeto *alfabetizado*, *consciente* y *crítico*. Después la historia de la teoría de la comunicación masiva ha visto los

debates sobre si la audiencia es pasiva o activa. Ahora parece que en el mundo académico el balance está a favor de la actividad (McQuail 1994: 315). Esto ha tenido un influjo inmediato en la educación para los medios con varios enfoques, basados en la teoría de la audiencia activa. Estos nuevos enfoques tratan de producir sujetos *activos, sociales y creativos*.

Aunque históricamente el enfoque crítico (ideológicamente) de origen marxista clásico, se inició antes, los promotores de los estudios culturales (muchos de ellos neo-marxistas) defienden que hay otros elementos anteriores a la ideología dentro de la audiencia, como la propia experiencia, la identidad y la subjetividad. El concepto de sujeto *activo* ha estado siempre oscuro desde que se comenzó a usar (McQuail 1994: 315, 317; Buckingham 1993: 20). Aquí se resume el concepto a que se ha llegado actualmente.

3.1 El sujeto activo es un deconstructor/reconstructor del significado de los medios, que se da cuenta de hacer construcciones diversas del texto. Hace un análisis discursivo, a saber, pasa a través de un proceso de construcción activa de significado y de cultura popular, a partir de su propia identidad y contexto social, pero disfrutando de ello. Y es consciente de no ser pasivo, sino de tener una relación activa con el mundo a su alrededor.

3.2 Los orígenes teóricos del sujeto activo van especialmente a la tradición de los estudios culturales con estos autores: Stuart Hall (1982), John Fiske (1987), Martín-Barbero (1987: 10, 84-85, 95, 177-1178), David Morley (1992) y Robert A. White (1994). Esta tradición es la que ha hecho más desde el comienzo para indicar los elementos que intervienen en la recepción activa y en la interpretación del mensaje.

Entre las posiciones extremas y opuestas de la Escuela de Frankfurt y la teoría liberal, Gramsci desde su cárcel en la Italia fascista sugirió el estudio de la hegemonía como una alternativa para explicar la situación social. Según él la hegemonía manda no por poder coercitivo económico o político, sino a través de un *discurso de significados* con el que logra un consenso libre y cómplice. Quedaba por averiguar cómo sería tal discurso.

Stuart Hall (1982), Director del CCCS (Center for Contemporary Cultural Studies) en Birmingham, Inglaterra, de 1968 a 1979, tomó este concepto de hegemonía

para su análisis ideológico, y lo aplicó a su modelo codificador/decodificador. Encontró que la audiencia no sigue fielmente el significado *preferido* del texto, sino que interpreta los mensajes produciendo significados *cómplices, negociados y opuestos* a la lectura preferida (McQuail 1994: 53-54, 101, 238).

David Morley (1992: 61, 65, 136) hacia 1980 hizo con otros asociados del CCCS un análisis de audiencia de *Nation-wide*, programa de TV, donde se discutían temas ligeros de actualidad. Él encontró que la decodificación era más compleja y diversa aún que la que pensaban los marxistas y el mismo Hall, y que no dependía tanto de la clase social como suponían (Fiske 1987: 63). Encontró la importancia del *contexto*, que hace que los mismos sujetos ubicados en contextos diversos, den interpretaciones diversas. Él comenzó también a distinguir entre el sujeto producido textualmente y el sujeto producido socialmente.

John Fiske (1987), en Madison, Wisconsin (EE.UU.), va más adelante. Él dice que el texto es el lugar de conflicto entre las fuerzas de producción y los modos de recepción. Pero las interpretaciones no dependen del texto, sino de las características de la audiencia. Para buscar el significado dejado por un programa, hace falta observar menos el programa y más la audiencia. Ésta es realmente la que genera los significados (Fiske 1987: 64). También la polisemia con tantos recursos, como ironías, metáforas, chistes, contradicciones e hipérbolos (Fiske 1987: 85s) evita una cerrazón, que permita a la ideología imponerse, y en cambio invita a hacer respuestas alternativas y aun opuestas. A esto contribuyen el texto primario, secundario y terciario (Fiske 1987: 108-127). Finalmente la televisión usa cada vez más narrativas abiertas para ganar más audiencia (Fiske 1987: 84-148). Él prefiere no hablar de *individuo* (clasificación más bien biológica: Fiske 1987: 48-50), sino de *sujeto*, porque éste forma parte de una cultura. Fiske profundiza la diferencia entre sujeto *textual* (que solamente lee o mira) y *social* (aquí el contexto social influye en la formación de su identidad y en la comprensión del significado) (Fiske 1987: 25, 37, 62-63, 87, 147, 194, 225). Él usa también mucho el concepto de Umberto Eco de *texto abierto* (Fiske 1987: 40, 94).

Martín-Barbero (1987: 10) desde Bogotá, Colombia, establece que "la comunicación se nos tornó cuestión de media-

ciones más que de medios, cuestión de cultura”.

Los chilenos *Fuenzalida y Hermosilla* estiman que el esquema lineal del proceso de comunicación, según el cual el emisor afecta al receptor pasivo, sería producto de no conocer cómo son los procesos de recepción. Tales autores distinguen entre el significado *intencional* (del emisor), el significado *inmanente* (detectado por el semiótico), y el significado *existencial* (que se genera, al estilo *constructivista*, entre el texto y el televidente situado en un contexto socio-cultural). Con mayor o menor explicitación, todos los grupos sociales tienen su visión del mundo, y entablan relaciones con todo elemento de vida y realidad construyendo significados. Ya que los grupos son heterogéneos económica y socialmente, los significados culturales existenciales creados son también diferentes. Tales significados pueden ser considerados *aberrantes* por el emisor y *ruidos semánticos* por un semiólogo. Pero ése es el significado concreto, *existencial* y verdadero para el receptor.

Otros autores han contribuido a este concepto de audiencia activa estudiando los *fans* (Jenkins 1992; Jensen 1991, 1995) y la audiencia evangélica (Hoover 1988), y analizando los procesos de deconstrucción y reconstrucción del texto por la audiencia (White 1996).

Otra teoría con la que podría tener alguna relación esta dimensión *activa* sería la teoría *democrático-participativa* (normativa) a nivel muy general, pues representa el poder de soberanía de la audiencia de no aceptar pasivamente la lectura *dominante*, sino de tener el poder de construir libremente su significado de acuerdo a su identidad y contexto social.

Las investigaciones de los estudios culturales indican la *actividad* natural del sujeto, como constructor de significados según su propia identidad y su contexto social. También aparece la tendencia a entender y apreciar los medios como parte de la *cultura popular*; a usar los medios masivos como *texto* para analizar la cultura; a capacitar para descubrir, afirmar y desarrollar la propia identidad en diálogo con los demás y en el contexto de los medios masivos. La educación para los medios estimula esta tendencia activa ya presente y ayuda al perceptor a interpretar los textos polisémicos y abiertos de acuerdo a su identidad cultural. La audiencia, sobre todo la que se halla organizada en movimientos culturales, crea un discurso cultural.

“

La educación para los medios estimula esta tendencia activa ya presente y ayuda al perceptor a interpretar los textos polisémicos y abiertos de acuerdo a su identidad cultural. La audiencia, sobre todo la que se halla organizada en movimientos culturales, crea un discurso cultural.

