

● TV

● Aula

35
años

● Redes

● Edumedia

Director

Marcelino Bisbal

Editor adjunto

Gustavo Hernández

Consejo editorial

Jesús María Aguirre
Marcelino Bisbal
Carlos Correa
Agrivalca Canelón
Andrés Cañizález
Gustavo Hernández
Carlos Delgado-Flores
Luis Carlos Díaz

Consejo Fundacional

José Ignacio Rey
José Martínez-de-Toda
Francisco Tremontti[†]
Jesús María Aguirre
Marcelino Bisbal
Ignacio Ibáñez[†]
Epifanio Labrador
César Miguel Rondón

Colaboradores**del presente número**

Andrea García
Daysi Velásquez Aponte
Guillermo Orozco
José Ignacio Aguaded Gómez
Jacqueline Sánchez Carrero
María Eugenia Mosquera
Alejandro Cobo
Ana Beatriz Martínez
Mariella Adrián García
Migdalia Pineda
Anny Paz
Silvia Romero
José Carlos Lozano
Lorena Frankenberg
Humberto Jaimes
Humberto Valdivieso

Revisión

Marlene García

Asesor Gráfico

Víctor Hugo Irazábal

Producción Editorial

Bimedia 21 Diseño Editorial

Impresión

Ex Libris

Suscripción

(4 números al año)

Venezuela: Bs.F 90^{oo}

Suscripción de apoyo: Bs.F 180^{oo}

Número suelto: Bs.F 25^{oo}

Forma de pago:

En Venezuela

- Cancelando en nuestras oficinas
- Depositando, a nombre de:
Fundación Centro Gumilla,
en la siguiente cuenta:

Banesco

Cta. Cte. N° 0134-0413-59-413-101041-4

Para suscripciones del exterior
contactar a la administración
del Centro Gumilla

Centro Gumilla

Edificio Centro Valores,
local 2, esquina de la Luneta,
Altigracia. Apartado 4838
Caracas 1010-A- Venezuela
Teléfonos: 564.9803 - 564.5871
Fax: 564.7557

Redacción Comunicación:

comunicacion@gumilla.org.ve

Redacción SIC:

sic@gumilla.org.ve

Unidad de Documentación:

documentacion@gumilla.org.ve

Administración:

administracion@gumilla.org.ve

Depósito Legal

pp 197502 DF851

ISSN: 0251-3153

Comunicación no comparte necesariamente las opiniones vertidas en los artículos firmados que expresan, como es obvio, la opinión de sus autores.

Los textos publicados en la sección de Estudios de la Revista son arbitrados.

La revista *Comunicación* de la Fundación Centro Gumilla está indizada en la base de Datos Clase "A" de la Fundación Venezolana de promoción del investigador, al igual que en Latindex (Catálogo de revistas)

Visite nuestra página en la Web:

<http://www.gumilla.org.ve>

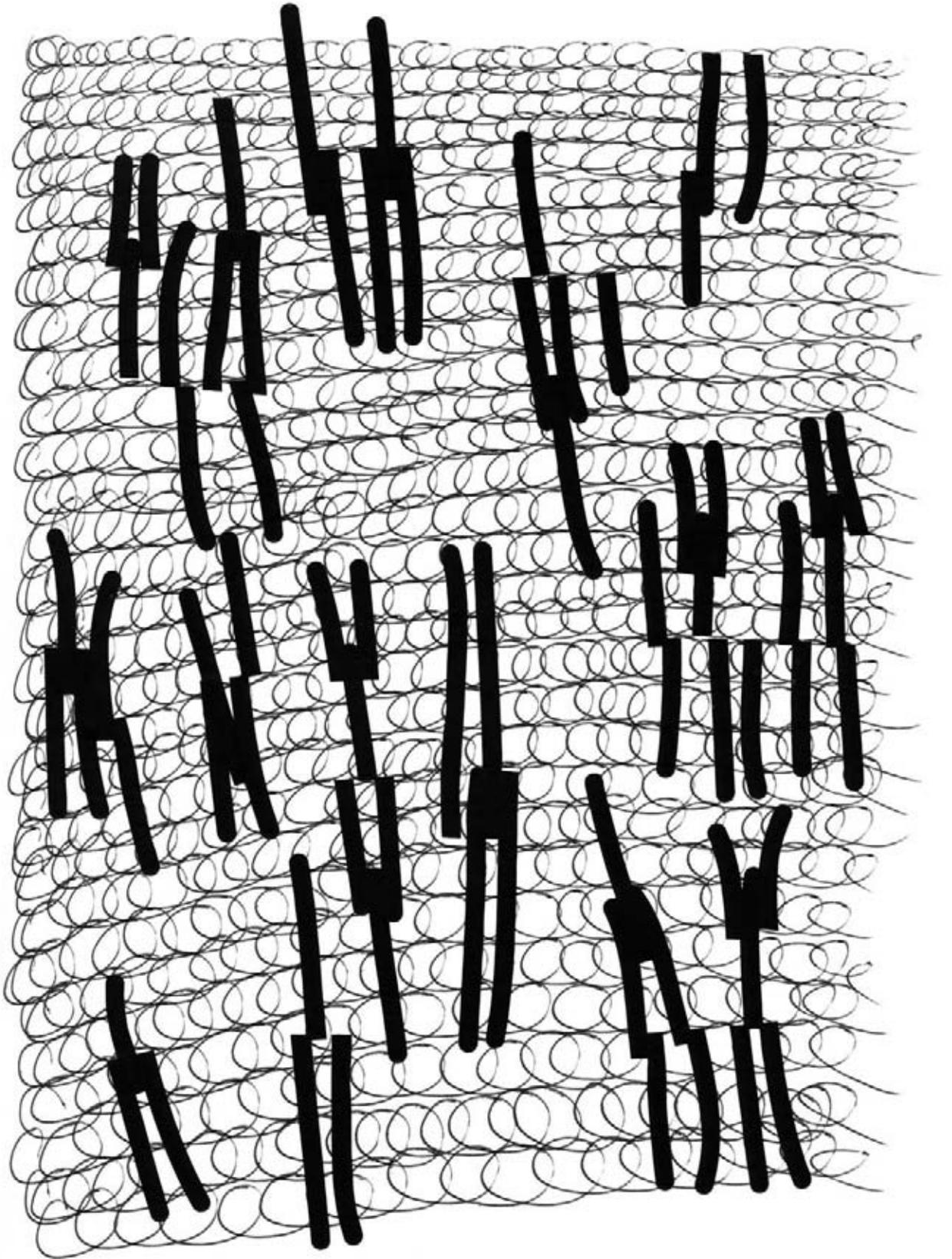
35
años

comunicación

Nº 151 • Estudios venezolanos de comunicación • CENTRO GUMILLA
Perspectiva Crítica y Alternativa • Integrantes de la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura

PÚBLICOS, RECEPCIÓN CRÍTICA Y NUEVAS AUDIENCIAS	<i>Educación en medios de comunicación en Venezuela durante el período 2005-2010</i> Gustavo Hernández Díaz 8
	<i>Lectura crítica de medios y estilos de aprendizaje</i> Andrea García Daysi Velásquez Aponte 18
	<i>Espectadores, audiencias y usuarios</i> Guillermo Orozco 26
LA TELEVISIÓN COMO APARATO DE CULTURA Y CONOCIMIENTO	<i>Televisión educativa y universidades en un mundo digital</i> José Ignacio Aguaded Gómez Jacqueline Sánchez Carrero 36
	<i>La televisión educativa y cultural en Venezuela</i> María Eugenia Mosquera 48
LA EDUCACIÓN ANTE EL NUEVO ENTORNO TECNOLÓGICO Y DE MEDIOS	<i>Nativos digitales: la cibergeneración que se reinventa</i> Alejandro Cobo 62
	<i>Una mirada a la educación en la sociedad de redes</i> Ana Beatriz Martínez 66
	<i>Conformación de comunidades de aprendizaje en red</i> Mariella Adrián García 72
	<i>Cuidado con el pragmatismo tecnológico</i> Humberto Jaimes Quero 82
INVESTIGACIÓN DE AUDIENCIAS Y REPRESENTACIONES MEDIÁTICAS	<i>La investigación de audiencias televisivas en América Latina: el caso venezolano, un balance necesario</i> Migdalia Pineda Anny Paz Silvia Romero José Carlos Lozano Lorena Frankenberg 90
	<i>Representaciones mediáticas en los contextos latinoamericanos</i> Humberto Valdivieso 102
	35 años: el camino está ahí 116

Galería de Papel, Víctor Hugo Irazábal, (2010)



EDUMEDIA

La educación mediática es el tema central de este número aniversario de la revista *Comunicación*. Cabe destacar que, en algunos países, esta modalidad educativa ha adoptado diferentes orientaciones: educación en medios de comunicación, educación para los medios, educación para la recepción-crítica, educación para la comunicación, pedagogía de la imagen, educación para la alfabetización audiovisual, lectura crítica de medios, entre otras. Esto obedece a que estas propuestas de carácter *educacional* parten de fundamentos teórico-metodológicos provenientes, en su gran mayoría, de la sociopolítica de la comunicación, de la semiótica audiovisual, de los efectos de los medios, de la teoría de la audiencia, así como de diferentes modelos pedagógicos (Mario Kaplún, Joan Ferrés, Len Masterman, Guillermo Orozco, entre otros autores) y paradigmas de la ciencia.

La educación mediática radica en capacitar a los educandos en métodos que contemplen la interpretación activa y crítica de los tradicionales medios de comunicación (televisión, cine, radio y prensa), así como de todos aquellos medios de entretenimiento y de información que han surgido de los avances tecnológicos (video juegos, CD multimedia, Internet, videos caseros, etcétera), incluyendo las tecnologías y los sistemas de comunicación que aún están por inventarse.

Esta modalidad educativa no sólo se circunscribe a la enseñanza de la semiótica audiovisual (visión muy restringida del asunto), sino que además aborda temas de particular relevancia en el ámbito educacional, como por ejemplo: 1) teoría y metodología de la educación en medios (reflexión sobre el hecho educativo); 2) educación mediática y tecnologías de la información y de la comunicación; 3) audiencias de los medios de comunicación desde la perspectiva etnográfica; 4) producción de multimedias educativos; 5) elaboración de manuales para el magisterio; 6) análisis de representaciones

mediáticas; 7) construcción de relaciones digitales en Internet; y 8) educación en mediaciones.

Algunas de las razones que justifican la educación mediática en el sistema escolar formal y en los ambientes no formales de enseñanza son los siguientes: 1) índice elevado de consumo de medios; 2) posibles influencias de los mensajes masivos; 3) manipulación informativa; y 4) alfabetización en torno a los géneros televisivos y medios masivos en general.

En el caso de Venezuela, aplican las razones antes mencionadas y se incorporan otras de carácter jurídico. En esta orientación, existen un conjunto de leyes que demandan la presencia de la educación mediática en el sistema escolar formal, entre las cuales podemos citar: 1) el artículo N° 58 de la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*; 2) el artículo N° 69 de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente; 3) el artículo N° 27 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño; 4) el artículo N° 12 de la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión y 5) el artículo N° 6 de la nueva Ley Orgánica de Educación.

Aun cuando reconocemos que el magisterio en nuestro país ha mostrado un particular interés por la educación mediática a los fines de integrarlo en los planes y programas de estudio, lamentablemente este tipo de educación se ha *politicizado* toda vez que el sector gubernamental la califica como *guerrilla comunicacional*, término este que atenta contra cualquier tipo de pedagogía y normativa jurídica poniendo en evidencia que lo que subyace en el fondo es inocular contra los medios, visión efectológica que ha sido superada gracias a las modernas teorías de aprendizaje (Piaget, Ausubel, De Bono, Goleman, entre otros).

Algunas de las premisas centrales de la educación mediática son, a saber: 1) Incentiva la *autonomía* crítica y creativa de los medios mediante la semiótica de la comunicación. Esta autonomía se logra cuando el educando es capaz de valerse

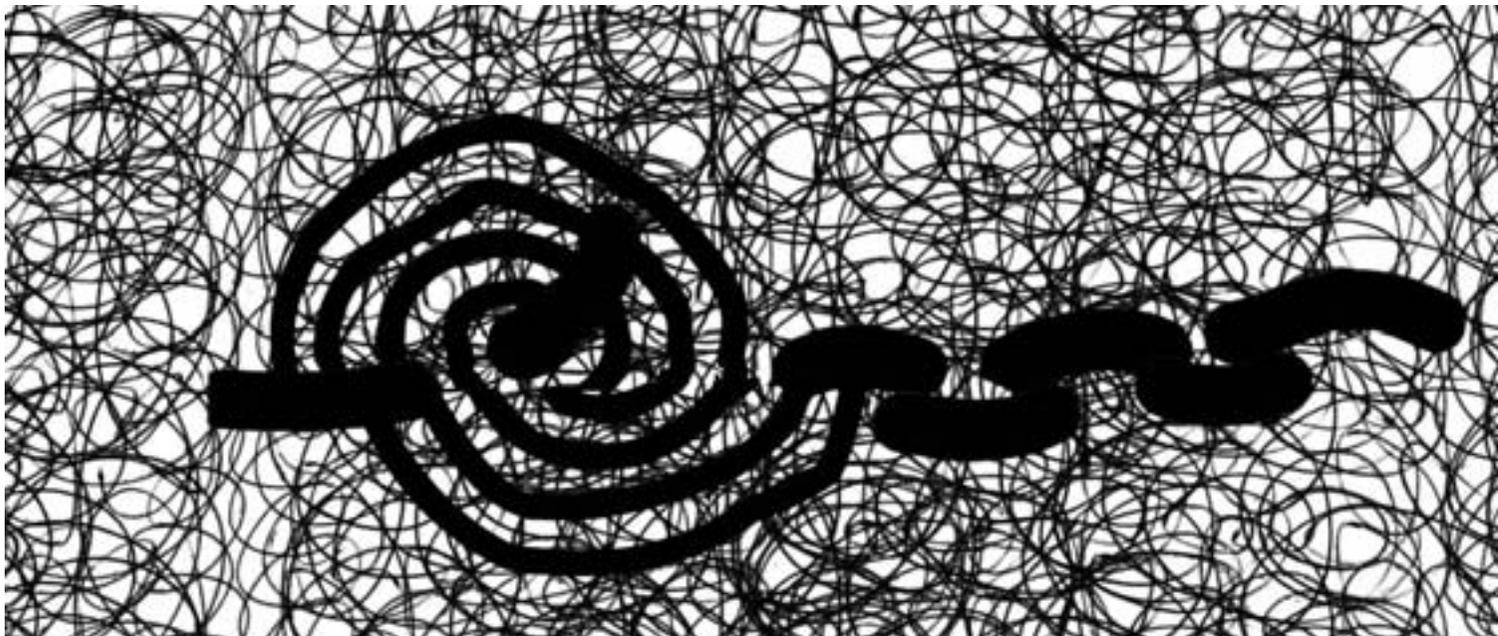
por sí mismo críticamente. Un programa destinado a la pedagogía de los medios cultiva e incentiva la curiosidad científica, la investigación y la problematización de la realidad, más allá del aula y con la eventual orientación del educador. 2) Demuestra que la interacción que establece la audiencia con los medios se halla influida, simultáneamente, por diversos tipos de mediaciones, como la lingüística, mediática, técnica, institucional, emocional, etcétera. Si la audiencia está consciente de cómo operan sus mediaciones, será capaz de convertirse en un ciudadano más advertido y exigente ante a la oferta de contenidos de la industria del entretenimiento. 3) Afianza en los alumnos la *competencia semiótica y valorativa* en medios de comunicación para que aprendan a conocer, interpretar y ponderar los contenidos de los medios masivos, con los valores humanos que se imparten en las asignaturas de la educación formal (filosofía, castellano y literatura, formación familiar y ciudadana, educación artística, historia universal, historia del arte, etcétera). 4) Problematiza las mediaciones de los medios con el fin de incentivar la criticidad, el cuestionamiento, el debate de las ideas, el descubrimiento personal, la re-creación del saber y la reinención de propuestas alternativas. 5) Analiza la función apelativa y emocional de los medios y de las mediaciones con el fin de conocer cómo interactúa la audiencia con los medios y cómo la audiencia influye y es influida por su entorno cotidiano.

Finalmente, la vocación de la educación mediática radica en la comunicación interpersonal, en el diálogo y la socialización del saber, en la toma de conciencia de lo que está oculto o no explicitado en los mensajes masivos. También aboga por la problematización del saber para acceder a un nivel de reflexión que

permita identificar los valores que transmiten los medios y ponerlos en contraste con la cotidianidad —o realidad cotidiana— del sujeto. Se orienta hacia el estudio de la metaenseñanza y el metaaprendizaje para evitar la educación narrativa y *bancaria* que tanto objetaba Paolo Freire. Además, estudia la cotidianidad de los educandos con el fin de que sean conscientes de los posibles efectos de los mensajes masivos en la vida cotidiana. Se parte del principio de que se debe conocer a los educandos para optimizar la enseñanza crítica, constructiva y responsable de los medios y de las mediaciones sociales y videotecnológicas.

Con ese propósito como tema principal, en esta entrega de *Comunicación*, con la cual estamos cumpliendo 35 años de haber irrumpido en la escena de la reflexión e investigación comunicacional y cultural del país y de América Latina, hemos querido recoger una serie de artículos que intentan reflexionar desde la educación y medios (*EduMedia*), pero sin olvidarnos que el paisaje social de este tiempo ha sufrido profundas transformaciones ante la aparición de las tecnologías de la comunicación e información (*EduTIC*).

Para ello hemos invitado a todo un conjunto de profesionales-investigadores que van desde el área de la comunicación de masas, hasta el mundo de la educación. Es que el tema no puede ser abordado desde una única perspectiva. La reflexión parte de la premisa, cada vez más cierta, de que hoy el pensar la realidad desde las ciencias sociales, pero también desde otras disciplinas, obliga al estudio de esa realidad con sentido nómada. Es decir, requerimos reflexiones que sean capaces de *leer* con sentido de totalidad y no por separado. Es el planteamiento que hiciera el argentino Néstor García Canclini, cuando llegó a expresar que



hoy el estudio de la comunicación y la cultura requiere de ciencias sociales nómadas, capaces de circular cómodamente por todas las aristas que hoy conforman lo tradicional, lo moderno, lo culto, lo popular y lo masivo que están en lugares distintos a donde nos dijeron que estaban.

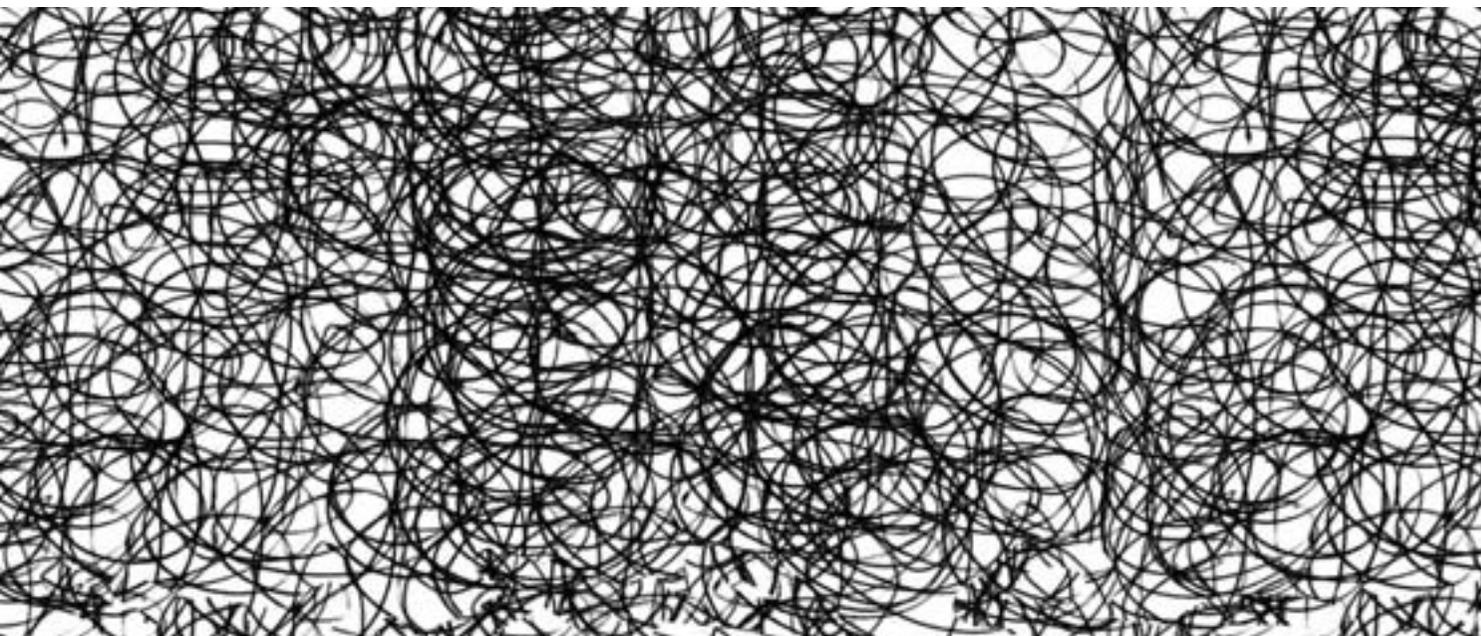
Pues bien, adoptando esa idea que reivindicamos, es que este nuevo número de la revista salta de un debate a otro, frente a la temática de la educación mediática. La publicación ha sido concebida, así se puede entender su contenido, en cuatro bloques que se entrelazan en una sola idea: la educación en medios y sus tecnologías de transmisión.

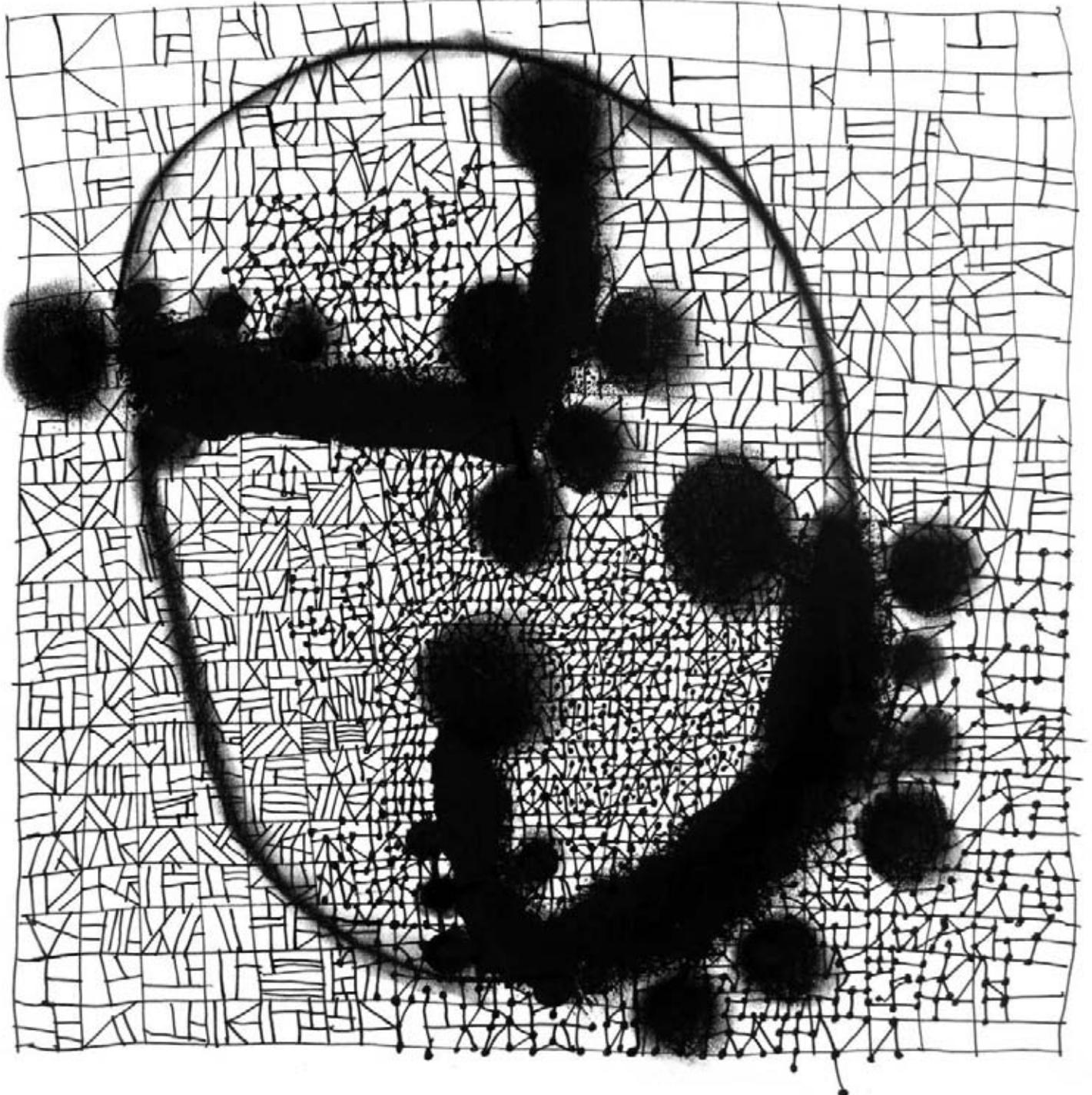
En el primer bloque de ensayos nos encontramos con las colaboraciones de Gustavo Hernández (Venezuela), Andrea García y Daysi Velásquez Aponte (Colombia) y Guillermo Orozco (México). Este conjunto de textos responden al planteamiento del estudio crítico de los medios y los públicos, a la recepción activa y a la consideración del nuevo entorno comunicativo y las nuevas audiencias. Seguidamente se asume el estudio de la pantalla televisiva como aparato o instrumento mediático de educación, de conocimiento y de cultura. Pero sin olvidar el mundo digital que va copando poco a poco el escenario de los medios tradicionales como ya es el caso de la televisión. Allí están los trabajos de José Ignacio Aguaded y Jacqueline Sánchez (España) y el de María Eugenia Mosquera (Venezuela). El bloque siguiente tiene que ver con el nuevo escenario tecnológico que define a la sociedad del presente, por el que se mueven con toda flexibilidad y comodidad los actores jóvenes de este tiempo (*nativos digitales* se les llama). No podía dejar de estar presente. ¿Cómo está siendo determinada la educación formal ante la presencia de lo digital, del Internet,

de las redes? Esa es la interrogante que intentan responder los artículos de Alejandro Cobo (Argentina), Ana Beatriz Martínez (Venezuela), Mariella Adrián García (Venezuela) y Humberto Jaimes Quero (Venezuela). El cuarto grupo adopta la forma de una reseña del estado del arte: la investigación de audiencias televisivas y las representaciones mediáticas en los contextos latinoamericanos. Para ello Migdalia Pineda, Anny Paz y Silvia Romero (Venezuela), acompañadas por José Carlos Lozano y Lorena Frankenberg (México) hacen un balance a manera de diagnóstico sobre las audiencias televisivas y luego Humberto Valdivieso (Venezuela) nos pasea por el escenario del conocimiento acerca de los diversos estudios, que desde América Latina, se han venido haciendo.

Hoy la revista se enfrenta a un nuevo aniversario: estamos cumpliendo 35 años de existencia. No sabemos si son muchos años, de lo que sí estamos seguros es que ha sido una aventura intelectual y de voluntad política llegar hasta aquí. Además, llegar a tiempos oscuros, en donde la crítica es mal vista, tiempos en que el autoritarismo ahoga las mejores iniciativas y en donde las diferencias son criminalizadas. Pero el camino está ahí y ese no lo podemos retroceder. Desde ese camino andado, volvemos a reivindicar en estos 35 años el derecho que tenemos a exigir una libertad de comunicación como el derecho-deber que tiene todo el mundo de poder pensar distinto sin que ello implique consecuencias políticas, morales y de seguridad personal.