”

Otra serie de teorías señalan las metodologías para enseñar lo anterior. Se parte de la *teoría de recepción o audiencia activa* y de los *estudios culturales consensuales* (teorías de audiencia). También se echa mano de teorías pedagógicas, como las *teorías de las etapas del desarrollo psicológico* de *Jean Piaget* (especialmente útil para pre-adolescentes, unidad de análisis de la presente investigación), el *constructivismo* (que alude a estructuras previas mentales, que ayudan a construir el propio significado) y la teoría de *L. Vygotsky*. Se usan mucho las preguntas. Por ejemplo, se comienza así: “¿Qué te ha gustado más en este programa? ¿Por qué?” Las preguntas hacen reflexionar, y esto es un método para llegar a hacerse consciente de las diversas interpretaciones dadas por las diversas personas y por uno mismo en diversas situaciones.

3.3 En las siguientes *experiencias* de América Latina predomina la dimensión *activa*, pero también son muy importantes en ellas las dimensiones *creativa* (entendida como resignificación), la *social* y la *crítica*. *La Crujía* (en Argentina) enseña la *Educomunicación* desde 1980, que además estimula las dimensiones *consciente* y *alfabetizado*). También está el *Programa de Educación para la Recepción* en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) desde 1987, programa inspirado en parte en Martín-Barbero. CENECA (Chile) ha puesto en práctica el *Programa de Educación para la Recepción Activa*

desde 1982 (Fuenzalida y Hermosilla 1991: 10). En Perú está el *Proyecto de Recepción activa de TV* en CICOSUL (Universidad de Lima) desde 1983. En México se halla el *modelo de Charles y Orozco*. El Documento de Buenos Aires de 1988 del III Seminario Latinoamericano de Educación para la TV llamó *activo-participativo* al enfoque predominante en dicho Seminario.

En el mundo anglosajón el *modelo activo* de educación para los medios más importante es el de *Buckingham* (1993, Inglaterra), uno de los investigadores más fecundos hoy día en la educación para los medios; usa mucho la investigación de aula (*classroom research*). Él piensa que la educación para los medios tiene tres etapas: primera, involucra a los estudiantes a hacer *explícitos* los conocimientos que ya tienen; segunda, los capacita para *sistematizar* y generalizar tales conocimientos; tercero, les ayuda a *cuestionar* la base de tales conocimientos para autoevaluarse e ir aún más adelante. Esto se hace a la vez a través del encuentro con los otros compañeros y a través de los conocimientos académicos del docente. Buckingham se fija especialmente en el desarrollo psicológico de los adolescentes, lo más importante en ellos en esta edad. Él busca el desarrollo de su personalidad y su madurez psicológica a través de su contacto con los medios. Por ejemplo, analiza con ellos su identificación con héroes e ídolos.

Está también el *modelo culturalista* de Horace Newcomb (1978, cfr. Anderson 1980: 67, EE.UU.). Newcomb (1978: 275) usa la teoría *ritual* de comunicación y define la *cultura* como un sistema de significados compartidos y de valores expresados a través de símbolos, y también como un proceso donde continuamente se negocian nuevos modelos de lo que es bueno y aceptable. La educación para los medios tiene dos objetivos para él. Primero, ayudar a los estudiantes a valorizar la cultura popular contemporánea, a ver cómo la TV estimula a interpretar el significado de nuestras vidas, y a ver cómo el drama televisivo selecciona los problemas más importantes de nuestra cultura. Segundo, ayudar a los estudiantes a ver cómo la TV es fruto del contexto socio-histórico de hoy y ayudarlos a entender las influencias, incluso de poder, que están en su desarrollo.

Otros modelos son el modelo de *Andrew Hart* (1991, en Inglaterra), que co-

mienza analizando con sus estudiantes los disfrutes que logran de la TV, y el de *Barry Duncan* (Canadá), que enseña a comprender y apreciar los medios masivos como parte de la *cultura popular*.

3.4 El foco central de este enfoque es el sujeto mismo, su identidad, su subjetividad. Hace ver cómo las audiencias negocian el significado de los mensajes de los medios según su identidad. Aquí no se trata de dar información *sobre* los medios, sino caer en la cuenta de la *experiencia* de TV vivida por el niño. Idealmente la educación debería enriquecer el interés del niño y su disfrute de la televisión (Mireille Chalvon, Pierre Corset y Michel Souchon 1981). Uno de los aspectos positivos de la TV es que nos presentan los temas más candentes de hoy, invitándonos a discutirlos. Al hacerlos, estamos creando nuestra cultura.

3.5 Algunos de tales modelos y planteamientos teóricos han sido *acusados* de celebratorios, por ejemplo, Buckingham (1993: 203s, 215) acusa a Fiske de esto. También se les acusa de olvidar el poder ideológico de los medios, de ser idealistas y de valorizar demasiado la cultura popular.

4. El Sujeto Crítico (ideológicamente)

Ser crítico ha sido uno de los objetivos más deseados en la educación para los medios. Pero tiene una gran variedad de significados. Aquí se usa la palabra *crítico* según el sentido ideológico de las teorías así llamadas *críticas*. Este concepto, tal como ha sido aplicado a la educación para los medios, nació al final de los años 1960 y el comienzo de los 1970. Se usó mucho bajo la influencia del marxismo clásico hasta 1980.

4.1 El sujeto crítico se da cuenta de que algunas proposiciones (o presentaciones de medios) vienen distorsionadas ideológicamente a favor de los poderosos. Sabe cómo deconstruir y resistir las distorsiones ideológicas y el consenso frente a la hegemonía. Sabe cómo se esconden la ideología y la hegemonía. Sabe hacer explícita y visible la ideología escondida. El sujeto crítico cuestiona lo que aparece en los medios, cuando ve que ellos no están de acuerdo ni con los valores propios ni con informaciones recibidas de otras fuentes. La confrontación con los medios se hace a través de la identificación del sujeto con su propia cultura, valores y significados. Quizá lo más profundo en

“

La confrontación con los medios se hace a través de la identificación del sujeto con su propia cultura, valores y significados. Quizá lo más profundo en el hombre no es la ideología, sino su propia identidad. El análisis ideológico se enriquece al tomar en consideración la propia identidad.

”

el hombre no es la ideología, sino su propia identidad. El análisis ideológico se enriquece al tomar en consideración la propia identidad.

4.2 Los orígenes teóricos del sujeto *crítico* están en la teoría *crítico-democrática* (normativa). Esta teoría nació como reacción contra las teorías libertaria y de responsabilidad social. Se encuentra sobre todo especialmente en Europa y en los países subdesarrollados.

Las palabras claves en la tradición *crítico-democrática* han sido: ideología, hegemonía, alienación y mito. *Ideología* es una visión distorsionada de la realidad, que viene del poder de un grupo o clase social (McQuail 1994: 99). *Hegemonía* es el tratar de conservar una situación de dominación estructural con el consentimiento de la audiencia, por ejemplo, en las categorías de raza y género. *Alienación* es la situación de un individuo, que se halla como extranjero en su propia sociedad y que no tiene conexiones ni relaciones de ninguna clase con otros. Por fin *mito* es la representación de lo que quiere ser un grupo o nación, y que puede ser usado con propósitos ideológicos.

Esta teoría *crítico-democrática* tiene varias vertientes, a veces contradictorias entre sí. La primera, la teoría *crítica* (McQuail 1994: 97) con Max Horkheimer, Teodoro Adorno y Herbert Marcuse, de la Escuela de Frankfurt; quienes estuvie-

ron primero en Alemania, pero después emigraron a EE.UU. en los años 1930 huyendo del nazismo. Segunda, la teoría *crítico-cultural* (McQuail 1994: 100) con Stuart Hall, del *Centro de Estudios Culturales Contemporáneos* de la *Escuela de Birmingham*, Inglaterra, hacia 1970. Tercera, la teoría *estructuralista*, que toma de Louis Althusser (1971), Claude Lévi Strauss (1969), R. Barthes (1972) y de F. de Saussure (1974). Esta tradición *crítico-democrática* ha tomado también de Poulantzas (1965). La Escuela de pensamiento *Screen* es un ejemplo de esta tradición; se desarrolló al comienzo de los años 1970 a la sombra de la Escuela Británica del Film. Otras variantes de la teoría crítica son: la teoría *crítico-político-económica* (McQuail 1994: 82) y la teoría *democrático-liberadora* (con la teoría de la *dependencia*) o *democrático-participativa* (McQuail 1994: 131-132). Los movimientos sociales son importantes en todas estas teorías, porque son un buen lugar para confrontar la ideología. Estas teorías indican el objetivo importante de este enfoque: crear formas de resistir la ideología y la manipulación.

Estas teorías han indicado muchos elementos de la teoría de audiencia en el enfoque crítico. Algunas suponen que la audiencia es pasiva frente a unos medios demasiado poderosos. Así lo sostiene, por ejemplo, la teoría *Screen*, el *análisis de contenido*, la *semiótica ideológica* de Barthes y el *estructuralismo ideológico* de Louis Althusser. Pero Stuart Hall (1982: 67-78) se separó de tales teorías y propuso la *teoría de recepción crítica*: ésta le da más importancia a la negociación de la audiencia con su modelo *codificador/descodificador*. También los estudios de recepción activa han tenido un gran influjo en algunos modelos *críticos* de educación para los medios, por ejemplo, en la *lectura crítica* de América Latina, y en Masterman (1985: 215, en Inglaterra). La teoría pedagógica más usada en este enfoque y que indica la metodología a usar es la de *concientización y educación para la liberación* de Paulo Freire, en Brasil. También se apoya en la *pedagogía crítica o radical* (Henry A. Giroux, en EE.UU.), y en la *pedagogía radical* (según está explicada por el inglés Brian Simon).

Las metodologías de este enfoque incluyen el análisis ideológico de textos con tres pasos: nivel denotativo (especialmente no-verbal), connotativo e ideológico (Masterman 1985: 199-204; Hall 1982: 79). También se usan el análisis de la *ideo-*

logía-en-el-texto y el análisis semiológico-estructuralista, pero incluyendo el análisis ideológico (McQuail 1994: 100; Hall 1982). Con estos análisis se pretende aprender a desenmascarar la ideología, a decodificar la ideología implícita en los mensajes, a demistificar y a desmitificar las representaciones distorsionadas de la realidad presentadas por los medios masivos, y a hacer visible y explícita la ideología (Masterman 1985: 188-189, 198).

4.3 He aquí algunos modelos críticos de educación para los medios. El más importante en el mundo anglosajón es el modelo del paradigma representacional de Masterman (1985, Inglaterra). Este es un autor clave especialmente en los países de lengua inglesa. Se basa expresamente en Stuart Hall (1982), Louis Althusser (1971), R. Barthes (1972), N. Poulantzas (1965), Paulo Freire (1968) y Henry A. Giroux (1994). Utiliza los siguientes conceptos clave: ideología, hegemonía, alienación, denotación, connotación (aquí se halla especialmente la ideología escondida), género de programa, selección, audiencia, institución, codificar/encodificar/decodificar, publicidad (la producción más importante de los medios masivos no son los textos, sino audiencia para la publicidad capitalista). Pero el objetivo primario no es simplemente la criticidad, sino la autonomía crítica, es decir, que los estudiantes logren ser críticos también en el futuro.

- El modelo de Lectura Crítica se usó mucho en América Latina desde mediados de los '70 y parte de los '80. Estuvo influenciado por la Escuela de Frankfurt y los análisis semiológico-ideológicos, especialmente por los análisis de Dorfman y Mattelart sobre la ideología capitalista. En América Latina se estudiaron extensamente a semióticos franceses e italianos, que influyeron en los análisis de mensajes y de contenidos. También influyó Althusser, que consideraba a los medios como aparatos ideológicos, hechos para reproducir la ideología necesaria para mantener las condiciones económico-políticas de dominación. He aquí algunos de sus representantes: Kaplún desde 1973 primero en Uruguay y después en Venezuela, Victorino Zecchetto y el Centro Guarura desde 1988 en Venezuela.

- El modelo dialéctico-inductivo-popular (actual en América Latina) tiene en cuenta las teorías de recepción. Este modelo considera también el aspecto transnacional: cómo los países ricos manipulan

la opinión pública mundial en función de sus intereses.

- También están las experiencias de Educación y Comunicación ante la nueva sociedad desde 1980 y la de Recepción Activa y Crítica desde 1986 en Argentina. Así mismo está la del Método de Acercamiento Crítico (MAC) en Chile con OREALC/UNESCO; esta experiencia incluye la dimensión creativa como resignificación. Por fin está la del Periodismo como juego de niños en Venezuela desde 1976 a 1990 con algunas interrupciones; ésta incluye también la dimensión de alfabetización con los más niños de 5 a 11 años, y la dimensión creativa con los de 11 a 13 años.

- El mejicano Pedro Briceño presentó en 1987 su modelo de percepción crítica, donde trata de integrar el método moralístico, el psicológico de los efectos (ambos de la dimensión consciente) y el método ideológico.

4.4 Las palabras centrales son ideología, hegemonía, alienación, mito. Lo principal es cómo hacer explícita la ideología escondida en los textos, pero teniendo en cuenta la propia identidad.

4.5 Hay varios cuestionamientos a este enfoque. El problema más importante es conocer cómo actúa la ideología y cuál es realmente su importancia en la conciencia. De esto depende cómo será tratada en la educación para los medios. Hay diversas posiciones. Los de la tradición crítica radical defienden que la ideología es lo primero que llega al sujeto desde otras fuentes. Por lo tanto ella determinaría la construcción de la interpretación de un mensaje. Pero otros autores, como Buckingham, piensan que no basta la simple discusión sobre la ideología, sino que esta discusión debe estar relacionada con la propia experiencia e identidad. John Fiske (1987) y Martín-Barbero (1987) indican que la criticidad llega también naturalmente por otros elementos sociales, sin necesidad de hacer propiamente un análisis ideológico, porque según ellos la criticidad se refiere naturalmente a las identidades, antes que a las ideologías. El modelo latinoamericano de Lectura Crítica ha estado considerado por Jesús Martín-Barbero (1987: 221) como demasiado ideologista.

Masterman (1985) también acusa al modelo Screen de tener una visión simplista de la relación entre ideología y medios masivos. Fiske (1987: 25, 37, 87, 147) ataca la tradición Screen, pero también a Masterman. Las críticas más fuer-

tes contra Masterman han venido de Buckingham, que lo acusa de considerar la ideología como algo propio del texto; en cambio él piensa que es más bien un proceso de producción. Por otra parte Buckingham piensa que no basta analizar ideológicamente un texto. Hace falta buscar la ideología junto con los alumnos con trabajos prácticos. Esto permite que ellos mismos se puedan cuestionar sobre su propia posición ideológica. Seguramente encontrarán contradicciones en ella.

5. El Sujeto Social

Los nuevos enfoques de educación para los medios se aprovechan de los descubrimientos en comunicación. La dimensión social, aplicada al sujeto de la educación para los medios, es un concepto nuevo. Pero ha estado presente en las experiencias de los últimos veinte años. Este enfoque social tiene presupuestos teóricos más cercanos a los enfoques activo y creativo, y más lejanos de los enfoques alfabetizado, consciente y crítico (ideológicamente).