De modo que hasta aquí hemos llegado, pero seguimos. Y como expresábamos en nuestro cumpleaños número 30: “*Comunicación* sigue siendo una utopía a seguir construyendo desde la pluralidad, las diferencias y las coincidencias”. ¡Que así sea!

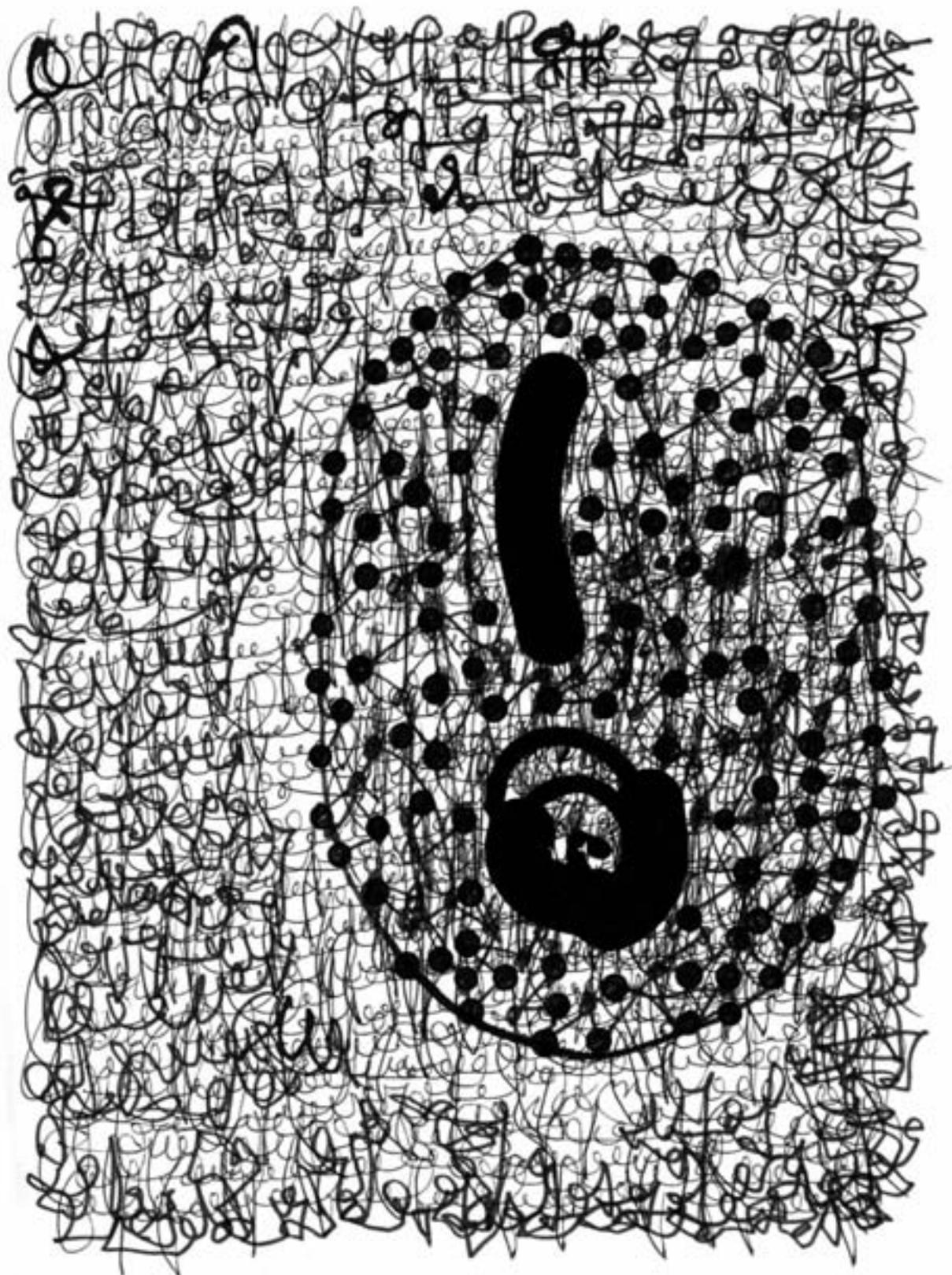




PÚBLICOS, RECEPCIÓN CRÍTICA Y NUEVAS AUDIENCIAS

*Gustavo Hernández Díaz
Andrea García | Daysi Velásquez Aponte
Guillermo Orozco*





Galería de Papel. Víctor Hugo Irazábal. (2010)

Educación en medios de comunicación en Venezuela durante el período 2005-2010

Existe una relación, cada vez más marcada, entre medios y educación. Los medios de comunicación social se han convertido en el aparato-espacio con mayor influencia en estos tiempos. No sólo en el ámbito de lo político en lo que tiene que ver con la fijación de la opinión pública, sino que en la socialización del presente los medios son piezas constitutivas y constituyentes de gran parte de lo que hoy somos. En ese sentido, la educación formal de estos tiempos no puede dejarlos de lado, de ahí que se haga necesario y urgente una educación para los medios que se incorpore en los planes y programas de los distintos subsistemas escolares. Sin embargo el autor aboga, más allá de una educación para los medios, por una educación en mediaciones, ya que desde las mediaciones se le otorga sentido a los medios

1. Panorama general de la educación mediática

En Venezuela, en pleno siglo XXI, la educación en medios de comunicación aún no se ha incorporado en los planes y programas del subsistema escolar básico (inicial, primaria y media). Además, existe poca información sobre la enseñanza de los medios en ambientes educativos no formales, que aun cuando no depende directamente del sistema escolar institucionalizado, de todas maneras, no pierde de vista su misión teleológica de enfatizar en los valores humanos universales, tal como corresponde a cualquier sistema educativo democrático.

Señalé en “Educación en medios de comunicación en Venezuela”¹, ensayo publicado en 2005, hace cinco años, que era muy difícil realizar una historia mínima de la enseñanza mediática en nuestro país, toda vez que las experiencias han sido en muchos casos efímeras y en otros, lamentablemente, no existe registro histórico y bibliográfico. Pese a que esta situación no ha cambiado hasta el presente, mencionaré algunas de las experiencias educativas que se han desarrollado durante las décadas de los setenta y noventa

■ GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ

en el ámbito de la educación no formal (comunidades de base, escuelas de padres, centros religiosos y organizaciones no gubernamentales): los cursos del Centro al Servicio de la Acción Popular (Cesap), dirigidos por Mario Kaplún; los talleres del Centro Jesús María Pellín, coordinados por José Martínez Terrero y Jesús María Aguirre; las prácticas de enseñanza de los medios de Mejor TV y del Centro Guarura, organizadas por Josefina Capdevielle de Mora y Maurice Brunner, respectivamente; los manuales elaborados por Josefa Vicente para la Asociación Venezolana de Educación Católica y por Alirio Aguilera para la Escuela de Padres.

También existen experiencias muy alentadoras y recientes en el subsistema de educación superior, concretamente en el ámbito de postgrado (maestría y especialización). La Maestría en Comunicación para el Desarrollo Social de la Universidad Católica Andrés Bello, desde 2005, asume la educación mediática en su asignatura Comunicación, educación y sociedad². Desde esta asignatura, hemos impulsado trabajos de grado respecto de este tema. De igual forma, el Instituto de Investigaciones la Comunicación (Ininco) de la Universidad Central de Venezuela, desde la década de los noventa, trabaja de manera permanente en la formación de ciudadanos conscientes con respecto a los medios masivos de comunicación y en todo lo concerniente a la industria de contenidos audiovisuales que se difunden, especialmente, por Internet. Cabe subrayar además que el Ininco, fundado por el Dr. Antonio Pasquali en abril de 1974, hace 36 años, ha sido referente importante en torno al debate de las políticas públicas de radiotelevisión en aras de la democratización de las comunicaciones en el país.

En el ámbito internacional, desde la década de los ochenta la Asociación Nacional de Televidentes de Canadá, la Asociación de Profesores y Maestros y la Red de TV Pública de los Estados Unidos, así como la Asociación Nacional de Educación para los Medios en Alemania, se han ocupado de estimular a padres y/o representantes para que intervengan en la recepción televisiva de niños y adolescentes. Caso relevante es el de Suiza, donde la Instrucción Pública Francesa y TV Francia difunden a través de la radio y de la televisión programas destinados a incentivar la autonomía crítica ante los mensajes televisivos.

En los países europeos y latinoamericanos la enseñanza sobre los medios de comunicación nace a partir de la década



En los países europeos y latinoamericanos la enseñanza sobre los medios de comunicación nace a partir de la década de los sesenta como una necesidad educativa ante el vertiginoso desarrollo técnico de los medios de comunicación masiva

de los sesenta como una necesidad educativa ante el vertiginoso desarrollo técnico de los medios de comunicación masiva y ante la exigencia de diseñar programas encaminados a analizar y evaluar los mensajes masivos y sus posibles influencias en los procesos comunicacionales, en las cuales las personas y los grupos se hallan involucrados.³ Por ejemplo, Inglaterra, España y Francia contemplan esta modalidad de enseñanza como materia opcional en los niveles de primaria y secundaria. Y en algunos países latinoamericanos como Chile, Brasil y México también existe este tipo de práctica educativa en la educación formal.

2. Marco jurídico para la educación en medios

Debemos reconocer que el Estado ha incorporado en su marco jurídico educativo y comunicacional un conjunto de artículos que establecen la necesidad de formar para la recepción crítica de los medios masivos. Esto se evidencia tanto en la nueva Ley Orgánica de Educación como en la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión.

La Ley Orgánica de Educación, en el artículo 6, inciso G, señala:

El Estado, a través de los órganos nacionales con competencia en materia educativa, ejercerá la rectoría en el Sistema Educativo, en consecuencia Garantiza:

(...) las condiciones para la articulación entre la educación y los medios de comunicación, con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, la capacidad para construir mediaciones de forma permanente entre la familia, la escuela y la comunidad, en conformidad con lo previsto en la Constitución de la República y demás leyes⁴.

Y la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión, en su artículo 24 indica:

Se crea un Fondo de Responsabilidad Social (...) destinado al financiamiento de proyectos para el desarrollo y fomento de producción nacional, de capacitación de productores nacionales de obras audiovisuales o sonoras para radio o televisión, de educación para la recepción crítica de los mensajes difundidos por los servicios de radio y televisión, y de investigación relacionada con la comunicación y difusión de mensajes a través de los servicios de radio y televisión en el país⁵.

Los artículos mencionados en estas leyes se revelan como un fundamento jurídico vital para la implementación de la pedagogía de los medios en nuestro sistema educativo. Sin embargo, no podemos soslayar las intenciones ideológicas del actual Gobierno con respecto al sector educativo y comunicacional, el cual pretende imponernos su doctrina política basada en el socialismo del siglo XXI, contraviniendo la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, merced a que este ideario oficialista no aparece refrendado en ninguna parte de la Constitución.

Por ejemplo, el artículo 2 de la Carta Magna señala de manera explícita:

Venezuela se constituye en un Estado democrático y social de Derecho y de Justicia, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación, la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político⁶.

Según la Constitución Nacional, el Estado venezolano es democrático más no socialista y defiende a ultranza los valores que fortalezcan la convivencia entre los seres humanos. No es nuestra intención realizar un análisis profundo sobre las po-

líticas públicas del Estado en materia educativa y comunicacional porque este tema merecería una reflexión extensa que escapa a los objetivos de este trabajo. No obstante, hay que evaluar el hecho de que ningún gobierno hasta entonces se había preocupado intensamente por la educación mediática hasta el punto de incorporarla en las leyes antes mencionadas.

Cabe recordar que en el segundo gobierno de Rafael Caldera (1994-1999) se aprueba la nueva Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente con su Exposición de Motivos. El artículo 69 de esta norma jurídica reza:

Educación Crítica para Medios de Comunicación. El Estado debe garantizar a todos los niños y adolescentes educación dirigida a prepararlos y formarlos para recibir, buscar, utilizar y seleccionar apropiadamente la información adecuada a su desarrollo.

Parágrafo Primero: La educación crítica para los medios de comunicación debe ser incorporada a los planes y programas de educación y a las asignaturas obligatorias⁷.

Esta Ley representa un antecedente jurídico inédito a favor de que se incluya la enseñanza de los medios en el sistema educativo. Aun cuando las leyes mencionadas formalizan el desarrollo de este tipo de enseñanza en Venezuela, hasta hoy en día de la norma no se ha pasado a la práctica.

3. Pedagogía de los medios desde la educación superior: experiencia del Ininco

Antecedentes

Concretamente en los años 1993 y 2000, respectivamente, elaboramos en el Instituto de Investigaciones de la Comunicación (Ininco), dos proyectos de investigación: Televisión y niños: comunicación y educación para la percepción activa de la televisión, y Propuesta curricular para fomentar la percepción activa creativa de la televisión en la asignatura Castellano y Literatura de 7mo. 8vo. y 9no. año del sistema escolar. Ambos proyectos fueron financiados por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CDCH) de la Universidad Central de Venezuela.

Merced al apoyo institucional de la ex directora del Ininco, Elizabeth Safar, el proyecto Educación en medios se intro-



Uno de los momentos cruciales para el Ininco radicó en la formalización de la Maestría en Comunicación Social, la cual fue aprobada por la Coordinación Central de Estudios de Postgrado, el 11 de julio de 2002.

dujo, en 1993, ante el Congreso de la República con la finalidad de optar por un subsidio que permitiera su ejecución, siendo aprobada esta solicitud. Era la primera vez que el Ininco se vinculaba con el magisterio, con el propósito de incorporar la educación en medios en los planes y programas de estudio.

Inspirados, fundamentalmente, en Mario Kaplún, Guillermo Orozco y Joan Ferrés, diseñamos propuestas educativas en ambientes no formales de enseñanza y aprendizaje. Uno de los primeros productos de investigación, apenas comenzando la década de los noventa, consistió en el diseño y aplicación del proyecto Televisión y niños: elaboración de un programa para la percepción activa de la televisión, destinado a los centros de la Fundación del Niño, El Turpial y El Papagallos del Distrito Federal, a través de la modalidad educativa no formal. Esta investigación demostró que los niños son capaces de identificar valores y antivalores difundidos por el medio televisivo⁸.

Uno de los momentos cruciales para el Ininco radicó en la formalización de la Maestría en Comunicación Social, la cual fue aprobada por la Coordinación Central de Estudios de Postgrado, el 11 de julio de 2002. Esta Maestría se diseñó sobre el concepto de líneas de investigación con el propósito de organizar y sistematizar las actividades de docencia, investigación y extensión del Instituto.

Por línea de investigación Elizabeth Safar entiende:

(...) un espacio que facilita la articulación de "actividades" que tradicional-

mente se presentaban dispersas, aisladas y fragmentadas. La organización del trabajo académico en líneas de investigación muestra los múltiples y variados niveles de intervención: investigación, docencia de pre y postgrado, formación de personal docente, participación en congresos nacionales e internacionales, extensión, tutorías, asesorías, publicación, intervención pública en temas y problemas relativos al respectivo campo de competencia de la institución.⁹

Una línea de investigación, en este sentido, es el soporte para el desarrollo de proyectos y programas que fortalezcan la docencia en el ámbito del pregrado y postgrado, con miras a capacitar investigadores y profesionales preparados metodológicamente para diseñar, coordinar y llevar a cabo proyectos de investigación en el complejo ámbito de las comunicaciones.

Surgen, de este modo, en el ámbito de esta Maestría, las siguientes líneas de investigación que fortalecen, a su vez, el funcionamiento académico de esta institución:

- Políticas públicas de comunicación y comunicación política.
- Teoría, epistemología y ética de la comunicación.
- Sociedad de la información, política y economía de la cultura.
- Historia de las comunicaciones en Venezuela.
- Tecnologías de la información y la comunicación, sociedad y cultura.
- Sociedad de la información, política y economía de la cultura.
- Alternativas comunicacionales: investigación y praxis social
- Educación, comunicación y medios.

Concepto, objetivos y metas

El Instituto de Investigaciones de la Comunicación (Ininco) ha sido precursor de los programas de postgrado sobre Educación en medios de comunicación en el país. Estos programas forman parte de la línea de investigación Educación, comunicación y medios¹⁰, que se desarrolla desde 1990 en esta Institución. Precisamente, esta línea de trabajo cumple, en 2010, veinte años de existencia influyendo en la educación del país.

La línea de investigación Educación, comunicación y medios del Ininco se concibe como un espacio de estudio sistémico, multidisciplinario y transformador. Es sistémico en tanto se articula con las fun-

ciones y objetivos de la Universidad, en términos de áreas, líneas de investigación, programas, proyectos, asignaturas, seminarios, extensión. Es inter-multidisciplinario porque los campos de la educación y la comunicación y de las ciencias humanas, en general, reflexionan sobre la compleja relación entre los medios masivos de comunicación y las mediaciones sociales. Es transformadora porque dicha línea incentiva a través de sus proyectos educomunicacionales un enfoque consciente, advertido y reflexivo sobre los contenidos mediáticos. Esta línea de estudio se ha trazado las siguientes metas:

- Formar investigadores y profesionales preparados teórica, metodológica y epistemológicamente para diseñar, coordinar y llevar a cabo proyectos de educación en medios de comunicación en el sistema escolar y en ambientes no formales de aprendizaje.
- Formar personal calificado en materia de formulación, análisis y evaluación de diagnósticos en medios de comunicación social así como de audiencias mediáticas.
- Formar investigadores y profesionales en educación mediática y en educación en mediaciones capaces de generar nuevos conocimientos sobre la realidad venezolana, con miras a contribuir a la solución de los complejos problemas del país.

Los objetivos de esta línea de investigación son:

- Analizar el enfoque interdisciplinario entre la educación y la comunicación.
- Analizar los códigos, lenguajes, símbolos y significados que se utilizan para analizar y comunicar conceptos especializados.
- Analizar los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos que caracterizan al campo del conocimiento.

Por otra parte, quien escribe ha realizado un conjunto de estudios sobre educación mediática, en el marco de esta línea de investigación, los cuales han cristalizado en la producción de varios libros: *Teleniños y televiolencias* (Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades, 1998), *Seis antenas para pensar la televisión* (Fundación Centro Gumilla-UCAB, 2007), *Las tres "T" de la comunicación en Venezuela: Televisión, teoría y televisivos* (UCAB, 2008) y *Aprender a ver televisión en la escuela* (Monte Ávila Editores, 2008).



El curso de especialización Educación para uso creativo de la televisión, permitirá a los egresados convertirse en multiplicadores de esta propuesta educativa

Este Instituto coordina, desde el año 2000, dos programas de postgrado: Especialización para el uso creativo de la televisión y Aula virtual: aprender a ver TV; de igual forma dirige dos actividades de extensión: Seminario internacional en educación para los medios y el coloquio Medios, infancia y juventud.

Especialización para el uso creativo de la televisión

El objetivo general de esta especialización consiste en capacitar a los cursantes en el análisis semiótico y sociocomunicacional de la televisión con la finalidad de incentivar la reflexión creativa en niños y adolescentes en torno a este medio. Estos son algunos de los objetivos específicos de esta especialización:

1. Adquirir destrezas teóricas y metodológicas para analizar el lenguaje televisivo de los informativos, de los seriales, de la publicidad, de las telenovelas, de los filmes, de los *reality shows* y otros.
2. Analizar las funciones y los efectos de la televisión en la sociedad.
3. Valorar la importancia de la planificación y selección consciente del uso de los medios de comunicación, especialmente de la televisión.
4. Conocer la importancia de la comunicación y los medios de comunicación en la sociedad actual.

El egresado estará capacitado para analizar desde el punto de vista semiótico y sociocomunicacional los contenidos de los géneros televisivos, así como la dimensión institucional y el lenguaje de este medio. A su vez, el curso de especialización Educación para uso creativo de la televisión, permitirá a los egresados con-

vertirse en multiplicadores de esta propuesta educativa, toda vez que tendrán la competencia para enseñar a los estudiantes del sistema escolar a ver con un sentido creativo y reflexivo el medio televisivo.

El plan de estudios se halla estructurado sobre la base de las siguientes componentes:

1) Propuestas teórico/metodológicas en Educación para el uso creativo de la televisión I y II. El objetivo de esta asignatura consiste en propiciar la reflexión en torno a las diversas propuestas de enseñanza de educación para el uso creativo de la televisión en el contexto mundial.

2) Lenguaje de la televisión I y II. Esta asignatura ofrece un conocimiento teórico-metodológico sobre el lenguaje televisivo. Se pretende que el participante aprenda a reconocer los códigos audiovisuales de la publicidad, los noticieros y de los argumentales (seriales, filmes, telenovelas), con miras a que apliquen dichos conocimientos en las aulas.

3) Seminarios trabajo especial de grado (I y II). Estas asignaturas capacitan a los participantes en la elaboración de propuestas educativas para el uso creativo de la televisión, aplicable a la educación formal básica y diversificada.

Aula virtual: aprender a ver TV

En el año 2001 el profesor Oscar Lucien, quien fuese director del Instituto de Investigaciones de la Comunicación (Ininco) durante el período 2000-2005, me solicitó formalmente que adaptara mi trabajo de ascenso: *Educación para la percepción activa de la TV: Propuesta metodológica para formar facilitadores en el ciclo básico de educación*, a los requerimientos pedagógicos y tecnológicos de la educación a distancia en línea. Poco después se nos ocurrió la idea de establecer una perspectiva lúdica en la educación televisiva. Para tal fin, creamos una secuencia de aprendizaje con miras a que el estudiante aprendiera a reflexionar la televisión mediante actividades lúdico-didácticas que incentivarán la motivación y la toma de decisiones. Estas secuencias permiten al estudiante identificar las diferentes modalidades de pensamiento, cuyo registro se desplaza desde lo emocional hasta lo racional.

Entendemos la secuencia de aprendizaje como una serie de procesos cognitivos de carácter dinámico que están relacionados entre sí, sin un orden jerárquico. La espontaneidad y la libertad de

esta secuencia radica en que no es lineal, no es causal, sino que podemos pensar evaluativamente y luego emocionarnos, podemos conceptualizar y luego problematizar. Esta secuencia no presenta alambaladas conceptuales; nos podemos manejar libremente del pensamiento evaluativo, alternativo, crítico, metacognitivo y emocional. El sonido de la mente es la intuición; escuchémosla, ella nos conducirá al pensamiento que queramos.

De allí surgió la idea de emplear para cada secuencia el acervo teórico-metodológico de la educación y de la comunicación crítica, de la psicología social y educativa así como de la teoría de la educación mediática latinoamericana y europea. En esta dirección, la secuencia de enseñanza y aprendizaje del aula virtual *Aprender a ver TV* se fundamentó en los planteamientos de Piaget, Ausubel, Novak, Bruner, De Bono, Goleman, Pasquali, Kaplún, Orozco, Ferrés y Masterman, sólo por citar algunos autores.

El curso a distancia del aula virtual *Aprender a ver TV* es una iniciativa de la línea de investigación Educación, comunicación y medios del Ininco. El curso tiene una duración de un semestre (15 semanas) y un año para los inscritos bajo el régimen anual en la Escuela de Educación de la UCV. La modalidad de este curso es a distancia, y está dirigido a profesionales con titulación superior, vinculados a la docencia en educación básica, al área de comunicación, educación y cultura, a la animación cultural y al trabajo en medios comunitarios. Este curso está alojado en la siguiente dirección electrónica: <http://www.sadpro.ucv.ve/>

Los objetivos centrales del aula virtual *Aprender a Ver TV* son:

- Reconocer la interacción que establece la audiencia con los medios.
- Analizar las características del lenguaje audiovisual.
- Identificar los componentes del discurso televisivo.
- Analizar los deberes y derechos de los usuarios de los medios.
- Elaborar mensajes creativos que enaltezcan los valores ciudadanos.

El curso está estructurado en cinco módulos:

I. Mi relación con la TV

En este módulo los participantes examinan sus hábitos, usos y preferencias con respecto a los contenidos televisivos. En la medida en que nos reconocemos como audiencia de los medios seremos



En la medida en que nos reconocemos como audiencia de los medios seremos capaces de comprender cómo nos afectan de manera emocional los mensajes

capaces de comprender cómo nos afectan de manera emocional los mensajes y cómo nosotros mediante la intervención pedagógica también podemos utilizar esos mensajes para contrastarlos con nuestra realidad sociocultural.

II. La televisión como medio de comunicación

Se adquiere competencia para analizar los diversos tipos de mediaciones que intervienen cuando vemos televisión. Por mediación se entiende el conjunto de influencias cognitivas, familiares, escolares, religiosas, comunitarias, videoelectrónicas, sólo por citar algunas, que intervienen en el proceso de ver televisión. Entre las actividades destacan: a) comparar cómo influye la mediación familiar y la escuela en la resignificación de los mensajes; b) identificar los diferentes componentes del proceso comunicacional; c) tomar conciencia sobre la importancia de la información y de la comunicación en la sociedad contemporánea; d) analizar las tipologías de audiencias: teatral; público lector; audiencia masiva; perceptora y mediadora.

III. La televisión se expresa así

El estudiante aprende a identificar el lenguaje de la televisión. Estas son algunas de las temáticas que se abordan: a) los conceptos de representación, imagen y grados de iconicidad; b) los elementos que intervienen en el discurso televisivo: personajes, ambiente, acción; c) elementos de la puesta en escena: apariencia física, espacio escénico, expresión corporal, lo escrito visual; d) los códigos audiovisuales: diálogos, música, efectos sonoros, silencio; e) los códigos audiovisuales: encuadre, planos, angulaciones, movimientos de cámara; y f) la estructura narrativa del relato.

IV. ¿Qué muestra la TV?

Se analiza la forma de expresión y de contenido de la programación y de los géneros televisivos. Los estudiantes adquieren competencias para entender que la programación es un macrodiscurso heterogéneo en virtud de que combina un conjunto de géneros televisivos (seriales, programas deportivos, programas informativos...) y de segmentos de continuidad (publicidad, propaganda, promociones).

V. La escuela del buen telespectador

En este módulo se analiza la dimensión deontológica de la televisión, su marco jurídico, los deberes y derechos de los usuarios de los medios, los valores y antivalores de los mensajes masivos. Finalmente, el estudiante diseña una estrategia de visionado televisivo en *Power Point* dirigido a niños y adolescentes¹¹.

Seminario internacional en educación en medios

Desde el año 2001, el Ininco celebra el Seminario internacional para el uso creativo de los medios, actividad de extensión que pronto alcanzará su décima edición en diciembre de 2010. Este evento se complementa con el coloquio Medios, infancia y juventud, donde participan profesores y estudiantes de la especialización para el uso creativo de los medios, las escuelas de educación, artes y comunicación social de las universidades del país así como organizaciones no gubernamentales, con la finalidad de reflexionar sobre la educación mediática en su contexto actual y, además, presentar manuales y productos audiovisuales destinados a este campo del saber. Mencionaremos de manera cronológica los expertos internacionales que han intervenido, anualmente, en estos seminarios:

- Edición 2001: José Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva-España,) y Guillermo Orozco (Universidad de Guadalajara-México).
- Edición 2002: Françoise Seguy (Universidad Stendhal III Grenoble-Francia).
- Edición 2003: Kathleen Tyner (Universidad de Texas y Austin- USA).
- Edición 2004: José Martínez de Toda (Universidad Gregoriana de Roma-Italia).
- Edición 2005: Marilia Franco (Universidad de Sao Paulo-Brasil).
- Edición 2006: Anna Escofet Roig (Universidad de Barcelona-España).

- Edición 2007: Alejandro Jaramillo Cobos (Universidad Nacional de Colombia-Colombia).
- Edición 2008: Gianna Capello (Universidad de Palermo-Italia, Mussi Bollini y Laura Di Nitto (Radio Televisión Italiana – RAI3Italia).
- Edición 2009: Alejandro Cobo (Periódico Los Andes – Mendoza Argentina).