5.1 El sujeto social es aquel, que sabe que a él confluyen diversas mediaciones sociales, a través de las cuales él mantiene una relación activa con el mundo alrededor. Tales mediaciones provienen de la familia, la escuela, los medios, los diversos grupos, instituciones, personas y cosas. Él conoce la importancia de estas mediaciones sociales en la interpretación propia y ajena de los mensajes. Por eso recibe entrenamiento en educación para los medios no solamente él, sino también sus padres y sus profesores. Es interactivo con los demás. Trabaja en grupo. Enfatiza la solidaridad, la participación y la cooperación. Sabe usar los medios masivos como un foro para intercambiar y discutir los problemas comunes con los demás. Se preocupa por el bien de los demás, por el de su comunidad y por el de la sociedad. Quiere mejorar (o cambiar, si es necesario) la sociedad.

5.2 Los orígenes teóricos del sujeto social están en las teorías comunitaria y democrático-participativa (normativas), y en las teorías cultura ritual y popular, rito - mito y foro público y en la negociación cultural (macros). Todas estas teorías están muy relacionadas entre sí.

La teoría comunitaria viene de la insatisfacción de la audiencia con cada uno de los modelos precedentes de comunicación pública. Nace dentro de los estudios críticos culturales por la necesidad de llegar a consensos morales y negociaciones



ILUSTRACION: ARNALDO MONGES

en sociedades más y más pluralistas. La ética comunitaria comienza en el diálogo, no en la conciencia privada. Hoy para la mayoría el ideal es tener una comunicación más *participativa, dialógica, horizontal y creativa*. También reconoce que las diferentes identidades culturales tienen derecho a existir.

La teoría normativa de *democratización y participación* pide también que todos los miembros de la sociedad tengan más participación en las decisiones sobre asuntos que tocan a todos (McQuail 1994: 131-132).

En la tradición *rito y comunión* la comunicación es una construcción *social*, hecha desde diversos puntos de origen. Parte del concepto de *comunidad* para llegar a una nueva *sociedad*, que sea una celebración de las diversidades culturales. La comunicación es considerada como un *rito*. El rito no es simplemente para informar o influir. El rito congrega gente que está ya relacionada entre sí por seguir un mismo ideal (*fellowship*) y por estar en una comunidad. La gente se reúne para celebrar, representar, re-crear y crear. En este concepto de comunicación usar los medios masivos es un rito de comunión donde se ve qué clase de cultura se está creando: allá se critica lo que se ve y se

celebran las creencias compartidas.

En estos ritos uno sale de la *societas* (materialista, pragmática, de cada día) para llegar a la *liminalidad* (límite), y así experimentar allá un pronóstico de la *communitas* (ideal y utópica), donde se comparten mitos y valores últimos, y se sueñan mundos posibles. Esto ha estado desarrollado especialmente por Victor Turner (1982). Él dice que la TV, como otros medios, crean esta *communitas* ideal. Ejemplos: las *communitas* creadas por el televangelista Pat Robertson, por los *fans*, por las telenovelas, y por las fiestas populares en México (Jorge González 1991).

Hay también estudios culturales de los medios masivos como el del *mito, rito y foro público*. Sus representantes son Carey (1988, EE.UU.), Silverstone (1981, Inglaterra) y Newcomb (1983, EE.UU.). Según ellos los medios masivos, más que un instrumento de ideología o de degradación de la cultura clásica, son el espacio reservado a la *construcción* de nuestra cultura común. Por supuesto, hay ideología en todo. Pero más importante que la ideología es cómo se hacen los significados y cómo se puede ser *persona humana* en cualquier situación. Esta teoría usa los conceptos de *mito* de Claude Lévi-Strauss (1973), de *rito* de Victor Turner (1982) y de *foro* de James Lull (1988).

Finalmente está la teoría de la *negociación cultural* para solucionar los errores de tantas teorías de comunicación y desarrollo. En los medios masivos se pueden negociar los conflictos culturales para llegar a consensos. Hay que ir más allá de los factores económicos, técnicos y políticos y enfatizar la dimensión cultural.

Todas estas teorías parten de la necesidad de enfatizar el aspecto de comunidad, de sociabilidad y de consenso. Según ellas los medios masivos deben ser el foro para el intercambio y discusión de nuestras diferencias y para poder llegar a un consenso. Por lo tanto sus programas deben ser discutidos en la familia, en la escuela, con los amigos. Estos serían también los objetivos de la educación para los medios según este enfoque.

Hay también otras teorías que indican las metodologías de este enfoque. La teoría de audiencia más importante es la de las *mediaciones sociales*, que tiene varios modelos: *Etnografía de la recepción* (James Lull 1980), *Mediación Múltiple* (Jesús Martín-Barbero 1987, Colombia; Guillermo Orozco Gómez 1998, México), *Frentes Culturales* (Jorge González

1991, México), *Consumo Cultural* (Nestor García-Canclini 1991, México) y las *Comunidades de Interpretación* (Bruhn Klaus Jensen 1995).

Los contextos sociales de la educación para los medios son diversos. Normalmente la institución más importante para los niños es la familia. Después está la educación formal y no formal. Pero hay también otras instituciones: movimientos, parroquias, club juveniles.

Según Fuenzalida las experiencias más significativas de educación para los medios en América Latina reflejan la tendencia del aprendizaje a través de la productividad del trabajo grupal (por ejemplo, en el ILPEC, en el Centro Belarmino y en CENECA). Este trabajo grupal requiere que al inicio se le dé al grupo una información básica que permita el intercambio. Pero el significado valórico de un mensaje televisivo, o su significación ideológica de clase, o su significación cultural, es construido en el intercambio grupal. El intercambio no gira en torno a la información *científica*, como sería en los enfoques *alfabetizado* (por ejemplo, del Plan DENI), *consciente y crítico*, sino en torno a la propia percepción y significación que le otorga el grupo. El grupo produce una conceptualización (existencial) de su semantización del mensaje, la cual no necesariamente coincide con la significación que le otorga el productor (intencional) o el semiólogo (inmanente). Fuenzalida reconoce detrás de esta metodología la presencia de Freire y toda la experiencia acumulada en América Latina sobre educación popular. De hecho según María Teresa Watson (1986) en América Latina es posible reconocer una evolución paralela y complementaria, que en comunicación postula la actividad del receptor y en educación postula la actividad del educando o alumno.

Además están otras teorías de audiencia, como la *simbólica interaccionista* (White 1994: 13-18), la de *acomodación*, la del *interaccionismo* y la de los *estudios culturales consensuales* (White 1994: 18-22). Entre las teorías pedagógicas destaca la teoría de *Paulo Freire*. También están la *comunicación de grupo*, la *educación para la comunicación*, el *constructivismo* y la teoría de *L. Vygotsky*. Tales teorías indican la metodología a seguir en este enfoque. Debido a la importancia de las mediaciones sociales, la educación para los medios debe ser dada al muchacho, pero también a sus padres y docentes.

Todas estas teorías tienen aplicaciones

directas para la educación para los medios. Coinciden en que el papel de la ideología es menos importante. En cambio insisten más en el diálogo con los usuarios de los medios masivos, con sus familias, profesores y amigos.

5.3 El modelo más completo e importante es el de los mexicanos Orozco Gómez y Charles Creel (1992). Desde el punto de vista pedagógico, su atención se centra no en los medios ni en sus mensajes, sino en el proceso social de recepción. Un criterio base es que no se puede hacer educación para los medios considerando solamente los niños. Hay que educar también antes o al mismo tiempo a todas las instancias de mediación (al menos institucional), especialmente la familia y los docentes. Orozco reconoce que toma de Freire la idea de motivar la curiosidad de los niños a base de preguntas. Metodológicamente el profesor tiene que conocer y luego problematizar los hábitos de sus alumnos ante los medios de comunicación, para luego promover una apropiación autónoma de los mensajes. Como ejercicios lúdicos sugiere jugar *con la TV*, jugar *como la TV* y jugar *basados en la TV*.

Otros autores que han usado este enfoque social o recomiendan actividades concretas son:

Bauer (1979, Alemania), Jones (1980, EE.UU.), Martín-Barbero (1987: 203), Domínguez desde 1990 (Colombia), Fuenzalida y Hermosilla (1991: 195-211, 224, Chile) y Martín-Barbero y Muñoz (1992, Colombia).

En América Latina se desarrolla actualmente la corriente de *educación para la comunicación*. La UCBC (Unión Cristiana Brasileña de Comunicación Social) comenzó en 1980 el proyecto LCC (Lectura Crítica de la Comunicación) influenciado por el enfoque *consciente* de TAT, que tenía una preocupación moralista sobre la violencia y el sexo en exceso y sobre los estereotipos. También asumía el enfoque de la *lectura crítica* como consecuencia de la *teología de la liberación*. En 1983 abandonó la postura denunciante inicial, y para 1986 ya había reforzado el sentido grupal y participatorio que desembocó en la producción de medios alternativos. Al mismo tiempo asume elementos de la teoría de recepción junto con el modelo *dialéctico-inductivo-popular* del enfoque *crítico*. Más recientemente ha asumido la *educación para la comunicación*, que es parte de un proceso más global en unión con otros movimientos sociales en búsqueda de una democra-

tización más plena. Con él se busca desarrollar el derecho de todos a la comunicación, para llegar a ser a la vez consumidores y productores de medios, y poder así eventualmente realizar el cambio social y aspirar a una liberación más total.

En Costa Rica el ILPEC impulsó la dimensión de *alfabetizado* con el Lenguaje Total de 1974 a 1980. Después, entre 1982 y 1987, se dedicó a la *Producción Socialmente Productiva* orientada al cambio social. Una de sus experiencias comprendía el dar simultáneamente dos talleres: uno a los niños y otro a sus padres.

5.4 El foco central de este enfoque es la sociabilidad. He aquí algunas palabras-clave, conceptos y temas *sociales*: comunidades interpretativas, intertextualidad horizontal (entre el texto primario y otros programas de TV), intertextualidad vertical (entre textos primarios -los mismos programas, secundarios -artículos sobre textos primarios, y terciarios -conversaciones), importancia de las mediaciones sociales en la educación para los medios: familia, escuela, organizaciones sociales, movimientos, acción pastoral, opinión pública.

Asímismo hay nuevos principios que orientan la educación para los medios. Se trata de ponerla al servicio de los temas prioritarios en cada país, ayudando a la democracia y los valores democráticos, a los principios éticos, al auténtico desarrollo humano, a eliminar las desigualdades dentro de cada país y entre países pobres y ricos, y a la formación de ciudadanos informados y capacitados para los retos éticos del mercado global. Por ejemplo, en Argentina hay varios programas de educación para los medios orientados a la educación ciudadana (Jones 1995: 3-4). Hay también preocupación por el crecimiento de las nuevas tecnologías de información y comunicación (internet, E-mail...). Antonio Calvani (Univ. de Florencia, 1998) habla de pasar de la educación para los medios a la educación para los multimedios.

5.5 El enfoque es aún muy nuevo y **no está aún muy desarrollado**.

6. El Sujeto Creativo

En la educación para los medios la palabra *creativo* tiene dos aspectos, quizá muy relacionados entre sí. Cuando llega un mensaje, la audiencia, sobre todo si está relacionada socialmente, desarrolla un discurso cultural, haciéndose así *activa*. Esta actividad lleva a una resignificación o reconstrucción del significado.



ILUSTRACIÓN: ARNALDO MONGES

Después de esto, el discurso puede ser expresado y formulado en un nuevo texto a través de cualquier sistema de lenguaje. Esta *creación* representa la culminación de las precedentes dimensiones *activa* y *social*. El segundo aspecto consiste en la creación neta de nuevos programas y de mensajes originales para otros. Este segundo aspecto ha sido un objetivo especialmente importante en la educación para los medios de América Latina.

6.1 El sujeto creativo sabe construir una resignificación de significados, y sabe cómo producir mensajes audiovisuales originales, que sean útiles para la sociedad y que estén basados en las contribuciones y valores discutidos y aceptados por su comunidad creativa.

6.2 Los orígenes teóricos del sujeto *creativo* van a la teoría democrático-participativa (normativa) y a la de 'medios y cultura popular' y la de comunicación popular (macro).

La teoría normativa *democrático-participativa* ha determinado también los objetivos de las dimensiones *activa*, *crítica* y *social*. Aquí se enfatiza la dimensión de la *creatividad*. Durante el siglo XIX varios movimientos (de obreros, etc.) lograron desarrollar una prensa alternativa. Pero la tradición democrático-parti-

cipativa nace en la década de 1960, especialmente en América Latina, cuando crecen las críticas contra los latifundios y contra los monopolios privados y aun estatales de los medios masivos. Durante la crisis de 1968 se desarrolla a nivel popular la idea de que la *cultura* es una construcción y una expresión esencial de la existencia humana, fundada en la comunicación; por lo tanto cada uno tiene derecho a expresar su propia cultura y a controlar el proceso de comunicación que permita la expresión de las ideas.

Otra teoría muy relacionada es la de la *democratización de la comunicación*. Esta teoría indica que la gente puede y debe participar democráticamente en las decisiones que influyen en la estructura de la comunicación pública (McQuail 1994: 131). Y así se establece el derecho a comunicar, a la información, al acceso y a la participación en el proceso de comunicación.

Al mismo tiempo hay un énfasis en dar poder comunicacional a la *base* de la sociedad (McQuail 1994: 131), como opuesta al control de la *élite*. Y así nacen hacia 1975 los conceptos de *comunicación de base, grupal, popular y alternativa*. También nace una nueva praxis con el teatro popular, el disco-foro, el periódico popular, los *grafiti*, etc. Se enfatiza la comunicación horizontal más que la vertical. Ya no basta la actitud paternalista de *ser voz de los sin voz*. Más bien los marginados deben tener sus propios programas producidos por ellos mismos, y aún más, deben tener también la propiedad, la administración y la producción de sus mismos medios.

La teoría *medios y cultura popular* (macro) nace en la mitad del s. XIX con la preocupación del crecimiento de la *cultura de masa* y de los *medios populares* de entonces. Se pensaba que estos medios populares ponían en peligro la *alta cultura* y sus valores. Esta preocupación fué recogida por F. R. Leavis (y sus numerosos seguidores) en 1930 en Gran Bretaña. Después la Escuela de Birmingham comienza a encontrar que la gente no acepta automáticamente los mensajes, sino que re-crea los significados de los medios masivos.

Los objetivos de los medios masivos, como han estado indicados por estas teorías normativas y macros son los siguientes: Los medios masivos deben servir las necesidades, intereses y aspiraciones del receptor. Los medios masivos deben dar al receptor la oportunidad de participar

“
Los medios masivos deben dar
al receptor la oportunidad
de participar en la construcción
de su cultura e historia. Cada
ciudadano tiene derecho al acceso
y participación en los medios
masivos.
”

en la construcción de su cultura e historia. Cada ciudadano tiene derecho al acceso y participación en los medios masivos. Por lo tanto el ciudadano debe tener la oportunidad de dar a conocer su pensamiento sobre los temas más importantes, pero también podría aprender a producir programas para la comunidad. La educación para los medios trata de estimular esta creatividad.