Los temas que se han debatido hasta los momentos en estos encuentros internacionales son: 1) Teoría y metodología de la educación mediática; 2) Experiencias en pedagogía de los medios; 3) Educación mediática y tecnologías de la información y de la comunicación; 4) Las audiencias de los medios de comunicación; 5) Producción de recursos audiovisuales en educación mediática; y 6) Elaboración de manuales en educación mediática.

4. Enfoques teóricos de la educación mediática

Los enfoques teóricos en educación mediática que han influido, desde la década de los ochenta hasta el presente, en el desarrollo de este campo del conocimiento en Venezuela, tanto en organizaciones no gubernamentales como en el subsistema de educación superior, provienen, esencialmente, de los estudios de Mario Kaplún (Argentina), Guillermo Orozco (México), Valerio Fuenzalida (Chile) Joan Ferrés (España) y José Martínez de Toda (España).

Estos investigadores han orientado sus trabajos hacia la reflexión teórica de la pedagogía de los medios, reflexión que hoy más que nunca es necesaria para evitar que esta modalidad educativa se convierta en una aplicación meramente instrumental e improvisada de la lectura reflexiva de los medios. Han fundamentado sus propuestas pedagógicas desde el contexto escolar y familiar. Y son dignos representantes emblemáticos de las grandes tendencias teóricas y metodológicas de la educación en medios de comunicación, en las cuales se ha inspirado un sinnúmero de manuales concernientes a esta modalidad educativa.

Siendo más específicos, Mario Kaplún¹² propone un modelo educacional sustentado en el paradigma constructivista, el cual fomenta el diálogo, el aprendizaje cooperativo y la problematización del conocimiento. Es justo recordar que Kaplún fue el pionero de la lectura crítica de los medios en nuestro país, a partir



Guillermo Orozco desarrolla el tema de las mediaciones sociales con el fin de demostrar que la conciencia humana no solamente se produce por la acción simbólica de los medios

de su ingreso, en 1980, en el Centro de Servicio de la Acción Popular (Cesap). Su pedagogía de los medios de comunicación es muy prolífica, toda vez que toma en cuenta la teoría crítica de la educación y la comunicación de Paulo Freire y Antonio Pasquali, respectivamente, así como la semiótica de lo audiovisual. Este autor siempre mantuvo una constante crítica contra los modelos funcionalistas y conductistas de las ciencias humanas.

Guillermo Orozco¹³ desarrolla el tema de las mediaciones sociales con el fin de demostrar que la conciencia humana no solamente se produce por la acción simbólica de los medios, sino por un conjunto más amplio y diversificado de interacciones sociales y de mediaciones culturales entre las que se cuentan la familia, los grupos de amigos, la escuela y las instituciones religiosas.

Martínez de Toda¹⁴ propone en su modelo pedagógico incentivar la lectura reflexiva de los medios colocando especial énfasis en las estrategias de aprendizaje orientadas a formar a un educando alfabetizado, activo, crítico, social, consciente y creativo con respecto a los mensajes masivos.

Y finalmente, Joan Ferrés se plantea crear espacios propicios en la escuela para educar las emociones debido a que los contenidos televisivos influyen en los pensamientos primarios, donde residen nuestras fantasías, deseos, represiones, frustraciones e impulsos libidinosos. En este sentido, asevera que la sociedad democrática aprenderá a utilizar de manera inteligente la cultura audiovisual en la medida en que seamos capaces de analizar y contrastar nuestras emociones con las que se representan en los programas televisivos¹⁵.

5. La educación en mediaciones

La educación en mediaciones es una modalidad educativa que estamos elaborando en la línea de investigación Educación, comunicación y medios del Ininco, desde el año 2007, y la misma consiste en fomentar competencias para comprender el lenguaje, los contenidos, los códigos, las normas sociales, las tramas y las dramáticas, los guiones mentales y socioculturales que se generan en el sistema dinámico, complejo y contradictorio de las mediaciones psicosociales y videotecnológicas. Esta modalidad de enseñanza y aprendizaje, que abreva de la interdisciplina educacional, también se ocupa de los procesos metacognitivos, toda vez que incentiva el pensamiento reflexivo, creativo y consciente de las mediaciones familiares, educativas, institucionales y comunicacionales.

La educación en mediaciones se distancia de aquellas posturas teóricas efectológicas y mediocentristas, donde la mediación de los medios pareciera que excluyera al resto de las mediaciones sociales, en virtud de que se le confiere a los medios un poder de emisión desmesurado y estereotipado que muchas veces sirve de pretexto para olvidar el rol importantísimo que desempeña la escuela y la familia en la interpretación de la sociedad.

Esta modalidad educativa no es efectológica porque no pretende reprimir o normar el diálogo, a favor del monólogo magistral del educador y del aprendizaje mecánico de conceptos. Ni tampoco es mediocentrista ya que rechaza toda postura que se centre en los medios, soslayando cualquier tipo de interpretación y contextualización de sus mensajes. Uno de sus objetivos principales es aprender a pensar las mediaciones, basándose en aquellos procesos de enseñanza y de aprendizaje que nos permiten comprender los discursos, las informaciones y las tematizaciones que ellas nos ofrecen en su conjunto.

La educación en mediaciones no desmerita la importancia social que ha tenido la educación en materia de comunicación como metodología que se basa, entre otros aspectos, en la semiótica audiovisual y los factores de influenciabilidad de los mensajes masivos. Pese a ello, sostenemos que la educación en medios no está en capacidad de atender un sinnúmero de problemas psicosociales y culturales que se han producido hoy día con la repercusión de los medios masivos, Internet y la microelectrónica aplicada a las telecomu-

nicaciones como, por ejemplo, los sistemas de comunicación por celular.

La educación en mediaciones consiste en aprender a pensar sobre los guiones mentales y socioculturales que se generan en el dinámico, complejo y contradictorio entramado conformado por la cognición del sujeto y el entorno en el cual se encuentra inmerso: la familia, la escuela, el Estado, los grupos de amigos, las zonas barriales y residenciales, la calle, los suburbios, los medios de comunicación social y otras tecnologías avanzadas de notable repercusión en la cotidianidad. Con ello no pretendemos minimizar el poder de los medios, pero tampoco soslayar la presencia también importante de las mediaciones que intervienen en la configuración del imaginario simbólico de la sociedad. Las mediaciones le otorgan significado a los medios, precisamente, desde el proceso dinámico de las mediaciones donde se negocia, se educa, se resiste, se complementa, se descarta, se enriquece y se hace consciente el mensaje masivo. Cabe hacer la siguiente salvedad: la educación en mediaciones aún está dando sus primeros pasos en las ciencias sociales, por lo tanto, es necesario debatir sobre las metodologías más pertinentes que nos permitan comprender, sin prejuicios, la interacción que establecen los seres humanos con su entorno sociocultural y con los medios masivos y las telecomunicaciones en general.

Seguidamente presentamos, *grosso modo*, un cuadro comparativo entre la educación en medios de comunicación y la educación en mediaciones con la finalidad de precisar, entre otros aspectos, sus rasgos conceptuales, teóricos y metodológicos.

GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ

Profesor Titular de la UCV, investigador del Ininco-UCV, miembro del Consejo de Redacción de Comunicación

Citas

¹ Véase HERNÁNDEZ DÍAZ, Gustavo (2005): "Educación en medios de comunicación en Venezuela". En: *revista Comunicación N°131*, tercer trimestre. Caracas: Fundación Centro Gumilla.

² Esta asignatura la dicta el Dr. Gustavo Hernández Díaz, en calidad de profesor invitado, en la Maestría *Comunicación para el Desarrollo Social* de la UCAB, desde el año 2005.

CUADRO 1

Diferencia entre la educación en medios y la educación en mediaciones

	<i>Educación en medios</i>	<i>Educación en mediaciones</i>
<i>Concepto amplio</i>	<p>"1. Trata de producir consumidores más competentes que puedan comprender y apreciar el contenido de los medios y los procesos implicados en su producción y recepción.</p> <p>2. También pretende producir usuarios de los medios más activos y críticos, que exijan, y tal vez contribuyan a ello, una gama más amplia para los medios"¹⁶</p>	Analiza las mediaciones sociales, cognitivas y videotecnológicas con la finalidad aprender a pensar sobre los discursos que se generan en el dinámico, complejo y contradictorio entramado conformado por la cognición del sujeto y el entorno en el cual se encuentra inmerso: la familia, la escuela, el Estado, los grupos de amigos, las zonas barriales y residenciales, la calle, los suburbios, los medios de comunicación social y otras tecnologías avanzadas de notable repercusión en la cotidianidad.
<i>Objetivo de la propuesta educativa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Leer crítica, consciente y creativamente los medios masivos desde el punto de vista semiótico, técnico, industrial, ideológico, etc. - Usar creativamente los medios, lo cual conlleva a la producción de mensajes audiovisuales. - Estudiar los medios masivos para confrontar el universo simbólico de los mensajes con los valores de la audiencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Leer crítica, consciente y creativamente los medios masivos y de las mediaciones sociales - Estudiar las mediaciones sociales, cognitivas y videotecnológicas para comprender cómo influyen en nuestra vida cotidiana.
<i>Unidad de análisis</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Medios de comunicación masiva - Audiencias de los medios masivos 	- Mediaciones sociales y videotecnológicas.
<i>Justificación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Altas dosis de consumo de medios. - Influencia de los medios masivos. - Violencia en la programación televisiva. - Importancia de la comunicación política y de las políticas públicas de comunicación. - Reflexionar la realidad desde los medios. - Estereotipos de los mensajes masivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los aportes teórico-metodológicos de la educomunicación justifican los procesos de enseñanza y aprendizaje de las mediaciones. - Escasos estudios cuantitativos y cualitativos sobre las mediaciones familiares, escolares, estatales y videotecnológicas, sólo por citar algunas. - Aprender a pensar las mediaciones sociales para fortalecer los valores humanos y democráticos.
<i>Disciplinas científicas</i>	Educación, comunicación, psicología, sociología, historia, ciencias jurídicas	Educación, comunicación, psicología, sociología, historia, ciencias jurídicas
<i>Modelos teóricos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría crítica de la educación y de la comunicación - Construccionismo social - Interaccionismo simbólico 	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría de las mediaciones sociales - Teoría de los estudios culturales - Teoría crítica de la educación y de la comunicación latinoamericana - Construccionismo social - Interaccionismo simbólico
<i>Metódico</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Semiótica aplicada a los medios masivos - Estudio cuantitativo y cualitativo de la audiencias de los medios masivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Semiótica aplicada a los medios y al resto de las mediaciones sociales. - Estudio cuantitativo y cualitativo sobre la producción de significado que se genera en las mediaciones con la finalidad de diseñar propuestas educomunicacionales para analizar las mediaciones sociales y videotecnológicas. - Métodos para incentivar el aprendizaje significativo: De Bono, Gowin, Novak, etc.

- 3 DE OLIVEIRA SOARES, Ismar (1995): *Manifiesto de la educación para la comunicación en los países en vías de desarrollo*, op.cit.
- 4 Véase nueva Ley Orgánica de Educación, en *Gaceta Oficial Extraordinaria*, N°5.929, del sábado 15 de Agosto de 2009, p. 4.
- 5 Véase Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión, en *Gaceta Oficial* N°38.333 de fecha 12 de Diciembre de 2005, p. 34.
- 6 Véase Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en *Gaceta Oficial*, N°5.453, Extraordinario, 24 de Marzo de 2.000, p.4.
- 7 Véase nueva Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente con su Exposición de Motivos, en *Gaceta Oficial* N° 5.266 Extraordinario, de fecha 02 de Octubre de 1.998, p.41.
- 8 Véase HERNÁNDEZ DÍAZ, Gustavo (1994): "Educación para la TV en la Fundación del Niño" en *Anuario Ininco-Investigaciones de la Comunicación, N°6*, Caracas: Facultad de Humanidades y Educación de la UCV.
- 9 Cf. en SAFAR E. (2001): *La Línea de Investigación como fundamento de la programación institucional*, papel de trabajo de circulación interna, Ininco-UCV, Caracas, pp. 5-6.
- 10 La línea *Educación, comunicación y medios* la coordina el Dr. Gustavo Hernández Díaz, desde el año 1990.
- 11 Este módulo constituye uno de los aportes de la profesora Morella Alvarado, perteneciente a esta línea de investigación del Ininco.
- 12 KAPLÚN, Mario (1995): *Continuidades y rupturas en las búsquedas del comunicador*. Ponencia presentada en el IV

- Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen. La Coruña, España (reprografía).
- 13 OROZCO GÓMEZ, Guillermo (2002): "Pedagogía de la tele-e-videncia: (Una propuesta mexicana de educación de las audiencias)". En: *Cuadernos Ininco N°1, La Televisión ¿Enemiga o Aliada?.* Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- 14 MARTÍNEZ DE TODA, José (1997): *Metodología evaluativa de la educación para los medios: su aplicación como un instrumento multidimensional*. Roma: Pontificia Universitas Gregoriana.
- 15 FERRÉS, Joan (2008): *La educación como industria del deseo; un nuevo estilo educativo*. Barcelona-España: Editorial Gedisa.
- 16 AGUADED, José Ignacio (2001): *La educación en medios de comunicación: panorama y perspectivas*. España: editorial KR, p.25.

Visite nuestra página en internet
www.gumilla.org



BUZONES CORREO ELECTRÓNICO

REDACCION SIC / sic@gumilla.org

REDACCION COMUNICACION / comunicacion@gumilla.org

UNIDAD DE DOCUMENTACIÓN / documentacion@gumilla.org

ADMINISTRACION / administracion@gumilla.org

35 AÑOS

Comunicación
(1975-2010)



Perspectiva crítica y alternativa



Galería de Papel, Víctor Hugo Irazábal, (2010)

Lectura crítica de medios y estilos de aprendizaje

Este artículo da cuenta de la investigación adelantada con estudiantes de 1er. semestre (II-2008) del programa de Comunicación Gráfica en la Universidad Minuto de Dios, Bogotá-Colombia, durante el desarrollo de la cátedra Fundamentos de la Comunicación. Este proceso se desarrolló con la Investigación Acción Participativa (IAP), metodología que permitió la unidad entre la investigación y la acción docente. Se parte de comprender la relevancia que tiene la educación para los medios, en una sociedad hipermediada, (en términos de Carlos Scolari, 2008), que permite la apropiación de unos lenguajes, espacios y concepciones, diversos, complejos, correspondientes a condiciones similares de docentes y discentes desde un proceso educativo abierto, incluyente y liberador que propone una ruptura metodológica y teórica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados interpretados con los coinvestigadores, a la luz de la metodología, llevan a concluir que el reconocimiento de los estilos de aprendizaje permite identificar los modos distintos de seleccionar, preferir, percibir, procesar, comprender, analizar y trabajar la información, no sólo académica, sino también la mediática. Esta conclusión significó para los jóvenes la oportunidad de identificarse como sujetos activos, críticos y creativos frente a los medios masivos y, a su vez, comprometidos con la elaboración de productos gráficos más acordes con la humanización de la sociedad a la que pertenecen

■ ANDREA GARCÍA | DAYSÍ VELÁSQUEZ APONTE

1. Introducción

Esta investigación se justificó en el reconocimiento de las afectaciones de los medios de comunicación (masivos, alternativos, nuevos, digitales y analógicos), particularmente en el contexto educativo, y la necesidad imperante de generar propuestas en torno al tipo de lectura que hacen los jóvenes. Lejos de una perspectiva instrumentalista, se trata de que el maestro pueda valerse de éstos a la luz de un proceso profundo de reflexión que le permita identificar aquello que les subyace, por el impacto que supone sobre valores, ideologías, creencias, emociones e intereses, entre otras.

El grupo de estudiantes, quienes se involucraron como coinvestigadores, mostró disposición ya que la propuesta les resultó pertinente a las inquietudes surgidas en la clase, en el ejercicio de una serie de debates críticos constructivos en torno al uso de los medios. El espacio de la clase se constituyó en un lugar de encuentro, confrontación e intercambio de conocimientos y vivencias, alrededor de las experiencias personales con los medios de comunicación, éste se vio nutrido por aspectos conceptuales, situaciones coyunturales y prospectivas en razón a su quehacer como futuros egresados del programa de Tecnología en Comunicación Gráfica.

Del mismo modo, al considerar el aula, más que permeable a estos fenómenos comunicacionales, la reflexión alrededor de las fallas de los modelos educa-

tivos tradicionales llevó a examinar la forma en que los medios de comunicación se han introducido al proceso de enseñanza aprendizaje, encontrando pertinente acoger la propuesta de diversos autores, entre ellos José Martínez de Toda (1998), para así emprender un proceso multidimensional de educación para los medios.

De manera complementaria, la certeza de la existencia de diferentes estilos de aprendizaje en los estudiantes, permitió pensar en su reconocimiento como estrategia para dirigir un proceso más incluyente y congruente con las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Lo anterior llevó a elevar como objetivo general de la investigación: el propiciar, desde el reconocimiento de los estilos de aprendizaje, la transformación de la lectura habitual de medios en lectura crítica, entre los estudiantes de la asignatura Fundamentos en Comunicación del programa Tecnología en Comunicación Gráfica de la Universidad Minuto de Dios.

Ese objetivo implicó, en primer lugar, el reconocimiento de los estilos de aprendizaje a través de su identificación y caracterización. Para esto se revisaron varias teorías que desembocaron en el modelo de Felder-Silverman (1996). Por otra parte, se estableció el tipo de lectura habitual de medios que realizaban los estudiantes con base en lo cual se propuso un proceso de educación para los medios centrado en las seis dimensiones para la lectura crítica del Dr. José Martínez de Toda (1998). Con base en este fundamento se diseñaron y aplicaron, desde los estilos de aprendizaje, una serie de actividades tendientes a transformar la lectura habitual de medios en lectura crítica.

Enmarcados por la propuesta IAP de Orlando Fals Borda (1980) desde el diseño, todo el proceso es concertado con el grupo coinvestigador. Es así como se incorpora, por ejemplo, una estrategia de retroalimentación que se denominó confesionario: un trozo de papel que los coinvestigadores entregaron de manera anónima, al final de varias sesiones, con sus percepciones frente a las actividades desarrolladas. Estos buscaron permitir confidencialidad y estimular la participación activa en la planeación, a partir de la reflexión permanente sobre la observación de cada acción adelantada.

La investigación propuso de una parte, la comprensión del sujeto único, distinto y diverso que se reconoce a partir de unos estilos de aprendizaje, con características personales diferenciadoras, capaz de re-



Se produjo, además, una reflexión sobre la inmersión hipermediática a la que actualmente están expuestos los sujetos y se alcanzaron niveles de análisis y crítica que desbordaron las expectativas de todo el grupo coinvestigador

flexionar sobre el tipo de interacción mediática que vivencia cotidianamente y, de otra parte, propuso un documento innovador que presenta una lectura crítica de medios, desde una mirada multidimensional, cargada de la mediación de cada coinvestigador en un contexto hipermediado que interpela la escuela en todos los niveles de formación.

Como se puede inferir, surgieron marcadas apropiaciones desde la comprensión de los estilos de aprendizaje como una posibilidad autónoma, única, compleja y emancipadora de participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se produjo, además, una reflexión sobre la inmersión hipermediática a la que actualmente están expuestos los sujetos y se alcanzaron niveles de análisis y crítica que desbordaron las expectativas de todo el grupo coinvestigador. También se hicieron referencias de vital importancia a la aplicación de este proceso en la vida cotidiana de los estudiantes y su responsabilidad social como productores de medios en su quehacer laboral. Finalmente, se superaron los límites teóricos del aula y se llegó a la apropiación, en la práctica cotidiana, de procesos de lectura crítica.

Para poder dar cuenta en términos generales del proceso que se vivenció en el transcurso de la investigación, el documento que se presenta continúa haciendo una referencia teórica de las bases del proyecto, presenta en detalle el desarrollo metodológico, para desembocar en unas conclusiones generales, que más bien son

nuevos puntos de partida y algunas recomendaciones a quienes asuman un reto similar o quieran continuar con este camino iniciado.

2. Referentes teóricos

2.1 Lectura crítica de medios

La tarea ardua que se ha emprendido desde los años 60, en busca de alternativas que fomenten la lectura crítica de medios se ha centrado en dos ejes de investigación; por un lado el funcionamiento, la estructura, la técnica, la producción, es decir, la parte instrumental de la comunicación a través de los medios masivos.

Reconocer el andamiaje y la estructura desde la cual funcionan para desde allí desmitificar los medios como creadores de realidades, más bien como intervenores, mediadores entre la realidad y la realidad representada (Orozco, 1999).

De otro lado, que es la línea de investigación en la que se inscribió este trabajo, se encuentra el análisis de los contenidos, ya no desde una mirada moralista y satanizadora de los medios, sino de una toma de conciencia de la realidad que los medios muestran diferente, cercana, modificada, maquillada de acuerdo con unos intereses políticos, económicos, sociales y culturales que responden a movimientos, ahora globalizados, que impactan actitudes y acciones de los jóvenes y con mucha más fuerza en los adolescentes y niños (Fuenzalida, 1997).

Como articulación, y en línea directa desde la pedagogía de Paulo Freire, Mario Kaplún (1996) desde Uruguay propuso un método de lectura crítica de medios de modo vivencial, en su esencia y como Gabriel Kaplún, su hijo, lo expresa constantemente en sus intervenciones en eventos mundiales, la búsqueda es constante y es la misma desde entonces, “la búsqueda del ser humano entre el cúmulo de información mediática que lo rodea”.

De este modo, se asumió como pertinente, dada su relacionalidad teórica con los principios que la fundamentan y por su cercanía al objeto de investigación, la propuesta del profesor José Martínez de Toda (1998) de la Universidad Gregoriana de Roma, que se refiere a *seis dimensiones en la educación para los medios* a saber: alfabetizado mediáticamente, consciente, activo, crítico, social y creativo. Estas seis dimensiones estudiadas y aplicadas por

los coinvestigadores, se desarrollaron de manera conjunta y fueron el eje del proceso transformador.

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.

En entrevista personal con José Martínez de Toda (Bogotá, julio de 2009), el autor describió cada una de las seis dimensiones y las explicó usando algunos ejemplos para enfatizar su importancia.

El autor describe y ejemplifica la alfabetización mediática, como una necesidad para *la gente*, lo cual resulta interesante porque extrapola el escenario de la educación para los medios más allá de la escuela y al referirse a *la gente* incluye a toda persona que reciba información de los medios.

En la dimensión consciente denota las relaciones de poder que subyacen a los medios masivos. Esto conlleva a la necesidad de desmitificar los medios y a tener en cuenta las intencionalidades, las jerarquías y sobre todo los poderes que se mueven tras los medios masivos.

Incluso, un poco más allá, esta conciencia del cómo y el para qué se hacen los medios propició una reflexión sobre el tipo de información que se transmite, y por ende, las consecuencias que trae el abuso de ciertas fórmulas que hoy propician el consumo egoísta, irracional, desmedido y la promoción de objetivos políticos y económicos contrarios a la vida digna de las personas.

El autor refiere el aspecto crítico desde un postulado de Gramsci lo que le confiere una fuerte connotación ideológica. Hizo gran énfasis en la importancia de este aspecto en el proceso de formación para los medios.

El entorno social y político en el que está inmerso el grupo de coinvestigadores obliga a ser crítico. Hoy sus consideraciones retoman fuerza dados los movimientos imperiosos de las TIC, a lo que se refirió al final de la entrevista.

La dimensión activa en términos del receptor, está enmarcada por tres aspectos que identifican el rol que éste normalmente asume frente a la información que proviene de los medios, como quien acepta, negocia o rechaza el mensaje. Conviene subrayar que el tema de la recepción activa es uno de los aspectos más emancipadores, que además es correspondiente con las experiencias latinoamericanas revisadas por Martínez de Toda.



Se tuvo en cuenta, no obstante, que los estudiantes tienen algún estilo de aprendizaje de manera más o menos frecuente, sin descartar la posibilidad de alternar con otras estrategias, dependiendo de la situación escolar, académica o intelectual en la que se encuentren.

Reconocerse como sujeto activo, en el caso del docente implicaría que la educación para los medios le permitiera y ayudara a comprender el entorno mediático de los estudiantes para que ellos mismos puedan desentrañar las bondades y posibilidades, así como las intencionalidades que configuran los mismos medios y los mensajes transmitidos. De ser así las investigaciones sobre educación para los medios podrían mirarse desde las relaciones que establecen los docentes y los estudiantes en torno a las mediaciones y las hipermediaciones, superando así la visión instrumental que tanto ha aquejado los procesos educativos aún hoy en día.

Continuando con la entrevista, enseguida menciona la importancia de la dimensión social, al considerar las diferentes mediaciones del proceso educativo de niños y adolescentes.

En la dimensión creativa, con la que concluye, se valoran positivamente las experiencias en las que los estudiantes producen distintos medios ya que esta dimensión, la creativa, reafirma las demás y es la más evidente en el proceso de esta investigación como lo demostraron los coinvestigadores en las piezas gráficas realizadas al finalizar la experiencia.

2.2 Estilos de aprendizaje

Los ítems que permiten analizar los diversos estilos de aprendizaje han sido estudiados desde varias perspectivas bus-

cando indicar cómo se relaciona la persona con los entornos a los que asiste.

Ahora bien, en la consideración de estudiantes y maestros como sujetos disímiles no homogeneizables, se hizo la revisión de varias teorías sobre los estilos de aprendizaje asumiendo la definición dada por Keefe, citado por Alonso y Gallego (2000):

Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Keefe, 1988).

Así mismo, se consideró más apropiada para los fines de la investigación, la teoría de Felder-Silverman que clasifica los estilos a partir de dimensiones determinadas dependiendo del tipo de información que *prefieren* los estudiantes, la modalidad a través de la cual la perciben más *efectivamente*, la forma de *procesar*, *comprender* y la forma de *trabajar con ésta*. El cuestionario utilizado, en su versión estándar está constituido por 44 ítems en cuatro escalas bipolares relacionadas con las preferencias para los estilos de aprendizaje, activo-reflexivo, sensorial-intuitivo, visual-verbal y secuencial-global, como se describen a continuación:

- A) Dimensión relativa al tipo de información: esta dimensión clasifica a los alumnos en *sensitivos* (concretos, prácticos, prefieren los hechos o procedimientos), e *intuitivos* (conceptuales, innovadores, optan por las teorías).
- B) Dimensión relativa al tipo de estímulos preferenciales: esta dimensión clasifica a los estudiantes en *visuales* (prefieren los diagramas, las imágenes, los esquemas, los gráficos) y *verbales* (prefieren las explicaciones escritas o habladas).
- C) Dimensión relativa a la forma de procesar y comprensión de la información: esta dimensión clasifica los estudiantes en los que aprenden realizando ejercicios, probando los conceptos, trabajando con otros estudiantes: los *activos* y los que prefieren *reflexionar* en solitario sobre los conceptos.
- D) Dimensión relativa a la forma de trabajar con la información: algunos estudiantes necesitan avanzar paso a paso, de manera lineal, en una progresión lógica de pasos incrementales pequeños;

son los *secuenciales*. Mientras que otros necesitan una visión integral, *global*, para avanzar en el aprendizaje.

Se tuvo en cuenta, no obstante, que los estudiantes tienen algún estilo de aprendizaje de manera más o menos frecuente, sin descartar la posibilidad de alternar con otras estrategias, dependiendo de la situación escolar, académica o intelectual en la que se encuentren.

3. Metodología

3.1 Tipo de investigación y diseño

La IAP busca la unidad entre la teoría y la práctica, y aquí se encuentra gran parte de su aporte al vincular la investigación y la docencia que usualmente se practican como áreas separadas. Pretende transformar a los docentes en investigadores permanentes y a los alumnos en coinvestigadores, igualmente explorar el devenir de la enseñanza y el aprendizaje para construir un conjunto de experiencias reflexivas e innovadoras de la praxis diaria, como lo afirma Teppa (2006).