El aspecto de la *resignificación* ha sido especialmente un aporte de la *teoría de la audiencia activa y creativa*. “El receptor no es un mero decodificador de lo que en el mensaje puso el emisor, sino un productor también” (Martín-Barbero 1987: 228; ver también en la p. 232). Junto a la afirmación de actividad constructivista y diferencial por parte de los receptores de mensajes, Fuenzalida y Hermosilla postulan la afirmación de la *auto-expresión creadora* (como se verá).

Otros autores que tratan la resignificación son, por ejemplo, Judith Williamson (1978: C. 2), Michel de Certeau (1984), Henry Jenkins (1992), Bruhn Klaus Jensen (1995) y Robert A. White (1996).

Las teorías pedagógicas que indican con más precisión las metodologías son: Montessori (1909), *praxis-reflexión-acción* de Freire, *comunicación de grupo* (Martínez-de-Toda y Terrero 1986) y *educación para la comunicación*. El estudiante aprende a hacer resignificaciones en grupo y también a hacer producciones.

6.3 Éstos son los **modelos** de educación para los medios, que enfatizan la creatividad: Las *Radios educativas y po-*

culares, especialmente las agrupadas en ALER (Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica), y las *Radios comunitarias* de FM (frecuencia modulada), especialmente las que están en AMARC (Asociación Mundial de Radios Comunitarias).

Los chilenos Fuenzalida y Hermosilla trabajaron en CENECA, donde en 1982 se creó un programa especializado en recepción de TV con este doble objetivo: “estimular la recepción activa de TV y propender a la democratización del sistema televisivo chileno”. Su influjo se proyectó a otras naciones de América Latina.

En una de sus investigaciones sobre recepción televisiva vieron que los campesinos no se sentían presentes ni valorados en los mensajes televisivos, y percibían que la TV estaba lejos de responder a sus necesidades. Sus investigaciones muestran que el campesino chileno se *apropia* del material ofrecido por la TV, al reconocer en él semejanzas o al contrastar con él disimilitudes. Su *identificación* con personajes y conflictos ficticios no aparece como un *perder identidad para convertirse en un otro ajeno*, sino, por el contrario, como un apropiarse de lo ajeno y nuevo, reconocido por alguna analogía con uno mismo. En este caso no hay *alienación* como pérdida de identidad, individual o colectiva.

La *alienación* les viene más bien porque ellos, como campesinos, no aparecen en la TV chilena. Esto significaría para ellos que no son dignos de ser exhibidos públicamente, porque no contribuyen a la sociedad ni cultural, ni económica ni socio-políticamente. Su crisis de identidad, al compararse con otros estratos sociales, es reforzada por la TV. Por lo tanto, la alienación cultural aparece menos como una dependencia de la conciencia; enfatiza más el aspecto práctico: la alienación es la improductividad, la inexpressión, la no-creatividad (Fuenzalida 1986: 39). De aquí que para el modelo de educación de adultos de Fuenzalida y Hermosilla es fundamental el que los campesinos analicen lo que falta en los medios, e intenten ellos crear a su escala lo que los medios deberían decir.

De ahí surgió su manual *El televidente creativo*. En su Introducción dicen que “este manual... pretende contribuir a formar televidentes creativos ante la TV... capaces de proponer innovaciones televisivas útiles al mundo campesino”. El enfoque metodológico está caracterizado por el aprendizaje grupal a través de jue-

gos de simulación y dinámicas de comunicación no verbal. Las ocho unidades del manual siguen este esquema: primero, el grupo observa y comenta un programa de TV (noticiero, publicidad, programa musical, telenovela, serie, show...); segundo, el grupo realiza un juego que consiste en crear y representar un aspecto de ese programa de TV. Por ejemplo, se crea un capítulo de telenovela o de una teleserie (definiendo espacio; personajes; acción, conflicto y solución); se produce un spot publicitario (aplicando criterios de segmentación, posicionamiento, público, objetivo y motivación); se produce un noticiero para la TV (viviendo el proceso de percepción selectiva de la realidad). Una vez realizado el juego, viene la discusión y síntesis. Allí se ponen de relieve los conceptos usados en el juego, se compara lo realizado con los mensajes de la TV, se relaciona la TV con la vida diaria, se discute y se sintetiza.

De la tradición democrático-liberadora surge con fuerza en algunos sectores de América Latina (como en la UCBC de Brasil y *La Crujía* de Argentina) el modelo de *Educación para la Comunicación*, entendida como una educación para una comunicación democrática, participativa y alternativa en la escuela y en la sociedad civil, especialmente por quienes no disfrutaban de sus derechos. También usan el mismo término el Boletín *Educación* de Unda (Asociación Católica Internacional de Radio y TV, con oficinas centrales en Bruselas), y Bauer (1979), como ya se vio en la dimensión social.

Otras experiencias en América Latina son: la de CEFOCINE (Centro de Formación Cinematográfica para niños) en Ecuador desde 1989, la del ILCE (Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa) en México, y los *Talleres para chicos* en Argentina desde 1988.

6. 4 El foco central de este enfoque es la creatividad. He aquí algunas palabras-clave, conceptos y temas *creativos*: aprender a producir un anuncio, noticiero, periódico, artículo, afiches, comic, dramatización, sociodrama, *role-playing*, narraciones escritas, fotografías y videos. Cómo producir en cada medio. Cómo organizar una campaña publicitaria. Resignificación. Comunicación alternativa. Cómo producir la misma historia en medios diversos. Cómo inventar nuevas historias. Cómo crear nuevos *finales* en un film.

6.5 Las críticas a este enfoque se refieren sobre todo al aspecto de la resignificación.

Estas se parecen a las indicadas sobre el enfoque *activo*. De hecho son acusaciones contra los estudios de recepción. Las acusaciones dicen que el receptor no construye una nueva producción de significados.

III DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Junto con el marco teórico recién presentado, también se desarrolló una *metodología* de evaluación junto con su *instrumento* de evaluación. Esta metodología verifica las diferentes hipótesis. Para ello de las dimensiones conceptuales y subdimensiones, que se desarrollaron de la conceptualización metateórica, se obtuvieron indicadores externos, observables y medibles. En base a tales indicadores se elaboró un instrumento de evaluación multidimensional, que comprendiera las seis dimensiones y donde hubiera conocimientos, actitudes y conductas. El instrumento constó de una guía de entrevista a los profesores (*Cuestionario 1*) para ver qué enfoques prefería el profesor y en qué orden de preferencia, y de una autoevaluación del alumno con preguntas cerradas (*Cuestionario 2*). Se usaron los métodos cuantitativos y cualitativos (con *historias de vida*).

Los programas de educación para los medios que serían evaluados serían los impulsados por 16 profesores, un grupo muy comprometido con la educación para los medios en Italia. La unidad de análisis fueron sus 489 alumnos, pre-adolescentes y adolescentes entre 11 y 15 años. Unos pertenecían a grupos experimentales y otros a grupos de control. Eran de seis escuelas estatales y una privada: todas Escuelas 'Media' de Italia, ubicadas en Roma, Milán y Monterotondo (cerca de Roma).

IV HIPÓTESIS Y RESULTADOS

Ya que la teoría de cada dimensión permite explicar y predecir los resultados, ella dió pie a la formulación de *hipótesis* que se querían verificar. Estos fueron los resultados:

Hipótesis 1^a - Los *t-tests* demostraron que los estudiantes que siguieron programas de educación para los medios (grupos experimentales) obtuvieron mejores resultados que quienes no siguieron tales programas (grupos de control). Se compararon los promedios, y se vio que sus diferencias eran significativas y no se debían

al azar (hipótesis 1). Las diferencias observadas entre los grupos experimentales se debieron a la **calidad de enseñanza** (Sub-hipótesis 1.1).

Hipótesis 2^a - 2.1 Cuanta mayor importancia le daban los profesores a dimensiones específicas, mejor resultados obtenían sus estudiantes en dichas dimensiones (Hipótesis 2). Esto se dió especialmente en el caso de las dimensiones más preferidas por los profesores, que fueron *alfabetizado* y *consciente*.

2.2 - Tanto profesores como alumnos **usan de hecho las seis dimensiones**.

2.3 - **Las mismas dimensiones pueden influirse mutuamente**. Esto aparece por la *correlación de orden cero* y la *correlación parcial* entre las dimensiones, que es positiva. Esto está confirmado por otras experiencias, que hacen suponer que la *alfabetización mediática* y la *creatividad* influyen en la *críticidad* (Por ejemplo, Tufté 1996).

2.4 - Tanto los datos cuantitativos como las *historias de vida* demostraron que los estudiantes son más **críticos** de lo que sus profesores pensaban. El que los muchachos sean más críticos de lo que parece, está confirmado también por Ferraris (1995: 109, 111) en Roma, por Sánchez Ruiz (1989: 38) en México y por la McCann-Erickson (1994) en Caracas.

2.5 - La dimensión que obtuvo resultados más bajos entre profesores y alumnos fue la **creativa**.

2.6 - Los profesores involucrados en la presente investigación parecería que se hallaran a medio camino entre los primeros enfoques moralistas (*alfabetizado, consciente* y *crítico*) y los enfoques más recientes (*activo, social* y *creativo*, en sentido de la resignificación). A pesar de tener un promedio de edad de 52 años, parecería que **los profesores se salen del estereotipo excesivamente moralizante**, típico de los educadores italianos de décadas pasadas. Así aparece en los datos estadísticos por las preferencias de sus dimensiones (*alfabetizado* y *consciente*). También apareció en las entrevistas con ellos. Varios profesores espontáneamente declaraban que no querían demonizar la TV. En cambio, sí había preocupación por la invasión de la política en los medios.

Hipótesis 3^a - 3.1 La variable interviniente más importante fué la *calidad de enseñanza* (hipótesis 3). Esto fue indicado por el coeficiente de la *correlación de orden cero* entre las *variables* independientes y el resultado promedio de todas las dimensiones en agregado, sin controlar

las otras variables. Este coeficiente de calidad de enseñanza fue .5071 con alta significatividad, mientras que el de *Horas de TV*, que fue la segunda variable en importancia según la *regresión múltiple*, fué de -.1653 (Debido a la colocación de las respuestas en el cuestionario, aquí el signo negativo indica que cuanto menos TV ve el estudiante, mejores resultados obtiene en la educación para los medios y viceversa). Asimismo la *regresión múltiple* también confirma los resultados de las correlaciones anteriores. El valor significativo de Beta de la calidad de enseñanza es .532487, mientras que el de la siguiente variable en importancia, *Horas de TV*, fué sólo de -.155745.

3.2 - Resultados similares en cuanto a la relación entre *Horas de TV* y los resultados de los programas de educación para los medios en los alumnos, los obtuvieron Quin y McMahon (1993) en Australia, Sánchez Ruiz (1989: 29, 33) en México y Wunden (1980) en Alemania.

3.3 - Apareció menor *correlación de orden cero*, aunque todavía significativa, entre **rendimiento escolar** y las dimensiones consideradas agregadamente, pero especialmente con las dimensiones *crítico*, *activo* y *alfabetizado* (en este orden). Esto indica que los estudiantes que obtienen notas más altas en las diversas materias de la escuela, mostraron también mayor capacidad especialmente en las dimensiones *crítico*, *activo* y *alfabetizado*. Resultados similares obtuvieron Himmelweit et al. 1958 (cfr. Schramm 1961: 298, 79).

3.4 - Las **muchachas** obtuvieron mejores resultados que los muchachos en las dimensiones consideradas agregadamente, pero especialmente con las dimensiones *activo*, *social* y *alfabetizado* (en este orden). Resultados similares fueron logrados por Quin y McMahon (1993) en Australia. Sin embargo, cada género parece tener habilidades particulares. Por ejemplo, en Dinamarca los muchachos mostraron más interés por la parte técnica, los efectos especiales y la imitación de programas conocidos por ellos mismos (musicales, películas de crimen...). En cambio las muchachas se interesaban más por hacer producciones sobre su propia vida, y ponían mayor énfasis en el contenido y en las relaciones humanas (Tufté 1996).

3.5 - Por fin apareció menor *correlación de orden cero*, aunque todavía significativa, entre **ocupación de los padres** y *creativo*. Esto indica que los hijos de padres con ocupación mejor remunerada mostraron mayor creatividad.

“

En general los programas de educación para los medios evaluados en la presente investigación parecen afectar poco la vida real del estudiante. Mucho queda a nivel de conocimientos, y poco a nivel de actitudes y conductas.

”

”

3.6 - Apareció menor *correlación de orden cero*, aunque todavía significativa, entre *edad* y *alfabetizado*. Lo mismo entre *clase escolar* y *alfabetizado*. Esto indica que los de mayor edad y los de cursos superiores mostraron estar mejor *alfabetizados mediáticamente*.

Hipótesis 4^a - 4.1 Las **'historias de vida'** confirmaron los datos cuantitativos anteriores matizándolos añadiendo nuevos elementos. Ellas indicaron el orden de importancia de los factores que influyen en la competencia ante los medios. El lugar más importante lo tiene la familia, pero cuando hay verdadero cariño por parte de los padres. Le sigue el profesor con su programa de educación para los medios impartido en la escuela; después está el propio crecimiento (*edad*) y finalmente los amigos (en esta edad pre-adolescente).

4.2. En general los programas de educación para los medios evaluados en la presente investigación parecen afectar poco la vida real del estudiante. Mucho queda a nivel de conocimientos, y poco a nivel de actitudes y conductas. Halloran y Jones (1987: 64-65) llegaron a una conclusión semejante. Los estudiantes ciertamente aprenden conocimientos y conceptos, pero poco llega a nivel de actitudes y conducta. En forma parecida Anderson (1983: 324-325; 1987: 351) concluyó su investigación diciendo que las habilidades críticas continuarán teniendo éxito en el aula, pues la visión crítica se puede enseñar y aprender bien. Pero no tendrán

un impacto allí donde realmente interesa, en la casa y en lo cotidiano. Esto representa un desafío para la educación para los medios.

4.3 - Finalmente en una de las *historias de vida* la TV, a través de sus películas y series, jugó el segundo papel más importante en enseñar a una muchacha a superar la muerte reciente de su madre. Este papel educador de la TV aparece también en otras investigaciones de Sánchez Ruiz (1989: 35, México) y Gunter (cfr. Bryant 1990: 267).

V CONTRIBUCIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN

La presente investigación ofrece tres contribuciones importantes al campo de la educación para los medios:

5.1 Primero, es una elaboración de una **teoría multidimensional** de la educación para los medios, que comprende las dimensiones más importantes de los diferentes programas de educación para los medios de hoy día en el mundo. Esta es la contribución más importante.

Esta teoría multidimensional *explica* y *predice* precisamente que determinados objetivos y metodologías producen determinados resultados o dimensiones. También permite ver la posibilidad de que las dimensiones se influyan entre sí. Así se vio en los instrumentos estadísticos.

5.2 Segundo, es una clarificación de una **meta-teoría** de educación para los medios. El análisis de los presupuestos teóricos permite analizar con más profundidad los objetivos, metodologías y resultados o dimensiones de cada enfoque. El análisis de los cuatro tipos de teoría en cada enfoque permite ver deficiencias y peligros en la dimensión que cada enfoque intenta producir. Por ello fue necesario *redefinir cada una de las dimensiones*. Así se lograron conceptos más precisos, balanceados y holísticos.