Murcia (citado en Teppa, 2006) enumera algunas características de la IAP para trabajar en comunidades educativas:

- A) Es un proceso de cambio dinámico en donde se involucra el conocimiento y la acción por la cual la comunidad implicada consigue un beneficio.
- B) La investigación no es justificada como base única intelectual, la comunidad aprovecha, no sólo los resultados, sino también el proceso mismo.
- C) Los investigadores y participantes deben ser capaces por sí mismos de relacionar los problemas y de iniciar procesos para lograr soluciones.
- D) La comunidad conjuntamente con los investigadores, participa de todo el proceso en la recolección de la información, análisis, planificación e intervención de la realidad. (p. 30)

En este orden de ideas, se desarrolló un proceso crítico participativo, con los estudiantes de la asignatura Fundamentos en Comunicación del primer semestre del programa Tecnología en Comunicación Gráfica de Uniminuto, quienes se asumieron como coinvestigadores del proyecto y así le concedieron esa visión real y pertinente, en un ambiente naturalista, exigido por esta metodología, la cual se desarrolló en un orden planificado en etapas de manera cíclica en fases.



La evidencia más concreta sobre los resultados de la transformación que propició esta investigación hacia una lectura crítica de medios, la demostraron los estudiantes en sus exámenes finales, coincidiendo con el tono crítico y social que fue alimentándose en cada una de las sesiones

3.2 Fases

Fase I: diagnóstico

- Planeación: se acordó el tiempo de trabajo, número de sesiones, tareas y responsables para cada una de las actividades que se realizaron.
- Acción: se caracterizaron los estilos de aprendizaje de los coinvestigadores y se identificó a partir de un video foro, el tipo de lectura de medios que realizaban.
- Observación: se recogieron las consecuencias y reacciones ante el cuestionario y el video denominados instrumentos provocadores.
- Reflexión: de forma grupal se reflexionó sobre los resultados del tipo de lectura y su relación con los estilos de aprendizaje, tras la conceptualización de estos dos elementos desde la teoría.

Fase II: ejecución

- Planeación de actividades participativas (con base en los diferentes estilos de aprendizaje identificados) para desarrollar las seis dimensiones de la lectura crítica de medios.
- Acción: desarrollo del plan de actividades construido colectivamente, seis actividades creativas, de desarrollo colectivo para evidenciar las dimensiones en la práctica cotidiana.

- Observación grupal desde los diferentes estilos de aprendizaje sobre el desempeño de cada grupo en las actividades de lectura crítica de medios.
- Reflexión grupal sobre el aporte de cada actividad al desarrollo de la lectura crítica de medios con base en las seis dimensiones.

Fase III: evaluación

- Planeación de actividades tendientes a fortalecer la alfabetización mediática, de acuerdo con las observaciones realizadas en las actividades desarrolladas.
- Acción: desarrollo de los tres talleres sobre el lenguaje de los medios (radio, prensa, audiovisuales).
- Observación de los coinvestigadores en los ejercicios propuestos en cada taller y consignada en confesionarios y plenarios.
- Reflexión: creación de piezas comunicativas donde los coinvestigadores dieron cuenta del proceso de transformación.

El límite de espacio nos impide entrar en los detalles que conllevó el desarrollo de estas fases en los meses de trabajo dedicados. No obstante el proceso completo se puede consultar en el blog: <http://aprendizajeylecturademedios.uniemprendedores.com/> en el que se encuentran además videos realizados durante las sesiones y las plenarios.

4. Conclusiones

- El reconocimiento de los *estilos de aprendizaje* por parte de los coinvestigadores (estudiantes de la asignatura Fundamentos en Comunicación del primer semestre del programa Tecnología en Comunicación Gráfica de la Universidad Minuto de Dios) permitió el diseño y desarrollo de actividades apropiadas a éstos de modo que se diera lugar al proceso de transformación de lectura habitual de medios en lectura crítica, a través de una metodología participativa enmarcada en la IAP.
- La evidencia más concreta sobre los resultados de la transformación que propició esta investigación hacia una *lectura crítica de medios*, la demostraron los estudiantes en sus exámenes finales, coincidiendo con el tono crítico y social que fue alimentándose en cada una de las sesiones, por el hecho de reconocerse como sujetos activos, críticos y

creativos frente a los medios masivos, tanto como por comprometerse en la producción de medios gráficos más acordes con la humanización de la sociedad a la que pertenecen.

■ La investigación afectó no sólo el tipo de lectura de mensajes mediáticos y los estilos de aprendizaje que caracterizan los 42 jóvenes coinvestigadores, involucrados en el proceso inicial, sino que igualmente se transformó la clase, el aula, las docentes, el ambiente de la cátedra que se sigue vivenciando con los grupos sucesivos que han visto esta asignatura. La Investigación Acción Participativa protagonizó un episodio de nuestras vidas, nos dio la posibilidad de asumarnos como investigadores responsables y transformadores de la realidad, reconociéndonos como sujetos únicos y diferenciados con capacidades distintas, múltiples y variadas en los modos de aprender y aprehender.

■ La educación para los medios se continúa aplicando hoy en día en distintas circunstancias, ya no sólo orientada a la producción de medios alternativos que se contrapongan a la masificación de ideales o comportamientos; se retoma con estas seis dimensiones para diseñar mensajes transformadores que desde la escuela (léase rural, urbana, básica primaria, básica media, media especializada, media superior, formal e informal) den cuenta de una juventud disímil, no homogénea ni homogeneizable, que no está silenciada o adormecida como la mayoría de los docentes, padres y líderes parecen creer.

■ Se dio un paso gigante en la investigación en el aula, de observadores y objetos, a sujetos empoderados compartiendo inquietudes, construyendo realidades. Se dio sentido a la acción docente, al proceso de enseñanza aprendizaje, se abrió una puerta, un canal, un umbral, por el que esperamos, muchos se atrevan a pasar.

ANDREA GARCÍA

Colombiana. Licenciada en Química de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle.

DAYSÍ VELÁSQUEZ APONTE

Colombiana. Comunicadora Social y periodista de la Universidad Minuto de Dios. Coordinadora de formación del Centro de Comunicación Educativa Audiovisual - Cedral. Coordinadora



Se dio un paso gigante en la investigación en el aula, de observadores y objetos, a sujetos empoderados compartiendo inquietudes, construyendo realidades.

del área de comunicación y docente del programa Tecnología en Comunicación Gráfica de la Universidad Minuto de Dios y de la Fundación Universitaria San Agustín. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle.

* El artículo presenta una síntesis del proceso investigativo adelantado durante la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle en Bogotá-Colombia, presentado como tesis de grado, bajo el mismo título, en febrero de 2010.

Referencias

- ALONSO, C. y GALLEGU, D. (2000): *Aprendizaje y Ordenador*. Madrid: Dykinson.
- ALONSO, C.; GALLEGU, D. y HONEY, P. (1994): *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- _____ (1999): *Los estilos de aprendizaje. Qué son. Cómo diagnosticarlos. Cómo mejorar el propio estilo de aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- ASTORGA, A. y VAN DER BIJL, B. (1991): *Manual de diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editorial Hermanitas.
- BAQUERO (2009): *Teoría crítica y Pedagogía crítica: algunos postulados*. Documento inédito de trabajo en la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de La Salle. Colombia.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1998): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Conferencia Episcopal Latinoamericana-Celam (2005): *América Latina: sociedades en cambio*. Bogotá: Ediciones del Celam.
- CREEL, M. (2002): *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. México: Trillas.
- DUNN, R.; DUNN, K. y PRICE, G. (1979): *Learning Style Inventory (LSI) for Students in grades 3-12*. Lawrence, Kansas 66044, Price Systems, Box 3067.
- ELLIOTT, J. (1978): "What is Action Research in Schools?" En: *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 10 No. 4.
- _____ (1981): *Action research: a framework for self evaluation in schools*. Cambridge: Cambridge University Press
- _____ (1988): "Educational research and outsider-insider relations". En: *Qualitative studies in Education*. Vol 1, No. 2.
- _____ (1990): *La investigación acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- FALS BORDA, Orlando (1979): *Por la praxis, el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Editorial Tercer Mundo.
- _____ (1980): La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación acción. Conferencia presentada en el III Congreso de Sociología, Bogotá.
- FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- FUENZALIDA, V. (1997): *Televisión y cultura cotidiana*. Santiago de Chile: CPU.
- HUERGO, J. (1999): *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- HUNT, D. (1979): "Learning Styles and student needs: An introduction to conceptual level". En: *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*, Reston, Virginia: NASSP, pp. 27-38.
- KAGAN, J. et ál. (1963): "Psychological significance of styles of conceptualization". En: *Monograph of the Society for Research in Child Development*, No.28, pp. 73-112.
- KAPLÚN, M. (1993): "Educación para los medios". En: *Revista latinoamericana de estudios educativos*.
- _____ (1996): *El comunicador popular*. Quito: CIESPAL.
- KEEFE, J. W. (1982): *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, Virginia: NASSP.
- KEMMIS, S. y CARR, W. (1986): *Becoming Critical*. Londres: Falmer Press
- MARTÍNEZ DE TODA, J. (2006): *La educación para los medios con sus seis dimensiones*. Caracas: Universidad Católica Andrés

Bello (Documento digital facilitado por el autor).

McKERNAN, J. (2001): *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.

MICHEL, G. (1990): *Para leer los medios prensa, radio, cine y televisión*. México: Trillas.

ORELLANA, N.; BELLOCH, C. y ALIAGA, F. (2002): *Estilos de aprendizaje y utilización de las TIC en la enseñanza superior*. Valencia: Unidad de Tecnología Educativa. Dpto. MIDE, Universidad de Valencia.

QUINTERO, M. y RUÍZ, A. (2004): *¿Qué significa investigar en educación?* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

TEPPA, S. (2006): *Investigación Acción Participativa en la praxis pedagógica diaria*. Caracas: UPEL-IPB.

TORRES, A. (1996): *Enfoques cualitativos y participativos de investigación social*. Bogotá: UNAD.

WITKIN, H.A. (1985): *Estilos cognitivos. Naturaleza y Origen*. Madrid: Ed. Pirámide S.A.

Cibergrafía

ALONSO, C. "Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje" CHAEA [en línea], Consultado el 20 de mayo de 2008, disponible en: <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>

FELDER, R. M. (1996): "Matters of Style" [en línea], ASEE Prism, Consultado el 1 de abril de 2008, disponible en: <http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/LS-Prism.htm>

GALLEGO, A. y MARTÍNEZ, E. (2003): "Estilos de aprendizaje y e-learning. Hacia un mayor rendimiento académico", Consultado el 1 de abril de 2008, [en línea] RED: *Revista de Educación a Distancia*, núm. 7. disponible en: <http://www.um.es/ead/red/7/>

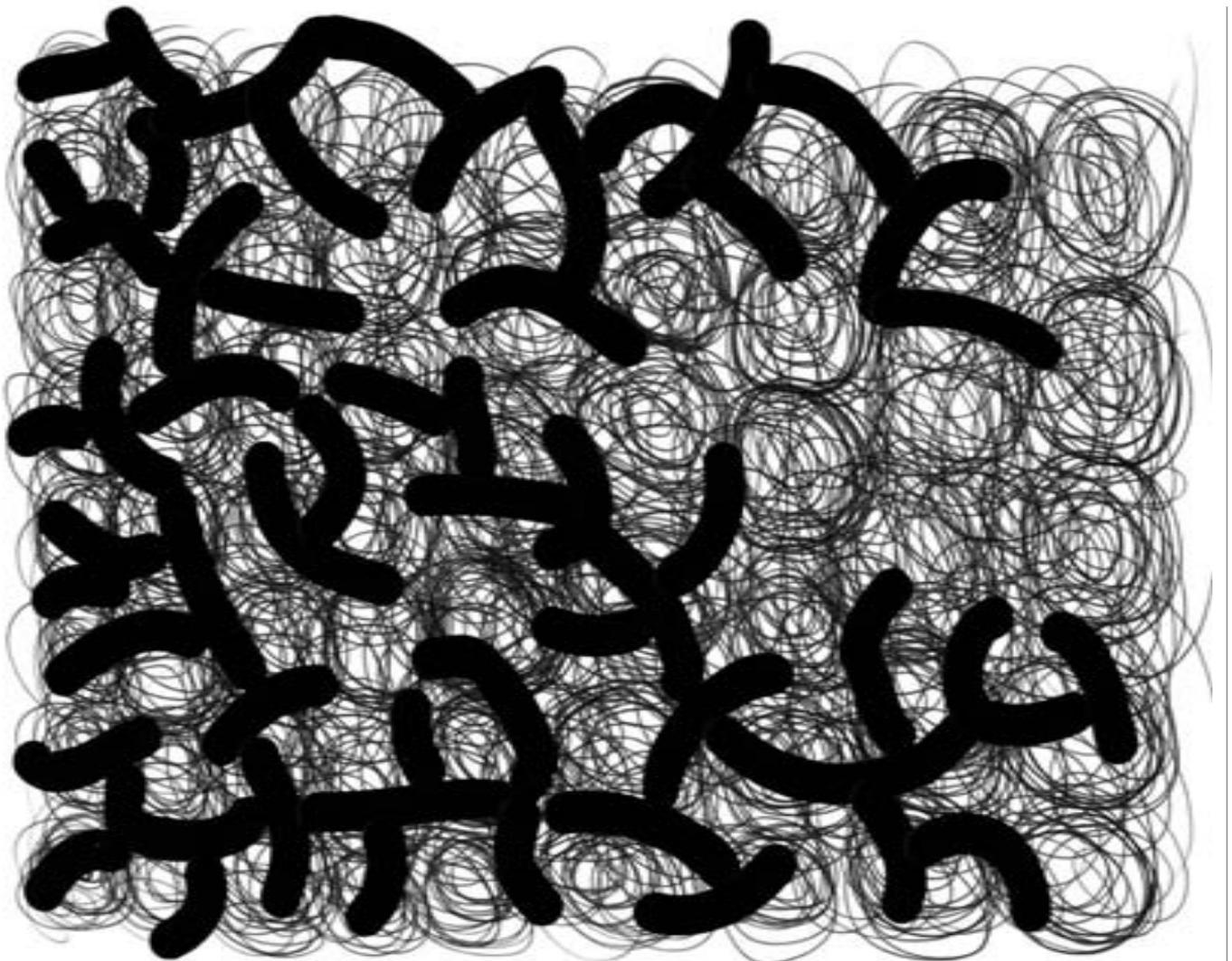
MARTÍNEZ DE TODA, J. (1998): "Metodología para evaluar la educación para los medios: la aplicación con un instrumento multidimensional" Consultado el 10 de abril de 2008, [en línea], Roma: Pontificia Università Gregoriana, disponible en:

<http://www.udp.cl/comunicacion/mag-com/libreria/JoseMartinezToda.pdf>

MEDINA MONTAÑEZ, Y. (2002): "Salvando al Leviatán: una propuesta curricular para la recepción crítica de los medios" [en línea], *Revista Latina de Comunicación Social*, No. 49, Consultado el 28 de agosto de 2009, disponible en: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/2002/latina49abril/4904medina02.htm>

MORELLA ALVARADO, M. (2005): "Perspectivas de la educación para los medios en Venezuela" [en línea], *Revista Comunicar* núm. 18, Consultado el 23 de septiembre de 2008 disponible en: <http://www.revistacomunicar.com>

SOUZA, João Francisco de (2001): "Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable" [en línea], disponible en: <http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/souza.PDF>





Hemos rediseñado nuestra página web para ofrecerte nuevos servicios

Queremos que seas un usuario de la red Gumilla además de nuestro lector habitual

Ahora en el nuevo portal podrás encontrar información actualizada sobre publicaciones, cursos y programas en desarrollo.

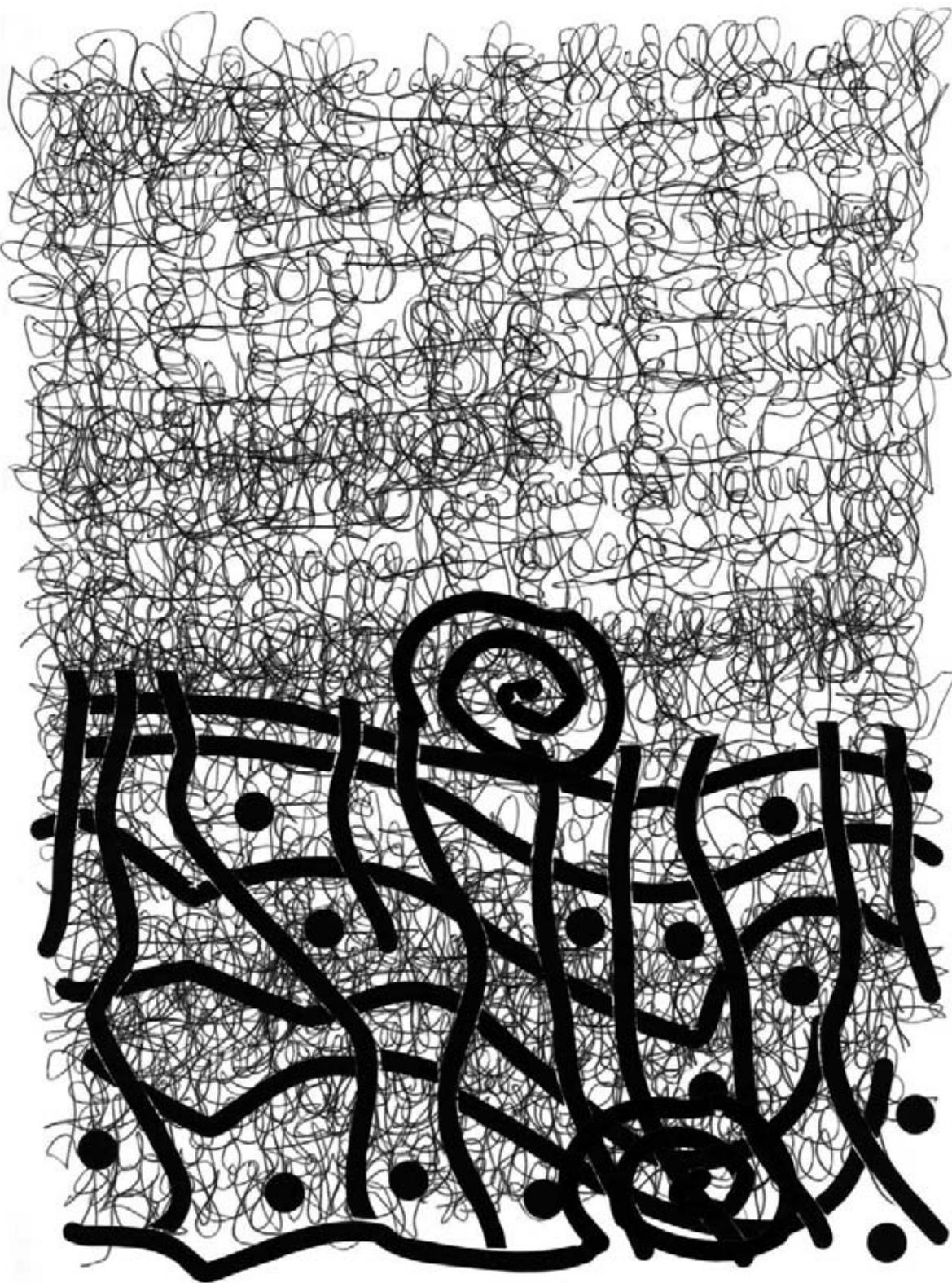
En nuestra biblioteca digital podrás ingresar al archivo histórico de la Revista Comunicación para que revises sus 30 años de historia desde tu computador.

Además podrás recibir nuestro boletín informativo ponerte en contacto con los autores y comentar en nuestros artículos de opinión. Entra y suscríbete de forma gratuita.



Estamos en www.gumilla.org

Centro Gumilla...Construyendo el país que queremos



Galería de Papel, Víctor Hugo Irazábal, (2010)

Espectadores, audiencias y usuarios

Múltiples maneras de estar en lo comunicativo

Conforme avanza el siglo XXI va quedando claro que ésta es la era de lo comunicativo. Los grandes cambios que se han registrado en lo tecnológico, lo comunicacional y lo mercantil desde hace varias décadas, están influyendo hoy en la conformación de modos distintos de relacionarse con la información, las imágenes, el conocimiento y otras maneras de vincularse con lo educativo, los aprendizajes y el entretenimiento. Las nuevas y viejas formas de estar en sociedad se han trastocado, pero no obstante, lo viejo no ha desaparecido. Lo nuevo se suma, lo viejo se reacomoda, dando por resultado una gama mayor de modos de estar frente a los medios y tecnologías de la información en relación con los otros y lo otro a través de las pantallas.

Los cambios en el ecosistema comunicacional, en todo lo comunicativo, son varios y muy significativos aunque no hagan necesariamente obsoletos hábitos y consumos tradicionales, propios de etapas anteriores de este ecosistema. Ni la televisión abierta ha muerto, ni la radio, ni las audiencias masivas, ni el papel de simples espectadores, receptores pasivos. Los viejos roles se manifiestan junto con los nuevos de usuarios, interactivos y convergentes con nuevas plataformas y pantallas.

No obstante, hoy en día hay varios motivos y condiciones distintas para pensar que la utopía de una nueva audiencia, receptora y productora a la vez, empieza

■ GUILLERMO OROZCO GÓMEZ

a realizarse. Pero supondrá un largo proceso, en el que los desafíos educativos y comunicativos se complejizan. Se requiere, entre otras muchas cosas, consensuar *nuevos motivos* para comunicar, para educar, *nuevos enfoques pedagógicos*, *nuevos estilos comunicativos* y diferentes destrezas a ser desarrolladas tanto en los educadores como, sobre todo, entre los sujetos que conforman las audiencias contemporáneas, incluidos, por supuesto, los mismos educadores en ese papel. Se requiere además, la definición y la concertación de políticas públicas y la implantación de estrategias socioculturales y políticas que permitan construir los escenarios en los que se vaya haciendo propicio un tipo distinto de interacción entre diversos componentes tecnológicos, comunicacionales, educativos y estratégicos, y sujetos interesados en desarrollarse como ciudadanos.

En esta perspectiva, el objetivo de estas páginas es discutir algunas ideas y propuestas que permitan precisamente ir haciendo realidad esa utopía. Para ello destaco en primer lugar lo que considero la *condición comunicacional* de nuestro tiempo, enmarcada casi siempre en esa otra *condición mercantil* que permite pensar que el nuevo desafío que tenemos delante no es sencillo, ya que por una parte se puede lograr la plena comunicación de

Todos coincidimos en que ésta es la era de la comunicación. Coincidimos también en que estamos en presencia de un nuevo tipo de sociedad. Y los medios de comunicación han jugado y siguen jugando una gran influencia en la emergencia y extensión de esta nueva sociedad en la que vivimos. Pero los medios se han reconvertido en nuevos medios por la presencia de lo tecnológico. Hablamos de medios convencionales para referirnos a la radio, la prensa, la televisión y el cine, pero hoy surgen medios no convencionales que son el producto del uso de la red, del Internet. Si esta es la realidad, entonces podemos referir la emergencia de una nueva audiencia, receptora y productora a la vez. Ahora ya no sólo hablamos de educomunicación, sino que ante la emergencia de los nativos digitales tenemos que presentar la EduTIC

ida y vuelta con cualquier pantalla, pero por el otro, la mayoría de las veces esa comunicación está detonada y encuadrada en procesos de consumo y de mercado.

La condición comunicacional contemporánea

La convergencia tecnológica que actualmente multiplica las combinaciones de formatos, lenguajes y estéticas en las diversas pantallas y la interactividad posible entre éstas y sus audiencias, asumida aquí como la condición comunicacional, abre nuevos escenarios y opciones educativas que a su vez contribuyen a facilitar otros modos de producción, intercambio y creación comunicativa a sus audiencias. El cambio de papel o estatus de las audiencias que ya se aprecia entre sectores sociales tecnológicamente avanzados, se manifiesta en un *tránsito* donde las audiencias agrupadas en función de la recepción, van cada vez más siendo definidas en función de su emisión y de su capacidad creciente para la producción comunicativa. Cambio por el cual las audiencias se van volviendo *usuarios*, ya que la interactividad que permiten las nuevas pantallas trasciende la mera interacción simbólica con ellas.

En teoría, ese tránsito posible, y por supuesto deseable, de receptores a emisores, que no es automático como dijo Castells (1996), es quizá uno de los cambios societales más significativos hoy en día, y en la medida que se concrete, cada vez más será también el epicentro de otros cambios en el *estar como audiencia* y especialmente en el *ser audiencia*, en la conformación y negociación de identidades y finalmente en el consumo informativo y cultural mismo.

Este tránsito de audiencias receptoras, aunque no pasivas, a audiencias productoras, aunque no necesariamente creativas o críticas, no es lo mismo que ese otro proceso de *migración digital*, que algunos colegas han abordado (Vilches, 2005). Ser *migrantes digitales* (en lugar de *nativos digitales*) según la categorización acuñada por Prensky (2001), tiene como referencia la dimensión digital como detonante del cambio, pero excluye el estatus anterior de la dimensión analógica. El tránsito a usuario, por el contrario, conlleva también como referente la dimensión analógica y desde ahí corre su transformación, lo cual permite aprovechar y capitalizar las comprensiones sobre las interacciones de agencias y pantallas antes de lo digital. Este tránsito repercute



Ser migrantes digitales (en lugar de nativos digitales) según la categorización acuñada por Prensky (2001), tiene como referencia la dimensión digital como detonante del cambio, pero excluye el estatus anterior de la dimensión analógica

en otros ámbitos, como el de la generación de conocimientos y saberes, el de la asimilación y circulación de información y el de la construcción de aprendizajes (Piscitelli, 2009) y de manera particular, en las formas de entretenimiento, divertimento y generación de emociones y sensaciones (Gitlin, 2004).

Todo esto debido a que los referentes comunicativos puestos a circular en pantalla desde diferentes fuentes de emisión, tantas como usuarios participen, entran a poblar también el mundo material audiovisual, como visualidades y sonoridades de los intercambios comunicativos; esto es, como referentes objeto de la interacción social en general (Orozco, 2006).

Pero, ¿Cómo estas nuevas opciones de estar y ser audiencia repercuten en los modos de conocer, aprender y producir conocimiento? Esta es otra de las grandes interrogantes para la educación y la investigación de la comunicación del presente y del futuro.

La educación, mucho más que aprendizajes formales y enseñanzas

En la era actual estamos siendo protagonistas de diversos tránsitos de manera simultánea. Uno de ellos, como lo ha enfatizado Martín-Barbero (2003), es ese movimiento de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de la educación, entendiendo que lo educativo permea muchas de las interacciones significativas de todos como sujetos sociales con la información y el conocimiento. La educación

ya no sólo es producto de una enseñanza, ni tampoco sólo la resultante de una escolarización. La educación también resulta de otras interacciones y encuentros, sobre todo de descubrimientos y exploraciones de los propios educandos.

Vivir en un ecosistema comunicativo donde el intercambio con las diferentes pantallas y plataformas requiere exploración creativa y descubrimientos, hace que estemos siempre en posibilidad de educarnos, de aprender. El paradigma que estamos abandonando es aquel de la imitación vía la memorización, las repeticiones o la copia de modelos. El paradigma al que estamos transitando supone la propia guía del educando, una exploración creativa, ensayo y error, y finalmente un descubrimiento. Esta lógica de aprender vía exploración creativa es la lógica propia de las tecnologías contemporáneas.