Estas dos primeras contribuciones han permitido elaborar una teoría multidimensional de educación en torno al sujeto, o una *teoría del sujeto como factor integrador de todas las dimensiones*. Este sujeto es la parte más misteriosa de la educación para los medios. Los medios y sus mensajes pueden ser conocidos. Pero la gran preocupación actual es qué pasa dentro del sujeto, cómo cambia en sus reacciones frente a los medios en días diferentes, en edades diferentes, y en contextos sociales diversos. Cada una de las dimensiones hace una contribución diversa para

conocer de forma más profunda su identidad, subjetividad y conciencia.

He aquí una descripción rápida de qué ocurre en el sujeto a medida que se le va considerando desde cada una de las seis dimensiones. En primer lugar él necesita estar *alfabetizado* mediáticamente, es decir, que conozca el lenguaje audiovisual y su significado, para que así pueda comprender por completo y rápidamente lo que el productor quiere comunicar. Además él necesita estar *consciente* de cómo funciona la industria de los medios, cómo son sus procesos de producción, cuáles son sus intereses comerciales; esto le permitirá discriminar mejor y saber por qué presenta aspectos antisociales (violencia, sexo excesivo y prejuicios). Ya frente al televisor el sujeto no está simplemente pasivo, sino *activo*, deconstruyendo y reconstruyendo el significado de los medios según su propia identidad y contexto social; esto lo hace disfrutando. Sin embargo es en este momento, cuando es muy importante que él sea suficientemente *crítico* sobre las ideologías escondidas en los mensajes. Asimismo es crucial que el sujeto sea consciente de ser *social*, es decir, de estar influenciado por diversas mediaciones, especialmente por sus padres y docentes (en el caso de los preadolescentes); por lo que conviene que éstos reciban también los programas de educación para los medios. Todo esto le ayudará a que pueda también *crear* su interpretación definitiva a través de sus resignificaciones, y asimismo pueda crear otros textos originales, donde pueda expresar sus propios sentimientos e ideas en la búsqueda de una cultura y de una sociedad mejor.

Esta teoría tendría la siguiente definición de educación para los medios. "Educación para los medios es un proceso que busca formar en el sujeto estas dimensiones educativas: *alfabetizado mediáticamente, consciente, activo, crítico, social, y creativo*, pero entendidas según las teorías más recientes. Tal educación le permitirá participar más plenamente en la cultura popular contemporánea, tal como es presentada en los media masivos".

Por lo tanto esta teoría pretende que los sujetos sean *co-creadores* y *co-autores* de la cultura popular contemporánea, dándose cuenta, por ejemplo, de las continuas construcciones de significado, que se hacen al estar en contacto con los medios masivos. Aquí (y según los estudios culturales) *cultura* significa un sistema de sig-



Es crucial que el sujeto sea consciente de ser *social*, es decir, de estar influenciado por diversas mediaciones, especialmente por sus padres y docentes (en el caso de los preadolescentes); por lo que conviene que éstos reciban también los programas de educación para los medios.



nificados y de valores compartidos, que se expresan a través de símbolos. Esta educación hace que los sujetos conozcan cómo aprovecharse de los elementos positivos, que aparecen en los medios masivos, pero al mismo tiempo hace que puedan estar vigilantes contra sus elementos negativos. El último objetivo de la educación para los medios es la comprensión de la cultura popular mediática contemporánea, para ser capaces de participar en ella como co-autores.

5.3 Tercero, esta investigación ha desarrollado una **metodología** de evaluación educativa con un *instrumento* correspondiente de evaluación. Sus datos cuantitativos y cualitativos también ayudan a la formación de esta teoría integrada y multidimensional de educación para los medios.

Esta teoría con sus cuestionarios puede ser aplicada en cualquier parte del mundo, tanto en los mismos programas de educación para los medios como en el entrenamiento de los animadores de la educación para los medios. Sin embargo, necesita ser adaptada a cada contexto local, nacional o hemisférico.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, James A. (1980) "The Theoretical Lineage of Critical Viewing Curricula". *Journal of Communication* 30 (Summer, N. 3): 64-70.

- Buckingham, David, ed. (1993) *Reading Audiences. Young People and the Media*. Manchester: University Press.

- Charles Creel, Mercedes y Orozco Gómez, Guillermo (1992) *Educación para los Medios. Una Propuesta Integral para Maestros, Padres y Niños*. México: ILCE-UNESCO.

- Fiske, John (1987) *Television Culture*. New York: Methuen.

- Freire, Paulo (1968) *La Pedagogía degli Oppressi*. Mondadori. Italia, 1971.

- Fuenzalida, Valerio y Hermosilla, María Elena (1991) *El televidente activo. Manual para la Recepción Activa de TV*. Santiago de Chile: CPU. Pp. 275.

- Gerbner, George and Gross, Larry (1976) "Living with Television: The Violence Profile", *Journal of Communication* 26: 173-199.

- Giannatelli, R. e Rivoltella, P. C., eds. (1994) *Teleduchiamo. Linee per un uso didattico della televisione*. Torino: Elle Di Ci.

- Hall, Stuart (1982) "The Rediscovery of Ideology: Return of the Repressed in Media Studies", in Michael Gurevitch, et al.: *Culture, Society and the Media*, New York: Methuen.

- Halloran, James D. (1995) "Media Education and Research: In Search of a Sound Base for Future Developments", *Media Development* 2. London: WACC: 10-14.

- Halloran, James D. and Jones, Marcia (1985) *Mass Media Education: Education for Communication and Mass Communication Research*. Leicester: IAMCR/AIERI, 1984. UNESCO.

- Hart, Andrew (1991) *Understanding the Media: A Practical Guide*. London: Routledge.

- Martín-Barbero, Jesús (1987) *De los Medios a las Mediaciones*. México: G. Gilli.

- Martínez-de-Toda, José (1998) *Metodología para evaluar la educación para los medios: la aplicación con un instrumento multidimensional*. Roma: Pontificia Università Gregoriana.

- Masterman, Len (1985) *Teaching the Media*. London: Routledge.

- McQuail, Dennis (1994) *Mass Communication Theory*. New York: Sage.

- Miranda, Martín, ed. (1992) *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano*. Santiago de Chile: CENECA, UNESCO, UNICEF.

- Morley, David (1992) *Television, Audiences and Cultural Studies*. London: Routledge.

- Moro, Walter (1990) *Didattica della comunicazione visiva*. La Nuova Italia.

- Newcomb, Horace (1978) "Assessing the Violence Profile: Studies of Gerbner and Gross". *Communication Research* 5 (No. 3, July): 264-282.

- White, Robert A. (1994) "Audience 'Interpretation' of Media: Emerging Perspectives". *Communication Research Trends* 14 (N. 3).

NB: Debido al poco espacio para este artículo no ha sido posible incluir toda la bibliografía. Los interesados pueden consultar el libro citado de Martínez-de-Toda (1998).

El presente artículo se presentó en el Congreso de la AIERI en el Grupo de Trabajo 'Investigación sobre Educación para los Medios', Glasgow, 26-30 Julio 1998.

José Martínez-de-Toda, S.J.; Pontificia Università Gregoriana. Piazza della Pilotta, 4; 00187 Roma, Italia.

Tel +39-6-6701.5355; Fax +39-6-6701.5413

<martinezdetoda@unigre.urbe.it>

<<http://www.unigre.urbe.it/tizuni/CS2062.html>> ■