La creciente interacción con las pantallas nos implica y nos demanda situarnos en el nuevo paradigma educativo y aprender permanentemente, aunque no seamos siempre totalmente conscientes de nuestros aprendizajes, ni necesariamente logremos aprovechar todo el potencial digital a nuestro alcance. En parte porque no pensamos que lo que *adquirimos* de nuestras interacciones sea precisamente eso, aprendizajes. En parte porque aún domina la tradicional idea de que la educación es asunto de la escuela y el sistema educativo y que la televisión y otras pantallas no educan, sólo divierten. Y en parte porque el aprendizaje no es monolítico. Aquel que resulta de procesos formales es sólo un tipo de aprendizaje, pero hay muchos que son resultado de procesos no formales e informales. Estos son los que se producen de la mayoría de las diversas interacciones de las audiencias y usuarios con las pantallas.

Si bien se puede decir que más que nunca siempre estamos aprendiendo, no todo lo que aprendemos y aprendamos vale la pena. No porque los aprendizajes extraescolares sean de menor calidad en sí, sino porque están determinados por diferentes elementos que persiguen diferentes objetivos, no necesariamente ofrecer un servicio, ni mucho menos educar. Mucho de lo que se aprende de manera no formal, no ha sido sancionado colectivamente, científicamente o académicamente. No todo lo que se aprende de manera informal tenía que aprenderse, no hacía falta. No todo lo que se aprende de las pantallas está libre de problemas. Por eso uno de los principales esfuerzos de la educación debiera ser problematizar y en su caso afinar, situar y

completar o reorientar los aprendizajes de los educandos en tanto usuarios de múltiples pantallas.

El múltiple desafío comunicativo a la educación y a la interacción entre pantallas

Problematizar conocimientos entre los usuarios no es algo nuevo en la educación, pero es importante seguirlo haciendo. Los nuevos desafíos son muchos. Por nuevos desafíos habría que entender no sólo aquellos estrictamente pedagógicos sino también nuevos objetos para ser trabajados pedagógicamente, así como nuevas relaciones entre esos objetos y entre los usuarios. Lo de nuevos tampoco lleva pretensiones descomunales de novedad e innovación. Más bien busca llamar la atención del lector sobre la urgencia de incluir tanto otros objetos, como procesos, otras *inteligencias* –para usar el término de Gardner (2004)– para ser desarrolladas con la ayuda de intervenciones pedagógicas apropiadas, que justamente apunten a los desafíos educativos que se enfrentan con este cambio de estatus de los sujetos participantes en los procesos mediáticos. Por ejemplo, el desarrollo de la capacidad para seleccionar información desde las pantallas, a nivel instrumental, semántico y pragmático, y a la vez eficiente y confiable. Un objeto-meta que anteriormente no se hacía tan necesario saber ni enseñar, porque la información objeto de la educación ya estaba seleccionada en el libro de texto. O el fortalecimiento del pensamiento prospectivo que pone énfasis en construir varios escenarios posibles y deseables y requiere de los pensantes calcular y diseñar los pasos y las rutas para alcanzarlos o evitarlos, evaluando a su vez las consecuencias de una decisión u otras. Meta que antes no era tan necesaria ya que el futuro en buena medida quedaba predefinido por las generaciones adultas para las más jóvenes (Martín-Barbero, 2008).

El esfuerzo educativo, en general, tiene que asumir que este ámbito educativo alrededor de las pantallas conlleva un alto índice de *ludicidad*, como lo han enfatizado Ferrés (2008) y Piscitelli (2009) y que es hasta cierto punto novedoso por el potencial de lo digital manifiesto en la interactividad y la convergencia. Ya no se trataría solamente de buscar elevar el nivel crítico de las audiencias, como tradicionalmente se ha postulado en esfuerzos de *recepción o lectura crítica* de los medios,



Aquí es necesario enfatizar que a partir de las posibilidades de la interactividad y la convergencia, desde la educación se abre un campo de oportunidad incalculable para reforzar, ampliar, orientar o profundizar la producción cultural y estimular la generación de conocimientos y aprendizajes.

sino más que nada, para elevar la capacidad productiva, creativa y de calidad de la expresión de los sujetos en los productos que se intercambian alrededor de las pantallas. Aquí es necesario enfatizar que a partir de las posibilidades de la interactividad y la convergencia, desde la educación se abre un campo de oportunidad incalculable para reforzar, ampliar, orientar o profundizar la producción cultural y estimular la generación de conocimientos y aprendizajes.

Estar como audiencia, y ser audiencia

En plena época de interactividades y convergencias, siempre en plural (Dorcé, 2009), si el estar como audiencia ha cambiado de manera importante, entonces, el ser audiencia también puede cambiar, aunque no se desprenda automáticamente de las modificaciones del estar como audiencia. Hay que considerar que el estar como audiencia se ha ampliado territorialmente, debido sobre todo a la posibilidad de movilidad de los usuarios y sobre todo de portabilidad de las pantallas más nuevas, como la del celular y la del Ipod, y en el fondo debido a la alta convergencia en múltiples sentidos. Ya no hay que estar bajo techo para ver televisión y por supuesto que tampoco hace falta estarlo para video jugar o llamar por teléfono, escuchar música o enviar correos, o *chatear*.

Pero más allá de esta especie de *ubicuidad* de las audiencias contemporáneas con sus pantallas, que incide directamente en la posibilidad de estar en contacto siempre, o conectados, como participantes de una o varias redes al mismo tiempo, el estar como audiencia adquiere posibilidades inéditas diversas. Por ejemplo, la posibilidad misma del contacto permanente multicanal, ya que se diversifica entre la comunicación oral, visual, audio visual y escrita. Canales comunicativos que si bien como tales ya existían desde antes, nunca como ahora con la convergencia de las múltiples pantallas estaban siendo los canales usuales de la conectividad entre los usuarios de estas pantallas. De esta manera, la comunicación *mono canal* va quedando superada por una comunicación multicanal, o multimedial que también implica ser multi lingüística, independientemente de otros cambios en el referente o contenido que se intercambie (Jensen, 2007).

Aquí la pregunta guía para la educación: ¿aparte de sumar canales y lenguajes, y de usar nuevas tecnologías de manera instrumental, o nuevas pantallas, hay un cambio cultural propiamente dicho al estar con esta multiplicidad en una permanente conexión pluri-direccional? Quizá la clave esté en que *el todo no es igual a la suma de sus partes*. Entonces, en la medida en que el uso de las nuevas pantallas rebase la mera suma de posibilidades, podríamos pensar que hay un producto con una cualidad diferente. Y esto que se produciría en la interacción con las pantallas sería *identidad*. Una identidad si se quiere *amalgamadora*, no tan esencialista, como dijera Martín-Barbero (2004), pero al fin identidad. Perdurable lo suficiente como para ser reconocida, y flexible para ser una y otra vez reproducida y modificada, canjeada o negociada.

En la época actual, la producción de identidades pasa necesariamente por las pantallas. Lleva a ellas y a la vez resulta de ellas. Esto porque son estas pantallas no una opción esporádica de búsqueda de información o entretenimiento, como pudo haber sido ir al cine un fin de semana hace 40 años o leer un libro o un periódico. Hoy, la interacción con las pantallas para ese sector que está en interacción con ellas, es *un dado*, es un punto de partida y también de llegada, es una condición de la cotidianidad y del intercambio social en su conjunto. Para subsistir en el mundo contemporáneo, las pantallas, quizá unas más que otras, se han vuelto imprescindibles. El evadirlas conlleva un enorme

riesgo de quedar fuera, excluido, precisamente porque excluirse del intercambio con las pantallas es excluirse de la cultura y la comunicación contemporáneas (Winocur, 2009).

La conformación de identidades como producto cultural del intercambio convergente con las pantallas se posibilita tanto por el uso mismo de éstas, como por el consumo y la producción por parte de los usuarios. Como sostiene Jensen (2005), es la interactividad la dimensión que modifica el estar como audiencia, ya que justamente la audiencia en la interactividad se reconvierte en usuario, y asume otros roles también. Pero ser usuario, insisto, conlleva una diferencia cualitativa en relación con el sólo ser audiencia. Ser usuario implica la agencia de la audiencia. Y agencia, como la pensó Giddens (1996), supone reflexión, no sólo acción. Es justo esta dimensión de elaboración cognitiva consciente y de decisión, la que la distingue de la mera reacción a un estímulo o de cualquier modificación sólo conductual.

Desde la dimensión de interactividad hay que entender que la convergencia, no es en un solo sentido; esto es, la convergencia no es sólo tecnológica, es también una convergencia cultural, cognoscitiva, lingüística, situacional y estética, que se da no sólo en la confluencia de los dispositivos materiales o tecnológico-digitales, ni sólo desde la emisión inicial, sino desde la recepción, y luego desde las diferentes emisiones-recepciones entre los diferentes usuarios y también desde los dispositivos perceptuales y mentales de los sujetos involucrados (Dorcé, 2009).

Las destrezas para formar bases de datos y registros múltiples, en conexión con abrir sitios y *blogs* y otras opciones no sólo para almacenar adecuadamente información y conocimientos sino para intercambiarlos y para seguir produciéndolos, tienen que ser desarrolladas dentro de esfuerzos educativos concretos.

Los modos de ser audiencia, sin embargo, variarán ante la diversidad de las pantallas y la interactividad misma, esto es, no serán resultados automáticos del estar como audiencias. Además, variarán también según la diversidad de las culturas y de las posiciones específicas de los sujetos sociales dentro de ellas, aunque cada vez más se encuentren similitudes mayores debido a la globalización y la mercantilización vigentes hoy en día. Hay diferencias culturales que son persistentes y delimitan el desarrollo de ciertas destrezas y prácticas, que pueden incidir de manera



Martín-Barbero (2003) ha recalcado cómo en esta era de la convergencia, donde ya no se lee como antes, ni se escribe como antes, ni se ve y escucha como antes, no se conoce, ni se aprende como antes. Y habría que subrayar, que en conjunto tampoco se comunica como antes.

negativa en una producción cultural amplificada o simplemente frente a las pantallas.

¿Hacia una conectividad ilimitada?

Martín-Barbero (2003) ha recalcado cómo en esta era de la convergencia, donde ya no se lee como antes, ni se escribe como antes, ni se ve y escucha como antes, no se conoce, ni se aprende como antes. Y habría que subrayar, que en conjunto tampoco se comunica como antes.

Desde una perspectiva tradicionalista, en la que el deber ser de los adultos y educadores, (sustentadas en una lógica lineal o aristotélica, por ejemplo) sirven de criterio para pensar, legitimar y evaluar a la juventud y sus relaciones, la *conectividad*, entendida como ese fenómeno por el cual sobre todo los jóvenes tienden a mantenerse siempre conectados, no se entendería como auténtica comunicación o como una comunicación en un sentido pleno. Ni tampoco se valora debidamente el *multi tasking* que es el fenómeno por el cual un joven, particularmente, puede interactuar simultáneamente con diversas pantallas y producir cosas en y a partir de ellas, en la medida en que supondría meras reacciones al flujo intermitente de información.

El punto es importante como contra argumento de las transformaciones culturales que la convergencia facilita, pero finalmente es insostenible, en tanto que desde una posición más liberal, tanto la

conectividad como el *multi tasking* serían la nueva forma o una forma privilegiada de *estar siendo* audiencia en relación con las pantallas, con los otros y con lo otro en la vida cotidiana. Esta sería una nueva forma de interacción comunicativa. Desde esa inter conectividad, entonces, se crean los nuevos significantes y se consumen, se intercambian y se producen los nuevos significados. Estar en red es una manera de estar, pero sobre todo implica y conlleva una manera de ser, distinguible de otras, con un potencial diferente a otros modos de estar y de ser a la vez.

Ser audiencia y sobre todo usuario, conlleva posibilidades y demandas. No se nace audiencia (Orozco, 1998). Ni se es usuario automáticamente. La audiencia se va conformando en gran parte debido a la propia actividad y ahora interactividad con las pantallas. Esto supone procesos, adquisición de destrezas, desarrollo de *competencias* y creatividad. Supone también renuncias y exploraciones diversas. Se renuncia a rutinas y a expectativas de otro tipo de interacciones y otras formas de estar y ser audiencia para poder acercarse a este nuevo estatus de usuario en la producción cultural actual. Este es especialmente el caso de los que no son nativos digitales, quienes tienen que hacer una decisión y aprender y a la vez desaprender mucho para llevarla a efecto.

Los nuevos esfuerzos de la educación para la comunicación, entonces, tienen un campo de acción propicio frente a este tránsito específico del estar siendo audiencia de otras maneras, especialmente porque esas otras maneras involucran criterios, motivos, fórmulas y expectativas, por lo menos cuestionables, que requieren ser problematizadas en procesos de reflexión crítica, como parte de procesos mayores de formación de los sujetos usuarios implicados. Pero a la vez, involucran dimensiones y competencias comunicativas que deben ser potenciadas.

La condición mercantil en la convergencia de pantallas

Cada vez más la cultura de las pantallas está determinada por el mercado (Orozco, Hernández y Huizar, 2009). Esto se manifiesta no sólo en la obsolescencia permanente de los modelos, paquetes y marcas en las que se concretan las tecnologías, sino en las posibilidades mismas del registro y la producción audiovisual. Los formatos industriales dependen cada vez más de las determinaciones mercantiles, acentuán-

dose tal dependencia en ciertos géneros y formatos programáticos, como el de la ficción. El desarrollo tecnológico no avanza de acuerdo a los descubrimientos científicos que lo posibilitan, sino de acuerdo principalmente a las *rentabilidades* que adquieren en el mercado elementos o aspectos concretos de la tecnología (Martín-Barbero, 2008). La vieja afirmación de R. Williams de que una tecnología sólo llega a ser tal hasta que es rentable en el mercado, está más vigente que nunca.

En las pantallas con las que nos comunicamos, pareciera que no bastara entonces tener algo que decir, hay que *decir* algo *que venda*, o que al ser dicho convoque, seduzca. Cada vez más, nos guste o no, el construir una historia no es suficiente, hay que hacer algo más, añadirle aquellos elementos para que tenga algo al menos de espectáculo y entonces sí, pueda ser consumida por más audiencias; para que logre detonar emociones y sensaciones. Esto es la *condición mercantil* que domina el intercambio y la producción cultural actual alrededor de las pantallas, en la mayoría del mundo occidental.

El caso de la ficción televisiva es paradigmático de la globalización en tiempos de una mercantilización exacerbada. Si hasta hace una década lo que se compraba y vendía y se exportaba eran las producciones televisivas completas. O sea que se exportaba una telenovela producida en su país de origen a otros países, hoy en día lo que se exporta es sólo su guión con indicaciones para su (re)producción que deben de seguirse. Es el *modelo de franquicia* lo que permite la *glocalización*, no los productos culturales mismos. Los formatos se globalizan, los temas y sus tratamientos también, pero no la mercancía terminada. La mercancía se rehace, de lo global a lo local, con las características propias del lugar donde se intentará vender y consumir. Se recompone con las características culturales, que se supeditan al objetivo mercantil.

Esto supone, en el mercado de la televisión y el cine, invertir el sentido de la producción audiovisual. El sentido dominante hoy apunta a que la cultura tiene que vender y aquella que no lo hace difícilmente se mantiene en pantalla. Por eso hay que agregar elementos cuando haga falta reforzar el poder de venta y compra de una mercancía audiovisual, tales como violencia, sensacionalismo, pornografía, etcétera. Eso es lo que viene pasando en las telenovelas recientes, donde la historia melodramática por sí misma parece no bastar o no alcanzar para motivar su am-

“
***La mercancía se rehace,
 de lo global a lo local,
 con las características
 propias del lugar donde
 se intentará vender y
 consumir. Se recompone
 con las características
 culturales, que se supeditan
 al objetivo mercantil.***

plio consumo, por lo que desde la perspectiva mercantil de sus productores, hay que empaquetarla con diferentes recursos *extras* en una estrategia de mercadeo de proporciones importantes, como lo que pasó con la producción mexicana *a la Televisa* del guión argentino de la telenovela *Rebelde* (Orozco, 2006), donde se comercializó el grupo de autores como grupo musical, se promocionaron muchos productos directamente en la narrativa de los capítulos, se colocaron las fotos de los actores principales en múltiples productos desde cereales, hasta de vestir.

Lo anterior repercute en la producción cultural toda, y por supuesto en la educación especialmente en aquellas ideas o premisas que sustentan procesos educativos no formales. Lo que se tiene por resultado de los múltiples intercambios entre usuarios y pantallas, hay que enfatizarlo, no sólo contiene residuos fuertes de modelos o estéticas anteriores. Hay también y sobre todo, elementos mercantiles en la nueva producción cultural *casera*. Hay grados de espectacularización mayores en las imágenes y registros que hacen e intercambian los jóvenes (Winocur, 2009). Por ejemplo, imágenes que arrancan a partir de una foto del rostro, y que se van recomponiendo con colores, mutilaciones, añadidos, hasta desfigurar el referente original y producir otro mucho más impactante, tanto por el tratamiento y los efectos especiales, visuales y auditivos que se impregnan, como porque se alcanza a reconocer el referente original. Es decir, no es una invención en el aire, sino aterrizada en un sujeto real reconocible, pero desfigurado (Cabrera, 2009).

Guste o no, lo anterior es una forma popular de comunicación para hacer cultura a partir de las pantallas. Habrá que agregar que las nuevas estéticas de las visualidades que se producen, intercambian y consumen en ellas, además, conllevan elementos lúdicos. La ludicidad en los productos culturales actuales es notable y a los ojos de muchos hace las producciones *light* o livianas, lo cual por lo menos es discutible (Piscitelli, 2009).

En síntesis, mientras que antes la educación para la comunicación se enfocaba a los temas propios de la recepción en el proceso comunicativo, y enfatizaba el desarrollo de la criticidad o del pensamiento analítico para la apropiación y percepción de los referentes mediáticos, hoy la educación tendrá que enfatizar la criticidad también, pero desde la producción y la emisión. Y el pensamiento analítico más como pensamiento prospectivo, tendrá que anticipar, más que proseguir, a un producto mediático. Ambos ejemplos apuntan a nuevos derroteros de la educación en un mundo donde habitan por igual migrantes y nativos digitales (Prensky, 2001). Pero sobre todo tendrá que contribuir a fomentar la creatividad y aquellas destrezas aptas para la exploración, el diálogo, la argumentación, la producción convergente y colectiva, ética y solidaria.

En nuestra dimensión de audiencias múltiples, podemos jugar diferentes roles, desde los más pasivos, como espectadores, hasta los más activos e hiperactivos como emisores a través de diversas plataformas. Habrá que privilegiar y fortalecer aquellos roles en los que ganemos y no perdamos poder. Aquellos roles que nos permitan ser más creativos e incisivos en modificar la realidad y proponer transformaciones. Aquellos roles que nos permitan plantear y seguir en pos de utopías cada vez con mayores dosis de esperanza.

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ

Profesor e investigador del Departamento de Estudios de la Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara, México

Nota: una primera versión de este texto fue presentada como ponencia en la Jornadas del OETI (Observatorio Europeo de la Televisión Infantil) en la ciudad de Barcelona, España en noviembre de 2009.

Referencias

- CASTELLS, Manuel (1996): *La sociedad red. La era de la información*. Vol. 1. Madrid: Alianza Editorial.
- CABRERA, José (2009): "Convergencia: tecnologías del contacto". En: Aguilar, Miguel; Nivón Eduardo; Portal, María y Winocur, Rosalía (Coords.): *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica*. Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 263-276.
- DORCÉ, André (2009): "Televisión e Internet: ¿Convergencia intermedial con un solo sentido?" En: Aguilar, Miguel; Nivón Eduardo; Portal, María y Winocur, Rosalía (Coords.). *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica*. Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 297-310.
- GARCÍA MATILLA, Agustín (2003): *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona: Gedisa, Colección Comunicación Educativa.
- GARDNER, Howard (2004): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Estados Unidos: Colophon Books.
- GITLIN, Todd (2004): *Media unlimited*. Nueva York: Owl Books.
- GIDDENS, Anthony (1996): *In defense of sociology*. Cambridge: Polity Press.
- HALL, Stuart (1980): "Encoding/Decoding". En: Morris, Paul and Thornton, Sue (eds.). *Media Studies: A Reader*. Washington Square, NK: University Press, pp. 51-61.
- HOECHSMANN, Michael y LOW, Bronwen (2007): *Reading youth writing*. Nueva York: Peter Lang.
- JENSEN, Klaus B. (2005): "Who do you think we are? A content analysis of websites as participatory resources for politics, business and civil society". En: Jensen, K.B. (Ed.) *Interface:// Culture*. Copenhagen: Nordicom.
- _____ (2007): "La política de la interactividad: potencial y problemas de los sitios web como recursos de participación". En: Lozano, J.C. (Coord). *Diálogos. Forum Internacional de las Culturas*. Monterrey: Forum Internacional de las Culturas.
- LULL, James (2008): "Los placeres activos de expresar y comunicar". En: revista *Comunicar Audiencias y pantallas en América*, No. 30, Vol. XV, Época II. España: Grupo Comunicar.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (1987): *De los medios a las Mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- _____ (2004): *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- _____ (2008): "Pistas para entre-ver los medios y mediaciones". En: revista *Anthropos* No. 219. España: Editorial Anthropos, pp. 43-48.
- OROZCO, Guillermo (1998): *La televisión entra al aula*. México: SNTE.
- _____ (2001): *Televisión, audiencias y educación*. Norma: Buenos Aires.
- _____ (2006): "La telenovela en México: ¿de una expresión cultural a un simple producto para la mercadotecnia?" En: *Comunicación y Sociedad*, Núm. 6, Nueva época, pp. 11-36.
- _____ (2008): *Los videojuegos más allá del entretenimiento. Su dimensión socioeducativa*. Ponencia presentada en el marco del I Coloquio Internacional y II Nacional de Pensamiento Educativo y Comunicación. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. (28 de septiembre).
- OROZCO, Guillermo; HERNÁNDEZ, Francisco y HUIZAR, Alejandro (2009): "El creciente mercadeo de la ficción y sus estrellas". En: *Anuario 2009, La ficción televisiva en Iberoamérica: narrativas, formatos y publicidad*. Barcelona: OETI.
- PISCITELLI, Alejandro (2009): *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Argentina: Santillana, Colección Aula XXI.
- PRENSKY, Marc (2001): "Digital Natives, Digital Immigrants". En: *The Horizon*, Vol. 9 No. 5, Inglaterra: MCB University Press.
- SIERRA, Francisco (2005): *Políticas de comunicación y educación, crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, Colección Comunicación Educativa.
- UNESCO (2007). *Currículo de formación del educador en medios y alfabetización comunicativa*. Organización de las Naciones Unidas (ONU).
- WILLIAMS, Raymond (1981): *Cultura. Sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós
- WINOCUR, Rosalía (2008): "El móvil artefacto ritual para controlar la incertidumbre". En: revista electrónica *Alambre* No. 1 (publicación en línea: www.alambre.com.ar).
- _____ (2009): "La convergencia digital como experiencia existencial en la vida de los jóvenes". En: Aguilar, Miguel; Nivón Eduardo; Portal, María y Winocur, Rosalía (Coords.). *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica*. Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 249-262.

Serie
**MAPAS de la
COMUNICACIÓN**

para trazar nuevos rumbos



MAPAS DE LA COMUNICACIÓN

Textos producidos por profesores y alumnos, investigadores de nuestro Postgrado en Comunicación Social y editados por Publicaciones UCAB, concebidos para mirar hacia dónde nos conducen los signos, su lenguaje y sus medios, en este nuevo tiempo del conocimiento

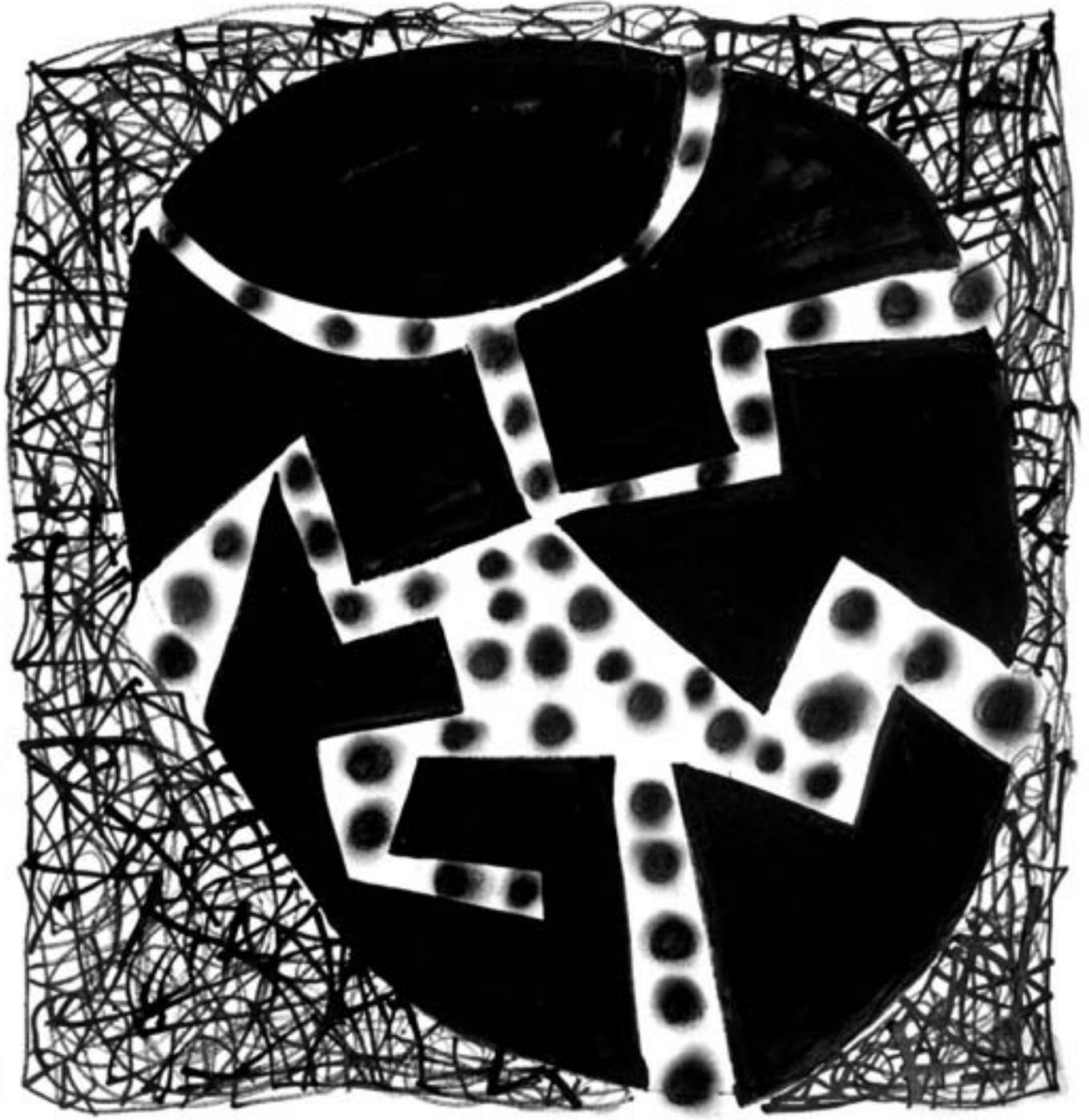


J-0001/2255-5

ucab

Postgrados

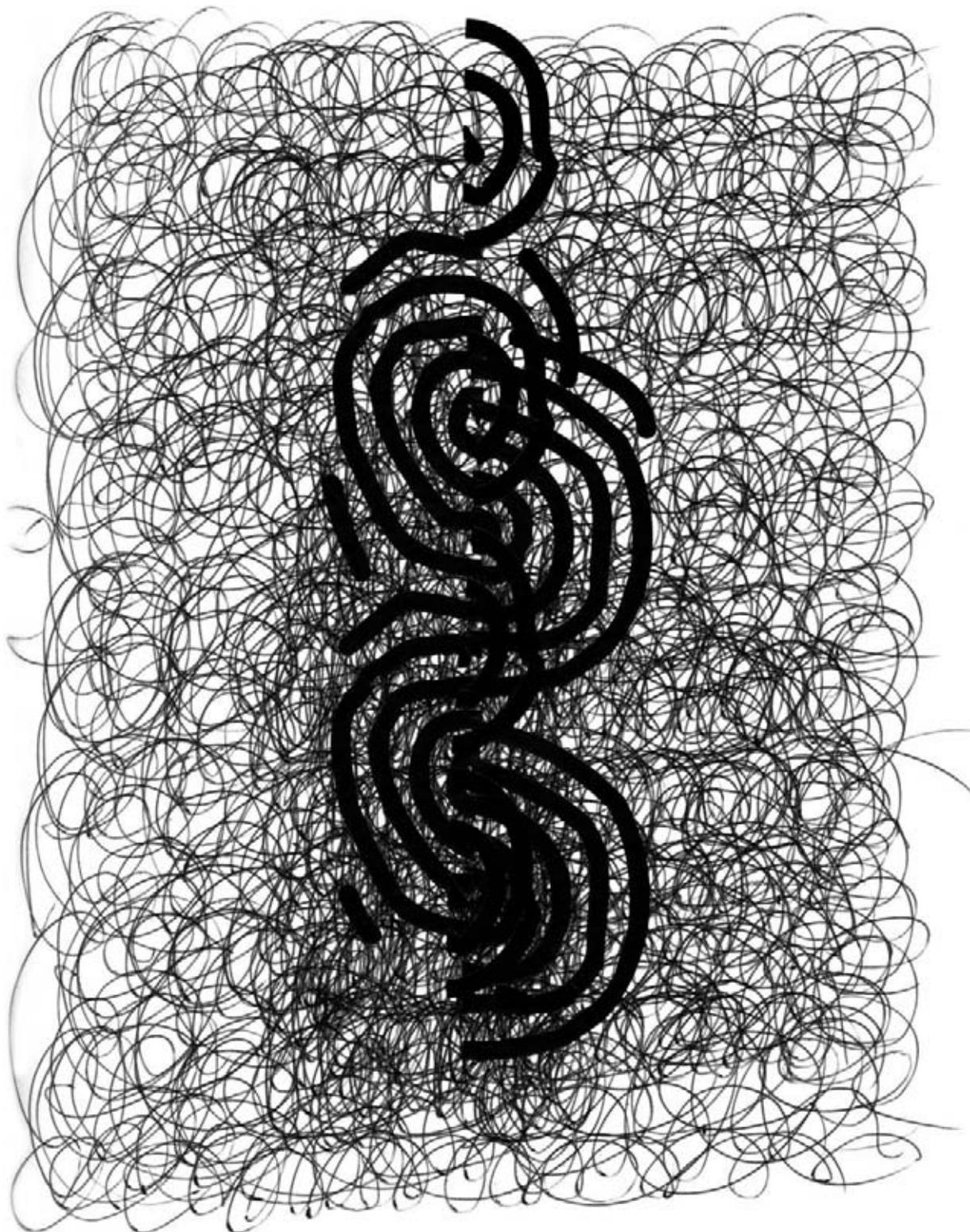
COMUNICACIÓN SOCIAL



LA TELEVISIÓN COMO APARATO DE CULTURA Y CONOCIMIENTO

*José Ignacio Aguaded Gómez | Jacqueline Sánchez Carrero
María Eugenia Mosquera*





Televisión educativa y universidades en un mundo digital

Televisión y universidad pudieran parecer, en una primera aproximación, mundos distantes. Pero la universidad como centro del conocimiento y la televisión como aparato socializador y educador informal de estos tiempos, pueden complementarse. La universidad es mucho lo que puede dar a la hora de configurar una televisión, más cercana a lo cultural y educativo. En ese sentido, el artículo discute esa interrelación en la idea de conformar una televisión universitaria con el fin de que la universidad potencie hacia el mundo exterior su vocación docente. Además nos ofrece todo un panorama internacional acerca de la situación de la televisión educativa universitaria

■ JOSÉ IGNACIO AGUADED GÓMEZ | JACQUELINE SÁNCHEZ CARRERO

1. Televisión educativa y universidad

Desde su propio origen el concepto de televisión educativa siempre ha generado discrepancias más o menos insoslayables. Para muchos se trata de una televisión inexistente, carente de sentido comercial, y por ende, irreal en nuestra sociedad. Pero es necesario reconocer que la televisión educativa incorpora en su conceptualización marcos culturales e informativos cada vez más amplios, destinados a capas diferenciadas de la población, que buscan en este medio mensajes más allá de las informaciones sensacionalistas, el entretenimiento chabacano y los estereotipos importados, muy lejanos de una visión de la cultura y el saber que no necesariamente ha de ser elitista y monopolio de la escuela formal.

En este sentido, es trascendental el rol que la universidad puede jugar a la hora de configurar una nueva televisión, más cercana a lo educativo y cultural, ya que, sin lugar a dudas, se trata de una de las instituciones con más posibilidades para reflexionar y ofrecer alternativas viables para ello. A través de un canal de televisión la universidad puede potenciar hacia el exterior su dimensión docente aportando no sólo en la formación de quienes pasaron por sus aulas, sino también de aquéllos que nunca tuvieron la posibilidad de vivirla. Se trata de buscar fórmulas óptimas, ya que la universidad no tiene por qué estar asociada exclusivamente al puritanismo intelectual y se pueden realizar todo tipo de formatos. Además, ese carácter formativo tiene una doble vertiente, de manera que no sólo se proyecta hacia fuera, hacia la sociedad, sino que los que participan en él internamente (caso de

la mayoría de las televisiones universitarias), también están formándose de cara al mercado laboral.

2. Panorama internacional

2.1. El contexto americano

2.1.1. Latinoamérica

Latinoamérica, en general, es una región múltiple y diversa, con realidades contrapuestas y una alta variabilidad de sus experiencias y en el nivel de calidad de las mismas. No obstante, podemos encontrar múltiples experiencias de televisión educativa universitaria. A continuación recogemos algunas de las más significativas en ese entorno latinoamericano.

■ México cuenta con televisión educativa desde 1966, constituyéndose como un modelo a seguir. El ejemplo más consolidado de estos canales es, sin duda, el de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que, aunque sin canal propio, comenzó sus emisiones en los años cincuenta. Su alianza en los últimos decenios con *Televisa* le ha permitido el desarrollo de una amplia infraestructura técnica y tecnológica, con recursos propios para la producción de programas televisivos y la emisión vía satélite. Por otro lado, se ha ido desarrollando en los últimos años una experiencia singular de televisión cultural, cuyo máximo exponente es el *Xeipn Canal 11*, con programas de servicio público y orientación exclusivamente cultural. Posteriormente han surgido otras experiencias en este sentido, como el *Canal 22* del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Hay que destacar también la Red Edusat, vigente desde 2005, la cual supuso el establecimiento de un sistema nacional de televisión educativa, basado en tecnología satelital digitalizada, con un potencial extraordinario en términos de cobertura y volumen de oferta.

De los 15 canales, referidos a universidad, destacamos algunos: *Canal 13*, educación superior, media, superior y formación continua. Sus contenidos se relacionan con diseños curriculares de educación a distancia, semipresencial y escolarizada de diversas instituciones del sector educativo nacional, fundamentalmente de los niveles medio superior y superior; *Canal 17*, educación superior y educación continua (Dgtve). Transmite maestrías en Pedagogía y Desarrollo Educativo, ade-



No podemos concluir este apartado sin mencionar el papel de la Universidad Tecnológica de Monterrey. Se trata de una universidad virtual que pone en práctica innovadores avances tecnológicos y de información aplicados a la educación

más de teleconferencias y cursos dirigidos al personal docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); *Aprende TV*, canal educativo y cultural que nace de la colaboración conjunta de la Secretaría de Educación Pública, a fin de ofrecer a los usuarios de los sistemas de cable un espacio para disfrutar de las más selectas producciones de las principales instituciones educativas y culturales de nuestro país y del mundo entero.

No podemos concluir este apartado sin mencionar el papel de la Universidad Tecnológica de Monterrey. Se trata de una universidad virtual que pone en práctica innovadores avances tecnológicos y de información aplicados a la educación, así como novedosos modelos educativos en una amplia red de aprendizaje que abarca 33 campus en todo México, a través de su Universidad Virtual (UV), con sedes en ocho países en América Latina y oficinas de enlace en Canadá, Estados Unidos y Francia. Esta red satelital junto con Internet, permite llevar una educación de un alto nivel de excelencia a los lugares más remotos de México y América Latina; y finalmente, el *XHMNU-TV Canal 53* canal universitario, cultural y educativo que transmite desde Monterrey, Nuevo León (México), por señal abierta los 365 días del año a toda el área metropolitana de esta ciudad y por Internet las 24 horas.

■ Brasil cuenta con una ley de televisión por cable desde mediados de los noventa que obliga a todos los operadores nacionales a facilitar los *canales de utili-*

zación gratuita, entre los que se encuentra el canal universitario, reservados para las universidades de la zona o distrito del cable. Actualmente más de cien de esas instituciones producen material audiovisual, y en torno a noventa son televisiones universitarias. Además del cable, usan otras tecnologías como son las tradicionales ondas hertzianas (UHF y VHF), vía satélite e Internet. Son diversos los canales educativos universitarios de este país que se han implantado de manera decidida; como ejemplo podemos citar: *CNU: Canal Universitario de São Paulo*. Cuenta con nueve universidades de las más importantes de Brasil y emite a través del cable durante 24 horas. Se define como una emisora de televisión educativa, cultural, informativa y comunitaria, sin ánimo de lucro, preocupada por la elevación intelectual del público telespectador y por el desarrollo de la ciudadanía; y a *TV-Unifesp*: salud a la medida. Perteneció al Departamento de Comunicación y Marketing Institucional de la Universidad Federal de São Paulo/Escola Paulista de Medicina, que es la única universidad brasileña que actúa estrictamente en el área de la salud.

■ En Chile, la experiencia más reseñable es la *Teleduc*, dependiente de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Cuentan con otras emisoras, esencialmente locales o regionales, con programaciones educativas. Desde 1978 emite programas de extensión universitaria, enfocados tanto a la enseñanza a distancia como a la televisión educativa. El *Canal 13* alcanza prácticamente toda la población del país y destina 12% de su programación a emisión de programas culturales y educativos específicamente. La enseñanza a distancia de este canal se basa en un sistema multimedia que combina el material impreso como principal medio de aprendizaje, junto a un sistema de apoyo al estudiante basado en tutorías telefónicas y presenciales, además de los programas de televisión que refuerzan conceptos y facilitan el aprendizaje.

■ Igualmente interesante es el caso de Colombia en la televisión educativa universitaria. En 2006, la Comisión Nacional de Televisión aprobó la puesta en marcha del *Canal Universitario Nacional* que se configura como una televisión de servicio público en el ámbito de lo educativo y científico, junto a lo social y cultural para la formación de la ciudadanía, la construcción *nacional*, mediante un espacio

público audiovisual, que permite al sistema universitario público y privado, y al sistema nacional de ciencia y tecnología, acceder al servicio público de televisión.

■ Argentina es un país cada vez más referente en el ámbito de las televisiones educativas. El canal *Encuentro* es patrocinado por el Ministerio de Educación, tanto en su emisión por cable como por satélite. Su vínculo con Internet es fundamental ya que emite espacios *a la carta* y también *en vivo*. Es de resaltar su integración con el área de Educ.ar, con lo que se busca generar un nuevo modo de acercamiento de materiales audiovisuales educativos a la sociedad, de manera convergente. Este canal pone a disposición de docentes y alumnos material audiovisual educativo de alta calidad técnica y pedagógica, para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en distintas áreas curriculares; *TV Educa* es un portal educativo dependiente de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza. Realizan programas divulgativos en video que a su vez emiten por distintos canales de televisión (onda y satélite). Entre sus objetivos está capacitar a más de dos mil docentes en distintas áreas, ofreciendo a la comunidad educativa, de 5.000 establecimientos escolares, material bibliográfico amplio y actualizado, así como ofrecer al público en general programas de divulgación científica de calidad; UBA XXI es el programa de educación a distancia de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de un proyecto similar al llevado a cabo por la UNED en España; y por último, *Televisión América Latina (TAL)*, una red estratégica latinoamericana de comunicación, creada a partir del intercambio de contenidos y acciones cooperativas de canales de televisión e instituciones educativas y culturales, y productores independientes de los 20 países de América Latina de origen ibérico. Transmite vía satélite e Internet, además, tiene una distribución terrestre inicialmente a través de sistemas de cable y DTH. Su señal, vía satélite, es transmitida en abierto durante 24 horas cubriendo América, Europa y Norte de África. *TAL* transmite especialmente documentales, programas culturales y educativos.

2.1.2. Norteamérica

Estados Unidos ofrece diversas experiencias de televisiones universitarias. A modo de ejemplo, podemos citar algunas de las más representativas: *University of*



Televisión América Latina (TAL), una red estratégica latinoamericana de comunicación, creada a partir del intercambio de contenidos y acciones cooperativas de canales de televisión e instituciones educativas y culturales, y productores independientes de los 20 países de América Latina de origen ibérico.

Washington Televisión es un canal de televisión educativo-cultural no comercial. Emite 24 horas ininterrumpidas con programación variada por cable e Internet. Su contenido es educativo (complemento en la enseñanza de sus alumnos) y divulgativo de investigaciones (medicina y salud, tecnología y otros temas de interés) llevadas por universidades de Washington y por grandes expertos e importantes instituciones del Estado. Cuenta con un segundo canal: *Canal 2*, de la Universidad de Washington con programación propia, conectando con *Research Channel* y *Nasa*; *University of Alaska Televisión*. Emite 24 horas por Internet, ondas, cable y satélite. Tiene programación propia y emite también la señal de *Nasa-TV*; *University of Californian Televisión* ofrece programación en inglés y español. Los programas son en directo y diarios y su parrilla es amplia. Producen algo más de 25 horas semanales de producción propia y emiten las 24 horas del día. Emite vía satélite, usan alta tecnología en Internet y cable. Sus programas son elaborados por los diez campus de la Universidad de California. *UMTV: The Campus Cable System* es la televisión de la Universidad de Michigan. Cuenta con una amplia programación emitida por cable. *Research Channel* es, por su parte, el canal de investigaciones de la Universidad de Washington y su difusión la hace a través del satélite y de Internet.

2.2. El contexto europeo

Puede afirmarse sin ambages que existe un panorama aceptable sobre el desarrollo de la televisión educativa universitaria en los países europeos.

■ Alemania: en el ámbito de la Unión Europea, en algunas universidades se emplea la televisión universitaria como un recurso educativo más, integrado en el sistema educativo. En Alemania destacamos *Uni-TV*. Los materiales didácticos audiovisuales, producidos y ofrecidos por canales de televisión, también se ponen a disposición de los usuarios en la red alemana de investigación denominada *Deutsches Forschungsnetz*. Este canal emplea una red de alta velocidad, tanto para la producción como para la difusión de materiales didácticos multimedia de alta resolución. Esto posibilita una transmisión de videoconferencias de gran calidad y a tiempo real. Destacamos también el canal de televisión universitaria *Xen-on Campus TV*. Éste cuenta con una amplia programación vía Internet y por ondas y/o cable.

■ En Portugal, desde el año 2003, el segundo canal de la RTV presenta un carácter informativo cultural cuyo objetivo es permitir el acceso de diversos públicos al medio audiovisual. Su área educativa está conducida por programas producidos por los gabinetes audiovisuales y de comunicación de las distintas universidades. Los programas “*Caleidoscopio*”, “*ESEC-TV*” y “*E:2*” son producidos respectivamente por la Universidad de Lusófona de Humanidades y Tecnologías, la Escuela Superior de Educación de Coimbra y la Escuela Superior de Comunicación Social del Instituto Politécnico de Lisboa.

■ En Francia la experiencia más reciente se ha puesto en marcha en 1994 con la emisora *La Cinquième*, una interesante apuesta de televisión educativa y cultural y con *Leonard TeleVision*.

■ Gran Bretaña mantiene su fuerte tradición de servicio público a través de la cadena pública *BBC* (enseñanzas, artes, salud, historia, lenguajes, etcétera), *Channel 4 TV* con una amplia franja de programación educativa, *Gust*, *Nexus UTV* y *CTVonline*. Cabe reseñar la experiencia de la *O en University*, pues desde la década de los sesenta ha mantenido una continuidad en la emisión de programas de radio, vídeo y televisión dirigidos a la enseñanza.

■ En Suecia, la sociedad de televisión educativa forma parte del servicio público de difusión STV, realizando programas educativos para todos los niveles del sistema educativo.

■ Rusia cuenta con el *Satellite Educational Television* un canal de televisión educativo único. Gracias a la tecnología educativa y a los más avanzados métodos virtuales de enseñanza y aprendizaje a distancia, dan la posibilidad a cientos de jóvenes de obtener una alta calidad de educación universitaria desde cualquier lugar. Lecturas y clases de la universidad son impartidas las 24 horas. Su tecnología es digital y emite mediante dos satélites.

3. La televisión educativa universitaria en España

3.1. Canales de televisión universitarios (TUV)

Son aquéllos que:

...están inscritos, de un modo u otro, en la estructura orgánica de la Universidad y desarrollan su estrategia de programación atendiendo a criterios no comerciales, y manteniendo una línea editorial en la que la difusión de la ciencia y la cultura universitaria es eje fundamental (...); suelen permitir y estar abiertas, en mayor o menor medida, a la participación de estudiantes y de la comunidad universitaria en general, quienes, además, forman una parte fundamental de los públicos a quienes se dirige la programación (López Cantos, 2005c).

Por tanto, son contadas las experiencias de lo que podemos denominar canales de TVU. Citamos sucintamente, algunos ejemplos:

■ **UPV-TV** (Universidad Politécnica de Valencia)

La experiencia pionera y más consolidada en España es la de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV): *UPV-Televisión* depende de la Dirección de Comunicación e Imagen de la UPV siendo el Área de Radiotelevisión la que gestiona tanto la televisión como la radio universitaria. Cuentan con una decena de profesionales titulados en plantilla además de los colaboradores (alumnos, PAS y profesores). Su parrilla de programación se centra en programas divulgativos



La experiencia pionera y más consolidada en España es la de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV): UPV-Televisión depende de la Dirección de Comunicación e Imagen de la UPV siendo el Área de Radiotelevisión la que gestiona tanto la televisión como la radio universitaria.

sobre ciencia, tecnología, etcétera. Emite por Internet, ondas, cable y satélite.

■ **MediaUni** (Universidad de Valencia)

Es un canal nacido en 2010 cuyo contenido proviene de la producción que el Taller de Audiovisuales ha ido realizando durante los últimos años. La plataforma que la acoge aloja también a la radio universitaria y a unos ocho canales bajo demanda que permiten conocer, a través de Internet, toda la vida institucional de la Universidad. Entre otros destaca el *Canal Agenda*, *Canal Aula*, *Canal Abierto* y *Canal Docu* que permite acceder a los documentales producidos por su equipo. Actualmente desarrolla otros formatos y contenidos.

■ **UC3M-TV** (Universidad Carlos III de Madrid)

La Universidad Carlos III de Madrid cuenta con *UC3M-TV*. Este canal, a diferencia del de la UPV, no tiene una parrilla de programación ni emisión continua por ondas. Gestionado por el Área de Audiovisuales, dentro del Grupo de Redes y Comunicaciones del servicio de informática de la Universidad, su misión, respecto de la televisión, es la de dar cobertura y difundir aquellos actos relevantes de la Institución. *UC3M-TV* emite únicamente por Internet, mediante la tecnología para la distribución de vídeo por las redes de datos *streaming*.

■ **UVIGO-TV** (Universidad de Vigo)

Uvigo-TV es un servicio de televisión por Internet prestado por el Área de las

Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (ATIC) de la Universidad de Vigo. Se trata de un canal en consolidación, por lo que no tienen una parrilla de programación continua, sino que depende de la agenda de actos de la propia universidad, y la demanda por parte de la propia comunidad universitaria. Además, cuenta con una videoteca *on-line* donde todos los usuarios tienen a su disposición contenidos audiovisuales de carácter educativo e institucional.

■ **TV-Complutense** (Universidad Complutense)

E-Televisión es el nombre del canal que emite desde la Universidad Complutense de Madrid (UCM) desde 2009. Se trata de un *spin off*, o proyecto derivado de otro, que en este caso es la Empresa de Base Tecnológica de la Universidad Complutense creada por algunos socios de la propia Institución. Este canal nace a la sombra de varios proyectos de I+D acerca de la Sociedad de la Información. En el 2007 fundaron *Teleclip.tv*, una experiencia educativa y tecnológica para niños de 7 a 16 años que se ha difundido a todos los países de habla hispana. *E-Televisión* es un canal integrado en el Grupo de Canales IPTV aplicados a la docencia e investigación desde el mismo año de su creación.

■ **Onda Campus TV** (Universidad de Extremadura)

Este canal emerge en el seno universitario en 2004. Su proyecto consiste en la producción de un programa mensual de TV sobre la Universidad de Extremadura, realizado por estudiantes de la Facultad de Biblioteconomía y Documentación (Licenciatura en Comunicación Audiovisual) y tutelado por profesores del Centro y por el Gabinete de Comunicación de la Universidad de Extremadura. *Onda Campus TV*, que antes era conocida como *Campus TV*, adquiere su nueva denominación en 2007 al integrarse con *Onda Campus Radio*.

■ **TEUA** (Universidad de Alicante)

La *TEUA* es un proyecto que la Universidad de Alicante pensado como un canal de televisión universitario interno, es decir, un circuito cerrado de televisión para la propia universidad. Su principal objetivo es comunicarse con toda la comunidad universitaria a través de pantallas en los principales lugares de paso como aularios, comedores y cafeterías. Las noticias universitarias, las con-

vocatorias de becas, el dossier de prensa y los avisos urgentes entre otras informaciones llegan al alumnado a través de este nuevo canal de televisión. En el mismo caso se encuentra la *UCH-CEU* (Universidad Cardenal Herrera de Valencia) que intenta hacer visible su actividad a través de materiales audiovisuales emitidos por pantallas digitales.

■ *UNIAtv* (Universidad Internacional de Andalucía)

Este canal nace en 2010 y ofrece producciones audiovisuales que emergen de sus propias actividades académicas, culturales y de extensión. También incluye vídeos informativos e institucionales. Pone a disposición del usuario una gran cantidad de sus producciones grabadas en los últimos diez años. Destaca la catalogación pormenorizada de cada documento audiovisual, lo que facilita su búsqueda en la Red. *UNIAtv* emite en directo algunas de las actividades de interés general y educativo tales como entrevistas, reportajes, conferencias, encuentros internacionales, entre otros eventos.

3.2. Programas educativos en televisiones de España

En este epígrafe reseñamos los programas educativos de carácter universitario que aparecen en los canales de televisión convencionales. Si tenemos en cuenta el enorme poder de influencia que ejerce la televisión, el arraigo social y la cantidad de horas de visionado medio de la población,

... su uso debiera ser con una finalidad más utilitaria desde un punto de vista educativo y menos comercial, especialmente si hacemos referencia a la televisión pública (Prendes, 1997: 5).

■ La televisión pública nacional (*TVE*)

Ya desde sus inicios, se planteó teóricamente una clara intención educadora y didáctica de la televisión pública en España. Siguiendo las aportaciones del Informe final del Grupo Mixto MEC-RTVE sobre Radio Televisión Educativa (Aguilera y otros, 1982: 40 y ss.) y el Informe marco sobre la Televisión Educativa en España (García Matilla y otros, 1996: 65 y ss.), hemos de señalar que las emisiones propiamente educativas surgen en 1961. Fue con un primer programa denominado "Escuela TV", siguiendo el modelo clásico de la televisión



UNIAtv emite en directo algunas de las actividades de interés general y educativo tales como entrevistas, reportajes, conferencias, encuentros internacionales, entre otros eventos.

educativa que se limitaba a impartir conocimientos de asignaturas convencionales con un nivel básico inicialmente y luego complementado con "Escuela TV II", dedicado a la formación profesional y "Academia TV", centrado en los jóvenes. Ya en 1966, comenzaron a emitirse series como "Imágenes para saber" e "Imágenes para descansar". Estas experiencias iniciales culminaron con la puesta en marcha en 1968 de "Televisión escolar", que finalizaría en 1970. Durante estos dos cursos se concibió una programación diaria, complementaria a la desarrollada por el profesor en el aula. Hubo incluso programas para alumnos de bachillerato. A comienzos de la nueva década surgen espacios exclusivamente de educación de adultos: "Primera hora" y "Conviene saber", que poco después desaparecieron sin justificaciones evidentes.

Pese a todos estos intentos, muchos de ellos fallidos, y aún habiendo sido retomado el tema por el Grupo Mixto MEC/RTVE de 1982, no se puso en marcha ningún proyecto de televisión educativa propiamente de ámbito nacional hasta 1992, cuando tienen lugar las primeras emisiones de "La aventura del saber", dirigido por José Manuel Pérez Tornero. Fruto de un convenio entre el Ministerio de Educación y el Ente Público de Radiotelevisión Española, se pone en marcha en el segundo canal de la cadena pública "La aventura del saber", espacio educativo que se ha mantenido desde entonces en antena. Es un espacio ejemplar de televisión educativa; sin embargo, la

universidad no es precisamente el público diario de este programa, más dirigido a otros sectores como profesores, padres y alumnos del colegio y secundaria, niños, adolescentes, adultos desempleados. Dentro de su programación se ha emitido un espacio educativo para el aprendizaje del inglés denominado "That's English", programa educación a distancia (ya que se obtiene un título mediante el mismo), a partir de un convenio del MEC, la *BBC* y *RTVE*. Por otro lado, *TVE-2* emite dos horas semanales en colaboración con la Universidad a Distancia (UNED). Cabe destacar dos canales: *Docu-TVE*, canal temático de documentales de *TVE* y "Redes", un espacio de divulgación científica reflejo de la irrupción de la ciencia y la tecnología en la cultura. Se emite en *Docu-TVE*, en *TVE América* y *TVE Europa*.

■ *La Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI)*

Durante estos últimos años, la *Asociación Televisión Educativa Iberoamericana (ATEI)* ha ido consolidando la transmisión diaria de televisión educativa digital en el ámbito iberoamericano. Su señal se emite a través del satélite Hispasat desde Madrid, y su huella cubre simultáneamente gran parte de los continentes americano y europeo para una compleja red de recepción y redifusión por medio de videocasetes, de circuitos cerrados y abiertos de televisión, sean por cable, por ondas hertzianas, por transmisión satelital de cobertura local, regional y continental o por su canal *IP* de Internet.

ATEI existe desde 1992, fecha en la cual fue aprobado el programa en la Cumbre Iberoamericana de Madrid, aunque es en el año 2008 cuando:

...se produce en la Asamblea de México, la refundación de *ATEI* (...). En este punto, los elementos positivos de la década anterior han fructificado en buena parte y comienzan a funcionar (Pérez Tornero, 2009: 17).

Esta referencia pone en relieve uno de los pasos más importantes que ha dado *ATEI* como fue la creación en 2007 de *NCI Noticias*. Este canal por Internet, pretende constituirse en una marca que brinda información sobre la cultura iberoamericana a través de sus propios creadores. Se define como un noticiero "de la gente y para la gente", dando la espalda a la facetas burocráticas que persiguen al ámbito cultural. Además, *ATEI* cuenta

entre sus programas con relevantes espacios como: “Rostros”, “Tras los libros”, “Habla Palabra”, “Taller Abierto”, “Universidad” dedicado al intercambio informativo, estudio y reflexión de grandes temas vinculados a la educación superior y “Tele-educación” una franja dedicada a la capacitación profesional, la formación continua y el postgrado universitario a distancia. ATEI transmite en franjas diferenciadas de acuerdo con sus temáticas, horarios, audiencias y objetivos educativos y ofrece emisión por el *Canal Internacional de Televisión Española* y por el canal 24 horas.

■ Las experiencias autonómicas

En la década de los ochenta se desarrollaron ya las primeras experiencias de espacios educativo-culturales con una explícita finalidad educativa en varias cadenas autonómicas de televisión. Desde sus inicios, estas nuevas emisoras tuvieron como uno de sus objetivos de servicio público la promoción de las costumbres y tradiciones singulares de sus respectivas nacionalidades. Así, en algunos casos se recurrió a la emisión de programas educativos de producción ajena, como los de la Open University y la *BBC (British Broadcasting Corporation)* en *Telemadrid*, *ETB* (canal vasco) y *Canal Nou* (canal valenciano); en otros casos, se recurrió a la programación propia, como “Aula Visual” en la *TV3* (canal catalán), “Preescola na casa” de *TVG* (canal gallego), o los programas de la Universidad a Distancia (UNED), emitidos por *Telemadrid*. *Canal Sur Televisión* emitió también en esta primera época la serie “Andalucía, paso a paso”, en colaboración con la Consejería de Educación y dirigido a la educación de las personas adultas, área prioritaria de alfabetización en esta Comunidad en aquel período. La propia Unesco reconocería más tarde el valor educativo de este programa de adultos. En el ámbito de las Comunidades con lengua propia, se desarrollaron además espacios educativos tendentes a la normalización lingüística. En la década de los noventa, las cadenas de televisión autonómicas se han ido implicando cada vez más, como señala el Informe Marco del Ministerio de Educación y Ciencia sobre la Televisión Educativa en España (García Matilla y otros, 1996), en el desarrollo de una programación educativa propia.

En Cataluña, el *Canal 33* mantiene una amplia franja horaria educativa, que incluye desde producciones de la Open University británica, cursos de inglés



La Radiotelevisión Valenciana (RTVV) cuenta con dos canales de televisión, Canal 9 y Punt Dos, siendo el segundo, como habitual en todas las radiotelevisiones públicas con dos canales, el que programa contenidos más educativos.

“Family Album”, programas de cultura y lengua francesa, espacios para el seguimiento a distancia de los cursos de graduación escolar, programas específicos para la escuela en colaboración con el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya: “L’ Escola a casa”, así como espacios para la comunidad universitaria. Inicialmente se emitió “Universitat Oberta”, que se suprimió posteriormente de la parrilla, para dar paso a “Campus 33”. La *Televisión de Madrid*, *Telemadrid*, transmite desde 1991 la programación educativa de “A saber”, centrada en la educación de adultos a distancia para la obtención del entonces Graduado Escolar. *Canal Sur* de Andalucía ha dedicado más de 20% de su programación en los últimos años a los programas informativos y divulgativos (Casado, 1996; Casado, 1997), la mayoría de ellos de producción propia y por tanto de propiedad de la emisora. Reportajes como “Tierra y mar”, “Muy actual” y sobre todo el ya clásico “Los reporteros”; documentales como “El mundo que viene”, “Parques Naturales”, series de divulgación científica como “El alambique”, “Fauna andaluza”, “Sangre verde”. Todos estos espacios tienen evidentemente un importante papel didáctico que ha sido soporte audiovisual para muchos docentes en el aula. Otro espacio es el destinado al público más joven: “El club de las ideas”, una revista educativa diaria, al estilo de “La aventura del saber”, intentando ser una ventana para el sistema educativo en la televisión pública andaluza. Pero es el programa “Tesis” de

Canal 2 Andalucía, el que ejerce la labor de difusión y divulgación de las actividades académicas, culturales y de investigación de la universidad pública andaluza.

La Radiotelevisión Valenciana (RTVV) cuenta con dos canales de televisión, *Canal 9* y *Punt Dos*, siendo el segundo, como habitual en todas las radiotelevisiones públicas con dos canales, el que programa contenidos más educativos. Dedicado a la universidad, *Punt Dos* cuenta con un programa, consolidado ya en su parrilla, denominado “Campus universitari”. Y la televisión de las Islas Baleares, cuenta con un original espacio dirigido a la universidad: “Som-TV”, que se realiza gracias a los alumnos o jóvenes investigadores que se desplazan a estudiar a países extranjeros.

En cuanto a productoras dentro del campo de la televisión universitaria subrayamos dos, principalmente. La Universidad Cardenal Herrera CEU de Valencia cuenta con una productora de contenidos audiovisuales llamada *Camera*. La integran alumnos de comunicación audiovisual, periodismo y publicidad, dirigidos por profesores y profesionales. Por otro lado está *Euroview*, la productora de cine y televisión de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra. Se trata de una experiencia bastante consolidada y seria, que inició su actividad en 1989, y desde entonces ha trabajado para clientes diversos dentro del terreno de la comunicación audiovisual. Su principal objetivo es el desarrollo de proyectos audiovisuales en los campos de la cinematografía y de la animación por ordenador.

Finalmente, hay que mencionar también el papel cada vez más importante que están desempeñando los canales locales de televisión que por su cercanía a la ciudadanía y a los telespectadores se prestan de forma especial a recoger la vida de las universidades de una forma más cercana y directa. Si bien este tipo de canales están siendo muy discutidos por la variabilidad de sus contenidos, los altibajos en calidad técnica y temática, no cabe duda que los programas dirigidos a la comunidad universitaria, que se llevan a cabo desde estas televisiones locales (de ciudades, comarcas o provincias) son de notable interés para la vida universitaria, incluso para la redifusión de programas elaborados con carácter general. Muchos de estos canales de televisión, además, han contado en su parrilla con la colaboración de universitarios. El panorama en este sentido es tan amplio como inabarcable. No es posible en

un artículo como éste recoger siquiera una muestra representativa de las mismas.

4. Síntesis de la situación en la televisión educativa universitaria

En mayo de 2010 fue presentado en el marco del Congreso Internacional de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales, celebrado en Sevilla (España), el llamado *Libro blanco sobre la televisión educativa y cultural en iberoamérica* (Pérez Tornero y Vilches). En él se despliegan los pormenores de los sistemas audiovisuales de distintos países latinoamericanos, a saber: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela. En uno de sus apartados se aglutinan las características de esta televisión educativa y cultural (TEC) con sus rasgos y tendencias. Entre ellas destacan, en forma resumida las siguientes: la TEC, en general, es producto de la iniciativa pública; se aleja del planteamiento de la búsqueda de beneficio económico; su misión es promocionar, diversificar y estimular la cultura en el entorno del sistema educativo formal; la TEC crece en un marco legal desfavorable, aunque en los últimos tiempos ésta situación ha mejorado; el impacto público de las TEC es insuficiente, a pesar de que cuenta con un apoyo institucional importante; las programaciones y los formatos de producción han evolucionado en los últimos años; las TEC han conseguido involucrarse con iniciativas de carácter social; Internet está siendo aprovechada por este tipo de televisión como plataforma base de sus acciones (Pérez Tornero y Vilches, 2009). Ratificamos así el vasto y distendido panorama de las TEC, con múltiples cambios en los últimos años, generado no sólo por la vertiginosa evolución de la televisión, sino también por la irrupción de nuevas universidades y la descentralización administrativa.

Aún así, encontramos diferencias entre los países. Por ejemplo, en España es evidente que existen, como en Latinoamérica o en Europa, canales educativos temáticos, estables y consolidados, y menos en el nivel universitario. No obstante, la situación de partida es, como hemos podido observar, esperanzadora. Contamos ya con algunos canales de televisión universitarios, de reciente creación, con proyectos de funcionamiento sólidos; también podemos observar la existencia de algunos programas educativos/universitarios en televisiones autonómicas o locales, dirigi-



Nos falta igualar el nivel de otros países de nuestro entorno cultural, en el que existen canales y redes de televisiones universitarias con parrillas de programación de 24 horas diarias, que emiten por ondas, cable, satélite e Internet, siendo patrones de referencia no sólo para las audiencias universitarias sino también para otros segmentos poblacionales.

dos al público universitario con temáticas específicas, con contenidos finamente estructurados. Sin embargo, nos falta igualar el nivel de otros países de nuestro entorno cultural, en el que existen canales y redes de televisiones universitarias con parrillas de programación de 24 horas diarias, que emiten por ondas, cable, satélite e Internet, siendo patrones de referencia no sólo para las audiencias universitarias sino también para otros segmentos poblacionales. Estos canales permiten que las propias universidades se mantengan en continuo contacto social, dando a conocer conocimientos e investigaciones, y convirtiéndose, cada día, en referentes culturales y sociales.

Son tres los tipos de televisiones universitarias que encontramos, siempre atendiendo al tipo de producción y contenido de las mismas. Por un lado, la televisión universitaria cuyos contenidos son íntegramente producidos por los propios estudiantes con la supervisión de profesores. En muchos de los casos, como bien apuntan Nogueira y Priolli (2004), “el objetivo no es otro que capacitar profesionalmente al alumno para que éste tenga un fácil acceso e integración en el mundo laboral”. Estas televisiones tienen un fin educativo pero están más dirigidas a la formación y, normalmente, no son tan prioritarios los contenidos culturales, sino

más bien que éstos estén técnicamente bien producidos. Éste es el caso de muchas televisiones latinoamericanas, como la CNU (*Canal Universitario de São Paulo*) o en España el caso de la Universidad Cardenal Herrera-CEU, que aunque no tienen televisión constituida, como tal, sí cuentan con una productora audiovisual, Camera, que realiza programas en este sentido, y que después distribuyen y difunden mediante televisión locales de toda la Comunidad Valenciana; y por otro lado, la productora de la Universidad de Navarra, Euroview Producciones, que funciona en la misma línea que Camera. También está el caso de la televisión de la Universidad Politécnica de Valencia, UPV-TV, que también tiene entre sus objetivos la formación de sus alumnos en licenciaturas de comunicación y telecomunicaciones.

Otra visión de la televisión universitaria “es la que considera que los contenidos y programación de la misma ha de dirigirse exclusivamente al alumnado o estudiantes” (Nogueira y Priolli, 2004), diseñada o producida, bien por los propios alumnos o bien por profesionales. En este modelo se pueden incluir emisoras universitarias como las norteamericanas CNT-*College Television Network* y CSTV-*College Sports Television*, las inglesas Nexos-TV y Campus-TV, además de sus similares francesas, escocesas, alemanas y suecas. En el caso de España no existe un canal de televisión específico como tal, aunque sí podemos referirnos a programas de televisión concretos, producidos y realizados por las grandes cadenas nacionales y autonómicas, dirigidos básicamente a la comunidad universitaria, y donde el fin último es formar profesional y técnicamente al alumno (no que éstos realicen el programa); éste podría ser el caso de algunos de los programas citados en apartados anteriores, con un carácter más didáctico y de apoyo al sistema educativo (“El club de las ideas”, “Tesis”, etcétera).

Finalmente, están las televisiones universitarias que consideran que al estar formadas por tres segmentos diferentes (alumnos, profesores y administrativos), es fundamental que en su configuración se tengan presente los tres sectores. Ello implica que este trío forme parte de los diversos procesos, tanto de la elaboración y producción de programas como de la información transmitida en los contenidos en sí mismos. Este tipo de televisión suele cumplir una función estrictamente educativa y atender a contenidos formadores e

informativos respecto a la propia comunidad educativa, eludiendo o aminorando drásticamente otros contenidos en el ámbito del entretenimiento.

En todo caso, la televisión universitaria debe ser un medio que cuente de forma decidida con la participación de los estudiantes, especialmente, pero también de una forma proporcional con los profesores y el personal de administración y servicios (PAS); debe contar con una programación ecléctica y diversificada que no presente restricciones al entretenimiento, a excepción de las que exigen las pautas de calidad y la ética profesional. Hemos de defender a ultranza que un programa de entretenimiento no tiene por qué dejar de ser educativo; siempre puede promover valores necesarios en la sociedad en la que vivimos. Por ello, abogamos por una televisión volcada hacia el público que se interese por la cultura, la información y por la vida universitaria, en la cual se incluya prioritariamente el público académico.

La televisión universitaria puede ser un eje clave en la dimensión cultural y de proyección social de la universidad, en la expresión audiovisual de la comunidad universitaria, de sus actividades, estudios y proyectos; una ventana abierta para todos, que forme, eduque, genere cultura, informe y entretenga. Por ello, hay que tender a la búsqueda de esta integración efectiva de estudiantes, profesores y personal en la producción de TV, y conseguir así una programación educativa pero atractiva, consistente y relevante a su vez, que sea capaz de difundir contenidos esenciales para el crecimiento del país y para el bienestar de la población. En este sentido, las televisiones educativas universitarias y su red nacional podrían tener como un objetivo primordial aspirar a realizar lo que hoy prácticamente ningún canal de televisión desarrolla: la educación mediática del espectador, es decir, enseñar a la comunidad y sociedad en general a ver y aprovechar el medio televisivo, desde una perspectiva ciudadana, esto es, activa, lúdica y crítica simultáneamente.

En España, como hemos podido observar, son pocos los canales de televisión educativa propiamente universitarios, pero estas escasas experiencias dependen económicamente de modo exclusivo de la propia universidad, con las limitaciones presupuestarias que genera esta situación ante los altos costos que supone la producción televisiva. La televisión universitaria ha de contar con un alto grado de autonomía e independencia administrativa y



La televisión universitaria puede ser un eje clave en la dimensión cultural y de proyección social de la universidad, en la expresión audiovisual de la comunidad universitaria, de sus actividades, estudios y proyectos; una ventana abierta para todos, que forme, eduque, genere cultura, informe y entretenga.

financiera, aunque jurídicamente, como es lógico, pertenece a la institución universitaria; ha de tener una vinculación indirecta con los órganos de dirección de las universidades, para que, por un lado, le sirva de paraguas y protección, pero para que, por otro, se eviten controles directos que la conviertan en un simple órgano informativo del poder.

Las fuentes de financiación han de ser también diversas y variadas. Los fondos públicos, especialmente de la propia universidad, son siempre imprescindibles, pero podrían abrirse a otras concurrencias competitivas como las Comunidades Autónomas (como pasa en Extremadura) o la propia administración del Estado, que le darían un mayor grado de autonomía y consolidación. A pesar de que la publicidad comercial presente problemas legales en este tipo de canales culturales, debe fomentarse el patrocinio y patronazgo, no tanto de la cadena como de los programas. Ésta es otra posible fuente de financiación que, sin embargo, salvo alguna excepción, no suele ser utilizada. Por tanto, la televisión universitaria puede y debe recibir financiación externa. Sin embargo, los mecanismos de financiación pública, hasta ahora, como hemos dicho, no contemplan apoyos directos a la televisión universitaria.

Por otro lado, la programación de una emisora de televisión se debe realizar en función al público audiencia. Por ello es fundamental estudiar a ese público, sus preferencias, sus necesidades y realizar programas que satisfagan sus intereses.

Pero, ¿a qué público se dirige la televisión universitaria?, ¿al público en general?, ¿a la comunidad académica?, ¿a ambos? Es este otro de los grandes debates, porque se percibe fácilmente que lo que se cuestiona es la propia entidad y definición de la televisión universitaria y de su misión. Hemos observado, por ende, en el panorama analizado, que no existe una identificación precisa ni del público que se quiere alcanzar, ni de las estrategias de programación para que se logre alcanzarlo. Generalmente, se invierte el proceso y se crean los programas desde arriba, con la difusión de contenidos que deductivamente parezcan relevantes, lo que expresa la subjetividad de los productores. Se encuentran muchos programas sobre artes, media, cultura y humanidades y casi nada sobre matemáticas, ingeniería y astronomía, por ejemplo.

También es sintomática la atención desmedida de algunos canales hacia el público universitario obviando esa función de proyección social que han de tener estos canales. Además, en estos casos, cuando el público está compuesto prioritariamente por la comunidad académica, se caen en falsos estereotipos. Así, los programas dirigidos a los estudiantes presentan un lenguaje *alegre, informal, bien humorado*, como si los jóvenes se comunicaran únicamente de esa manera. Así pasa también con los programas que se dirigen a los profesores y que se presentan serios y circunspectos, como si excelencia académica fuera sinónimo de formalidad.

Finalmente, puede detectarse en el panorama que hemos presentado un desequilibrio entre los diversos géneros de programación, en la que predominan entrevistas, conferencias, debates y en la que hay pocos documentales, reportajes y revistas periodísticas. Géneros más volcados hacia las artes y a la expresión corporal, como la tele-dramaturgia, los musicales y el deporte son marginales en la parrilla de programación, seguramente porque el costo de ese tipo de producción es alto. Lo que es indudable es que mostrar a toda la sociedad lo que se lleva a cabo en la universidad (estudios, investigaciones, actividades, cursos, etcétera), es decir, proyectar el mundo universitario y sus avances... sigue siendo una valiosa aportación en la *culturización de la sociedad*.

JOSÉ IGNACIO AGUADED GÓMEZ
Universidad de Huelva
Grupo Comunicar

JACQUELINE SÁNCHEZ CARRERO
 Universidad de Huelva
 Grupo Comunicar

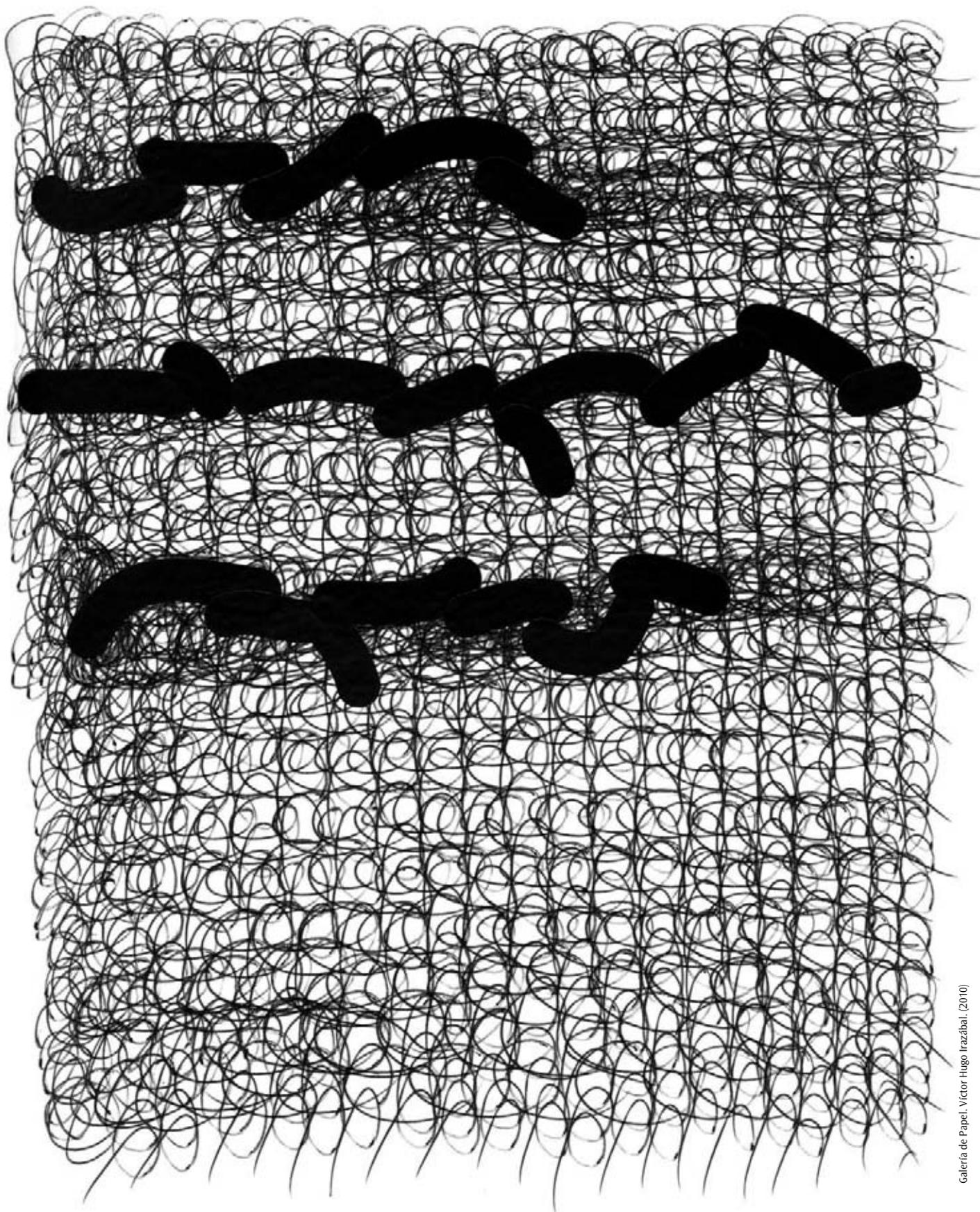
Referencias

- AGUADED, J.I. (Ed.) (1997): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la comunicación*. Sevilla: Consejería de Trabajo e Industria, Servicio de Promoción de los Consumidores.
- _____ (1999a): *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1999b): *Educación para la competencia televisiva*. Diseño, fundamentación y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria. Huelva: Universidad de Huelva.
- _____ (2000): *Televisión y telespectadores*. Huelva: Grupo Comunicar.
- _____ (2001): *La educación en medios de comunicación: panorama y perspectivas*. Murcia: KR.
- AGUADED, J.I. y CONTIN, S. (Dirs.) (2002a): *Jóvenes, aulas y medios de comunicación*. Buenos Aires: La Crujía.
- AGUADED, J.I. (2002b): *Aulas en la pantalla. Presente y futuro de la televisión educativa*. Huelva: Grupo Comunicar.
- AGUILERA, J. y OTROS (1982): *Educación y medios de comunicación*. Informe final del Grupo Mixto de Trabajo MEC/RTVE sobre Radio Televisión Educativa. Madrid: MEC, Estudios de Educación.
- ALBERO, M. (1984): *La televisión didáctica*. Barcelona: Mitre.
- BATES, A.W. (1983): *The relationship between program Style and structure and learning from television*. Open University, I.E.T. Papers on Broadcasting, 227.
- BATES, T. (1981): *Roles and characteristics of television and some implications for distance learning*. Open University, I.E.T. Papers on Broadcasting.
- BETHENCOURT, T. (1991): *¿Qué es la televisión?* Madrid: Granada.
- BRYANT, J. y ANDERSON (1983): *Children's understanding of television*. Nueva York: Academic Press.
- BULLAUDE, J. (1970): *Televisión educativa: presente y futuro*. Buenos Aires: Cadel.
- CABERO, J. (1990): *Análisis de medios de enseñanza*. Sevilla: Alfar.
- CABERO, J. (1994): "Retomando un medio: la televisión educativa". En VARIOS: *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*. Sevilla: CMIDE/SAV; 161-193.
- CANAL SUR (1996): "Boceto para el desarrollo de la programación educativa". Documento policopiado. Sevilla.
- CASADO, J.M. (1996): "Canal Sur y el desarrollo de la televisión educativa andaluza". En: *Comunicar*, 6; marzo. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación; 57-62.
- CASADO, J.M. (1997): "La responsabilidad educativa de la televisión". En: AGUADED, J.I. (Coord.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la comunicación*. Sevilla: Consejería de Trabajo e Industria, Servicio de Promoción de los Consumidores.
- CASADO, J.M. (2004): *Los programas educativos emitidos en la televisión nacional y autonómica en España*. Encuentro de los Servicios Audiovisuales de las Universidades.
- CHOAT, E. (1987): *Teachers & television*. Londres: Croom Helm.
- DEBRAY, R. (1994): *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós.
- DE CARLI, A.M. & TRENTIN, A.N. (Org.) (1998): *A TV da Universidade*. 1º Forum Brasileiro de Televisões Universitárias. Caxias do Sul, UCS.
- DE KORTE, D.A. (1969): *La televisión en la educación y la enseñanza*. Madrid: Paraninfo.
- FERNÁNDEZ, F. y VILAR, F. (2000): "Escenarios presentes y futuros de los medios audiovisuales en el ámbito local". En: *Actas del Congreso ConLoc '02*. Castellón: Universitat Jaume I.
- FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- FRANCÉS, E. (1997): "Educar para el consumo de la televisión desde la televisión". En: AGUADED, J.I. (Coord.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la comunicación*. Sevilla: Consejería de Trabajo e Industria, Servicio de Promoción de los Consumidores.
- GAY-LORD, J. (1972): *Televisión educativa. Guía para su utilización por maestros y administradores*. México: Trillas.
- GARCÍA CASANOVA, J.F. y CASADO, J.M. (2005): *El servicio público de la televisión*. Granada: Universidad de Granada.
- GARCÍA MATILLA, A. y OTROS (1996): *La televisión educativa en España*. Informe Marco. Madrid: MEC.
- GARCÍA MATILLA, A. (2003): *Una televisión para la educación: la utopía posible*. Madrid: Gedisa.
- GARCÍA JIMÉNEZ, J. (1981): *Televisión y enseñanza*. París: Unesco.
- HOLTZMAN, W.H. (1981): *Impacto de la televisión educativa en la infancia*. París: Unesco.
- MALONEY, M. (1970): "Los principios de la televisión educativa". En: BULLAUDE, J. (1970): *Televisión educativa: presente y futuro*. Buenos Aires: Cadel.
- LÓPEZ CANTOS, F. (2005a): "Universidad y televisión: diálogos posibles". En: revista *Comunicação e Espaço Público*.
- _____ (2005b): *La situación de la televisión local en España*. Barcelona-Castellón-Valencia: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Pompeu Fabra, Universidad Jaume I de Castellón, Universidad de Valencia.
- _____ (2005c): *La universidad como actor en el sistema mediático* (inédito).
- _____ (2006): *Sistema televisivo y discurso universitario*. VII Congreso Internacional de Comunicación Lusofona (Lusocom 2006). Santiago de Compostela (España).
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1992): "Producción de vídeo y televisión con fines educativos y culturales". En: DE PABLOS, J. y GORTARI, C. (Eds.): *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Sevilla: Alfar; 77-99.
- _____ (1994): "¿Existe la televisión educativa?". En: VARIOS: *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*. Sevilla: CMIDE/SAV; 103-111.
- _____ (Coord.) (1998): "La Televisión Educativa Iberoamericana: evaluación de una experiencia". Madrid: ATEI.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1982): "Prólogo". En: AGUILERA y OTROS: *Educación y medios de comunicación*. Informe final del Grupo Mixto de Trabajo MEC/RTVE sobre Radio Televisión Educativa. Madrid: MEC, Estudios de Educación.
- McLUHAN, M. (1988): *Laws of Media. The New Science*. Toronto: University.
- MERINO, J. (1983): *Televisión educativa en España: historia, metodología y planificación*. Madrid: Universidad Complutense.
- MONTERO, Y. (2006): *Televisión, valores y adolescencia*. Madrid: Gedisa.
- NOGUEIRA, H. y PRIOLLI G. (2004): "La televisión universitaria en Brasil, el Canal Universitario de São Paulo y la experiencia de la TV Unifesp". En: II Congreso Iberoamericano de Comunicación Universitaria. São Paulo (Brasil).

- PASTOR, A. (1999): "EOI: 50 años de cooperación: la cooperación española en el ámbito de la educación en Iberoamérica". En: *Revista Iberoamericana de Educación*.
- PERCEVAL, J.M. (1993): "Análisis de 'Televisión Educativa: La aventura del saber'". En: PÉREZ TORNERO, J.M. (Ed.): *Televisión educativa*. Madrid: UNED.
- PEREZ TORNERO, J.M. y VILCHES, L. (2009): *Libro blanco sobre la Televisión Educativa y Cultural en Iberoamérica*. Barcelona: Gedisa.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (1993): *Televisión educativa*. Madrid: UNED.
- _____ (1994a): "La emergencia de la televisión educativa en España". En: VARIOS. *Apuntes de la sociedad interactiva*. Madrid: Fundesco; 505-511.
- _____ (1994b): *El desafío de la televisión educativa*. Barcelona: Paidós.
- PORCELLO, F. (2002): *TV universitaria: límites e posibilidades*. Porto Alegre: Edipuc.
- PRENDES, M.P. (1997): "Televisión educativa y cultura de la diversidad". En: *Edu-tec* (Ed): *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 5.
- PRIOILLI, G. (2003): "Televisão universitária: TV educativa em terceiro grau". En: *Retrieved* 31-07.
- QUADERNS DEL CAC (Ed.) (2002): *Els discurs sobre la televisió de qualitat*. Barcelona: Consell de l'Audiovisual de Catalunya.
- _____ (2003): *Libro Blanco: la educación en el entorno audiovisual*. Barcelona: Consell de l'Audiovisual de Catalunya.
- ROCKMAN, S. y BURKE, R. (1992): "Utilización de la televisión en el aula". En: Husen, T. y Postlethwaite, T. N. (eds): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: Vicens Vives. MEC, vol. A.
- SALOMON, G. y MARTIN, A. (1983): "Evaluación de la televisión educativa". En: Unesco (Ed.): *Impacto de la televisión educativa en la infancia*. París: Unesco; 7-14.
- SEVILLANO GARCÍA, M.L. (2004): *Evaluación de programas culturales-formativos de la televisión pública*. Madrid: Dykinson.
- VARIOS (1982): *Educación y medios de comunicación*. Informe final del Grupo de trabajo MEC-RTVE. Madrid: MEC.
- VARIOS (1991): *¿Qué miras? Textos*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- VARIOS (1996): "Televisión Educativa Iberoamericana". En: *Comunicar*, 8; 172.

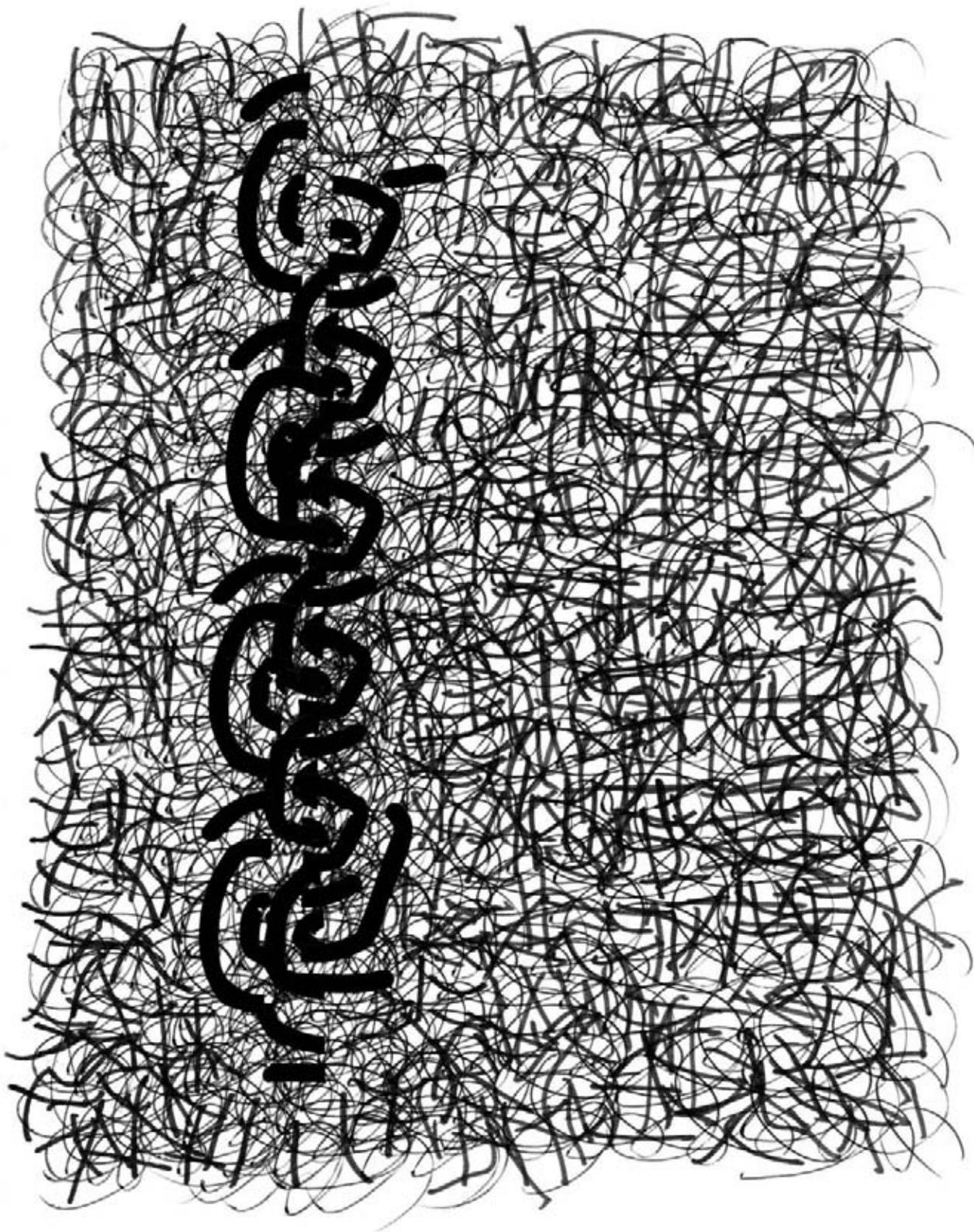
Webgrafía

- Base de datos y enlaces con estaciones de TV educativa:
<http://es.wwitv.com/index.html/>
http://es.wwitv.com/educativo_tv/index.html
- Universidad de Valencia:
<http://mediauni.uv.es/>
- Universidad Internacional de Andalucía
<http://blogs.unia.es/uniatv/>
- Universidad de Extremadura
<http://158.49.63.12/television/television.php>
- Universidad Rey Juan Carlos (Madrid)- Programa de TV (Localia):
www.urjc.es/prensa/aa07/audiovisuales.html
- Universidad Alcalá de Henares (Madrid)- Programa de TV (Localia):
www.uah.es
- Universidad Tecnológica de Monterrey (México):
www.ruv.itesm.mx
- TV Universitaria del Estado de California (Monterrey Bay): <http://csumb.edu>
- VSU TV webstream:
<http://vsutv.valdosta.edu/vsutv.htm>
- TV universitaria alemana: www.uni-tv.uni-erlangen.de;
www11.in.tum.de/proj/uni-tv/index.html
- Información sobre la televisión universitaria de Colombia: www.cntv.org.co.
www.universia.net.co/noticias/masnoticias/selanzaprimerasenaldepruebadecanaluniversitarionacionaldecolombia.html.
<http://dgtve.sep.gob.mx/tve>
- UPV Televisión - Universidad Politécnica de Valencia: www.upv.es/rtv.
www.uch.ceu.es/principal/camera/web
- Productora «Camera»: Universidad Cardenal Herrera-CEU.
 Taller:
www.uji.es/organs/vices/vpusl/labcap/visita/tvite.shtml.
 Noticias:
www.uji.es/search/search.jsp?query=uji+television&site=uji.
www.elconfidencialdigital.com/Articulo.aspx?IdObjeto=9485
- Información de la televisión de la Universidad Complutense:
 Programación de ATEI:
www.ateiamerica.com/doc/losprogramas.
 Programas emitidos:
www.globalcountry.org/EasyWeb.asp?pcpid=43.pdf
- Canal Universitario de São Paulo:
www.cnu.org.br
- Research channel:
www.researchchannel.org/prog
- University of Alaska Television:
<http://uatv.alaska.edu>
- University of Californian Television:
www.uctv.tv
- UMTV: The Campus Cable System:
www.itcom.itd.umich.edu/umtv
- University of Washington Television:
www.uwvtv.org/about/index.asp
- Channel Haifa:
<http://channel.haifa.ac.il>
- XHMNU-TV Canal 53:
www.uanl.mx/radio_y_tv
- Satellite Educational Television (Rusia):
www.sgutv.ru/en/index.asp
- XEonline (Alemania):
www.xenonline.de/de/index.html
- Encuentro. Canal TV:
www.buenosaires.gov.ar/areas/produccion/industrias/ob-ser-va-torio/documentos/foros_televison_avanza_y_tiene_fecha_el_canal_educativo.doc
- Programas de televisión educativa en Mendoza (Argentina): <http://web-log.-educ.ar/noticias/archives/007025.php>
- TV Educa (Argentina):
<http://weblog.educ.ar/educacion-tics/cuerpoentre-vista.-php?id-Entrev=132>
- UBA XXI: www.uba.ar/comunicacion/p_electronicas/universouba/notas/ver_no-ta.-php?id=88&ant=1
- Televisión América Latina (TAL):
www.satvrosario.org.ar/web/TAL.htm y
www.tal.tv
- www.abtu.org.br
- www.ub.es/audiovisuales
- www.forta.es
- www.ib3.es
- www.crtvg.es
- www.rtrm.es
- www.tv3.cat/ptvcatalunya/tvcHome.jsp
- www.aragontelevison.es
- www.tvcanaria.tv/preview/inicio.asp
- www.rtpa.net
- www.canalsur.es



Galería de Papel, Víctor Hugo Irazábal, (2010)

Galería de Papel, Víctor Hugo Irazábal, (2010)



La televisión educativa y cultural en Venezuela

La televisión educativa y cultural (TEC) en Venezuela se ha desarrollado pese al dominio, casi absoluto, de sus pares comerciales y la indiferencia gubernamental frente al hecho televisivo. La falta de políticas para engranar lo educativo y cultural con los medios audiovisuales, en pos de lograr una efectiva circulación de ideas que no esté sometida exclusivamente a las necesidades del mercado, es una realidad que se constata a diario. No obstante, en la última década, surgió una iniciativa que, de a poco y sin estridencias, ha venido cambiando el panorama de la TEC en Venezuela: VALE TV, Valores Educativos Televisión, red canal 5

Sistema Audiovisual

Breve historia de la radio y la televisión en Venezuela

Las primeras emisiones de radio en Venezuela comienzan en mayo de 1926 durante la dictadura del general Juan Vicente Gómez. Veinte años después, se inician los ensayos técnicos en transmisión de imágenes. Sin embargo, no fue hasta el 22 de noviembre de 1952, en medio de otro régimen militar de facto, el de Marcos Pérez Jiménez, cuando la televisión irrumpe de manera oficial.

Mientras que la radio hace su aparición por intermedio de la iniciativa privada, la televisión en Venezuela, al igual que en otros países latinoamericanos empieza como medio estatal, aunque de inmediato surgen nuevas estaciones de televisión privada-comercial que a la postre se convierten en el sector dominante.

La radio y la televisión rápidamente acaparan las preferencias de los venezolanos en lo que a consumo cultural se refiere. Para la década de 1940, la radio se establece como la principal fuente de entretenimiento y a partir de la primera mitad de los años 70 la televisión se consolida como el medio de comunicación de mayor impacto en la sociedad venezolana, con una penetración, en la actualidad, cercana al 100%.

La expansión de la radio y la televisión en Venezuela ha estado determinada por factores que incluyen el surgimiento del sistema democrático en 1958, el avance de la industria, especialmente del sector de bienes de consumo masivo; y el progresivo desarrollo de la tecnología comunicacional y su convergencia con sectores como la informática, así como la especialización en el área de los contenidos.

Tras la llegada de la televisión a color en 1979 (estándar NTSC) y la irrupción de las emisoras de radio en frecuencia mo-

■ MARÍA EUGENIA MOSQUERA

dulada (FM) en los 80, se abrieron espacio en la escena de los medios de difusión en Venezuela los servicios de televisión paga –por cable y satélite– en los primeros años de la década del 90.

Aunque en la industria televisiva y radial imperó el modelo de programación central-generalista, en las últimas décadas han surgido ofertas especializadas en contenidos culturales, deportivos e informativos, así como iniciativas de difusión regionales.

El futuro de la radio y la televisión en Venezuela, como en el resto del mundo, promete dar un nuevo salto con la migración del modelo analógico al modelo digital. En 2001, las autoridades iniciaron el análisis de los diversos estándares de radio y televisión terrestre, y a mediados de 2007 se realizaron las primeras pruebas de televisión digital terrestre de la norma europea (DVB-T) y japonesa (ISDB-T), ya que desde un principio la norma norteamericana (ATSC) quedó descartada, no así el estándar chino (DTMB).

Para el año 2012 está previsto el anuncio de la norma para la televisión digital y la aprobación del cronograma del apagón analógico.

Formas de propiedad de la televisión y la radio en Venezuela

El espectro radioeléctrico en Venezuela es un bien de dominio público, propiedad del Estado, que tiene la facultad de explotarlo de manera directa, en la forma de radios y televisoras públicas, o a través de particulares, como radios y televisoras privadas o comunitarias.

Para julio de 2009, según un censo de las concesiones para uso del espectro radioeléctrico en radio y televisión realizado por la Comisión Nacional de Telecomunicaciones (Conatel), el Estado venezolano había otorgado un total de 108 concesiones de televisión abierta en UHF y VHF; y 1.004 concesiones de radio en las bandas amplitud modulada (AM) y frecuencia modulada (FM).

Radio y televisión privada

Históricamente, la explotación del espectro radioeléctrico en Venezuela ha seguido las bases del *modelo norteamericano*, es decir de un esquema privatista y mercantil¹, característico de las *tres grandes* cadenas televisivas de Estados Unidos, *CBS*, *NBC* y *ABC*, el cual, en lo co-



El panorama de la radiodifusión privada en Venezuela podría ser objeto de importantes modificaciones en el futuro cercano, luego de que en junio de 2009, las autoridades iniciaran un proceso de revisión de las concesiones que podría culminar con el cese de hasta 240 emisoras.

TABLA 1:
Distribución nominal de las concesiones de radio y televisión según tipo de propiedad (julio 2009)

Concesión	Privada	Pública	Comunitaria
TV UHF	3	2	—
TV VHF	62	4	37
Radio FM	472	79	243
Radio AM	184	26	—

municacional, sigue el modelo de Lasswell basado en los efectos de los medios para conquistar la atención de las audiencias.

Aunque en los inicios estuvo permitida la participación de capitales extranjeros en la explotación del espectro radioeléctrico, el Estado venezolano decretó en 1974 el retiro de las empresas foráneas, principalmente estadounidenses, en los distintos medios de difusión.

Hasta 2007, el control del negocio de la comunicación televisiva en Venezuela se repartió entre dos grandes grupos de naturaleza familiar: el Grupo 1BC (1 Broadcasting Caracas) con *RCTV: Canal 2* (1953), y la Organización Diego Cisneros (ODC) con *Venevisión: Canal 4* (1961), ambos de alcance nacional y enfrentados en feroz lucha por conquistar el mercado de las audiencias.

Ante el dominio de las dos televisoras, las autoridades venezolanas ejecutaron

una serie de medidas, durante las décadas de los 80 y los 90, que permitieron el nacimiento de una tercera cadena nacional de TV comercial, *Telegen: Canal 10* (1988) y una veintena de nuevos emisores privados entre televisoras regionales y plantas televisivas temáticas.

Esta diversificación hizo posible, a su vez, el ingreso de nuevos actores en el ámbito mediático venezolano que van desde grupos económicos regionales, la Iglesia católica, universidades, hasta fundaciones culturales.

No obstante, el mapa de la televisión privada en Venezuela cambió radicalmente a partir del 27 de mayo de 2007, cuando en medio de una gran polémica, las autoridades, en un hecho inédito, decidieron no renovar la concesión a *RCTV* y revertir su administración al Estado. Meses después la televisora regresó a las pantallas venezolanas, esta vez en formato de televisión paga y nuevo nombre: *RCTV Internacional*.

Del lado de la radio, las 656 concesiones AM/FM en manos privadas se distribuyen entre pequeñas y medianas empresas y los grandes circuitos de radio que en el caso de la banda FM concentran 59% de las emisoras y en el de la banda AM, 51%, según datos de Conatel².

Sin embargo, al igual que ocurrió con la televisión, el panorama de la radiodifusión privada en Venezuela podría ser objeto de importantes modificaciones en el futuro cercano, luego de que en junio de 2009, las autoridades iniciaran un proceso de revisión de las concesiones que podría culminar con el cese de hasta 240 emisoras. A la fecha se han informado de 34 concesiones de radios revocadas.

Radio y televisión pública

Frente al predominio de los canales y radios privadas, los servicios de televisión y radiodifusión pública han estado tradicionalmente en un segundo plano en la preferencia de las audiencias ante la presencia masiva de la televisión comercial.

En opinión de Marcelino Bisbal, el mayor peso de responsabilidad en esta materia recae sobre el propio Estado, el cual:

... desde un principio, renunció a contar con una estación televisiva que lograra la integración social necesaria a un 'proyecto de país' en términos no sólo políticos, sino fundamentalmente culturales³.

El desinterés gubernamental, como era previsible, derivó en un proceso de empobrecimiento técnico y programático que tocó fondo a finales de los años 90, cuando la red de televisión estatal conformada por *Televisora Nacional: red Canal 5* (1952) y *VTV: Canal 8* (1974) quedó reducida a la segunda, la primera apenas retransmitía un par de horas diarias juegos de béisbol.

Ahora bien, la llegada al poder de Hugo Chávez en 1998 con su política de cambios socioeconómicos profundos, inspirados en las ideas de los próceres venezolanos del siglo XIX y con una fuerte vocación estatista-centralista, también ha dejado su huella en el relieve mediático venezolano, que ha sido denominado por el actual Presidente de *Telesur*, como *hegemonía comunicacional*.

Consciente del poder que representan los medios de comunicación, en particular la televisión, el gobierno de Chávez, en medio de las fricciones políticas que genera su proyecto, bautizado por él mismo como *revolución bolivariana*, ha querido también reinstitucionalizar y reconstruir el universo mediático público.

Como resultado de este proceso, el Estado venezolano ha invertido ingentes cantidades de recursos financieros, humanos y técnicos que en el espacio de una década han permitido colocar bajo control gubernamental seis cadenas de televisión, y 105 emisoras de radio, según Conatel.

Este haber de medios incluye las plantas televisivas en VHF de alcance nacional *VTV: Canal 8* para la transmisión de contenidos informativos y de opinión; y *TVES: Canal 2* (2007), que sustituyó en el espectro a *RCTV*.

Operada bajo la figura de fundación gubernamental dependiente del Poder Ejecutivo, *TVES* ha sido definida por las autoridades y sus directivos como una televisora de servicio público.

Además de la señal en el espectro, *TVES* conservó, tras una medida judicial, las 33 estaciones de transmisión, 15 repetidores y seis enlaces de microondas, propiedad de *RCTV*.

En la frecuencia UHF combinado con salidas por TV paga, el Estado venezolano tiene presencia con distinto alcance (desde local hasta internacional) a través de la televisora *Vive TV* (2003) especializada en contenidos dirigidos a las comunidades, *Ávila TV* (2006) en el nicho de la cultura urbana, *ANTV* (2005), el canal del Parlamento y *Telesur* una cadena de televisión multiestatal, creada por iniciativa de Venezuela “para abordar la realidad de



Para 2009, el número de las iniciativas comunitarias en televisión y radio sumaban 37 y 243 concesiones respectivamente. Catia TV y Radio Perola, son dos ejemplos paradigmáticos de esta expresión.

América Latina desde una visión latinoamericana”, en la que participan en calidad de socios minoritarios los gobiernos de Argentina (20%), Cuba (19%) y Uruguay (10%), además de alianzas locales con canales privados.

En radio, el Estado venezolano administra dos circuitos nacionales: *Radio Nacional de Venezuela* y *YVKE Mundial*.

Una mención especial, en el universo sonoro y audiovisual venezolano, merecen las emisoras comunitarias de radio y televisión, un fenómeno de reciente data.

Aunque el movimiento comunitario en radio y televisión ha venido desarrollándose durante los últimos 25 años, no fue hasta el año 2000, cuando las autoridades dictaron normas y comenzaron la legalización de los prestadores de servicios de difusión comunitarios.

Desde entonces el sector ha experimentado un fuerte desarrollo, apalancado en la mayoría de los casos por fondos y apoyos públicos.

Para 2009, el número de las iniciativas comunitarias en televisión y radio sumaban 37 y 243 concesiones respectivamente. *Catia TV* y *Radio Perola*, son dos ejemplos paradigmáticos de esta expresión.

Estadísticas socioculturales y variables audiovisuales

El estado actual de Venezuela, en relación con los medios radioeléctricos, según el último censo realizado en 2001, arroja las siguientes cifras: población: 22,8 millones; hogares: 5,2 millones; hogares con

televisión: 4.7 (90%); hogares con radio: 4.4 (84,6%).

En cuanto a la suscripción a servicios de TV paga en todas sus modalidades, la Comisión Nacional de Comunicaciones (Conatel) registró en su informe para el primer trimestre de 2009; 1,9 millones de abonados (29,6% de los hogares) distribuidos entre 51 empresas. Para Internet, el mismo documento arrojó 1,5 millones de suscriptores, la mayor parte en la modalidad de banda ancha.

En cuanto a consumo cultural, un estudio realizado por el investigador Marcellino Bisbal en el año 2000, halló que *ver TV* y *escuchar radio* ocupan el primer lugar en el orden de importancia de las actividades culturales dentro de la casa, de acuerdo con el porcentaje de respuestas en las frecuencias de consumo *todos los días/casi todos los días: 92%*. En contraste, ninguna de las actividades presentadas a los entrevistados relacionadas con la llamada cultura ilustrada (*Visitar bibliotecas – Visitar librerías – Visitar museos y galerías – Ir al teatro* y similares), alcanzó 15% en las frecuencias de consumo *semanal/mensual*.

En general, los canales de televisión de alcance nacional en Venezuela –todos producidos en la región capital– obtienen más audiencia que los locales. Entre los primeros, *Venevisión*, como consecuencia directa de la salida del aire de su competidor tradicional, *RCTV*, en mayo de 2007, se ubica desde entonces como líder absoluto en todas las localidades. Aunque *Televen* y *Globovisión* también tomaron su porción, al igual que los canales de TV paga.

Según un informe de AGB Nielsen Media Research de Venezuela, empresa líder en medición de audiencia en el país suramericano, el tiempo medio diario dedicado por cada individuo a ver televisión durante 2007 fue de 291 minutos entre lunes y viernes, y de 299 minutos en fines de semana. Las mujeres, con alto margen, son el *target* que más tiempo pasan ante el televisor, tanto en días de semana, como los fines de semana. De las ciudades y regiones medidas, es Valencia la que consume mayor número de minutos de televisión por persona (307 diarios) y Barquisimeto la de menor (264 diarios).

En cuanto a usos y pautas de consumo, un estudio de Bisbal y Cosar de 2001, concluye que el entretenimiento es la razón más importante para ver televisión (61%). Asimismo la TV es considerada como un medio importante para informarse (38%).

Este mismo trabajo destacó en una evaluación realizada a los medios en relación con 18 atributos, que la televisión capitalizó todos los atributos positivos: atractivo (71%), interesante (69%), importante (65%), constante (60%), orientador (58%), especializado (56%), completo (56%), creíble (56%) y ordenado (49%).

Finalmente, en cuanto a los contenidos, los resultados de un conjunto de investigaciones realizadas en la década de los 90, indican que en la oferta de transmisión televisiva predominan los géneros información y opinión, dramáticos e infantiles. De hecho, los noticiarios y las telenovelas son los programas más sintonizados porque se ven 5,82 días en promedio por semana⁴.

Legislación y políticas audiovisuales relacionadas con la televisión educativa y cultural (TEC)

Leyes

Desde el punto de vista jurídico, Venezuela no cuenta con una norma específica sobre televisión educativa y cultural. No obstante, existe un conjunto de leyes que tratan sobre los derechos culturales y educativos, donde se hace mención directa al rol de los medios de comunicación como instrumentos para garantizar estos derechos y contribuir a la formación de la ciudadanía.

Otro aspecto que recoge la legislación venezolana está relacionado con la educación para los medios, en cuanto al derecho que tienen los ciudadanos de recibir formación para hacer uso crítico de los medios de comunicación.

El artículo 108 de la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* reza que:

Los medios de comunicación social, públicos y privados, deben contribuir a la formación ciudadana. El Estado garantizará servicios públicos de radio, televisión y redes de bibliotecas y de informática, con el fin de permitir el acceso universal a la información. Los centros educativos deben incorporar el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías, de sus innovaciones, según los requisitos que establezca la ley.

El artículo 1 de la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión señala que:



Existe un conjunto de leyes que tratan sobre los derechos culturales y educativos, donde se hace mención directa al rol de los medios de comunicación como instrumentos para garantizar estos derechos y contribuir a la formación de la ciudadanía.

Esta Ley tiene por objeto establecer, en la difusión y recepción de mensajes, la responsabilidad social de los prestadores de los servicios de radio y televisión, los anunciantes, los productores nacionales independientes y los usuarios y usuarias, para fomentar el equilibrio democrático entre sus deberes, derechos e intereses a los fines de promover la justicia social y de contribuir con la formación de la ciudadanía, la democracia, la paz, los derechos humanos, la cultura, la educación, la salud y el desarrollo social y económico de la Nación, de conformidad con las normas y principios constitucionales de la legislación para la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, la cultura, la educación, la seguridad social, la libre competencia y la Ley Orgánica de Telecomunicaciones

El artículo 3 de la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión indica en sus parágrafos 4 y 7 que son objetivos generales de la norma:

- Procurar la difusión de información y materiales dirigidos a los niños, niñas y adolescentes que sean de interés social y cultural, encaminados al desarrollo progresivo y pleno de su personalidad, aptitudes y capacidad mental y física, el respeto a los derechos humanos, a sus padres, a su identidad cultural, a la de las civilizaciones distintas a las suyas, a asumir una vida responsable en libertad, y a formar de manera adecuada con-

ciencia de comprensión humana y social, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre los pueblos, grupos étnicos, y personas de origen indígena y, en general, que contribuyan a la formación de la conciencia social de los niños, niñas, adolescentes y sus familias.

- Procurar la difusión de los valores de la cultura venezolana en todos sus ámbitos y expresiones.

El artículo 5 de la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión define en su primer párrafo los programas culturales y educativos como:

Aquel dirigido a la formación integral de los usuarios y usuarias en los más altos valores del humanismo, la diversidad cultural, así como en los principios de la participación protagónica del ciudadano en la sociedad y el Estado, a los fines de hacer posible entre otros aspectos:

- a) Su incorporación y participación en el desarrollo económico, social, político y cultural de la Nación.
- b) La promoción, defensa y desarrollo progresivo de los derechos humanos, garantías y deberes, la salud pública, la ética, la paz y la tolerancia.
- c) La preservación, conservación, defensa, mejoramiento y mantenimiento del ambiente para promover el desarrollo sustentable del hábitat, en su beneficio y de las generaciones presentes y futuras.
- d) El desarrollo de las ciencias, las artes, los oficios, las profesiones, las tecnologías y demás manifestaciones del conocimiento humano en cooperación con el sistema educativo.
- e) El fortalecimiento de la identidad, soberanía y seguridad de la Nación.
- f) La educación crítica para recibir, buscar, utilizar y seleccionar apropiadamente la información adecuada para el desarrollo humano emitida por los servicios de radio y televisión.

El artículo 10 de la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión en su segundo apartado, faculta al Estado para ordenar a los prestadores de estos servicios la transmisión gratuita de:

Mensajes culturales, educativos, informativos o preventivos de servicio público, los cuales no excederán, en su totalidad, de setenta minutos semanales, ni de quince minutos diarios. A los fines de garantizar el acceso a los servicios de

radio y televisión, el órgano rector del Ejecutivo Nacional, con competencia en comunicación e información, cederá a los usuarios y usuarias diez minutos semanales de estos espacios, de conformidad con la ley.

El artículo 14 de la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión obliga a los prestadores de estos servicios a transmitir cada día una cuota mínima de contenidos culturales y educativos.

Los prestadores de servicios de radio y televisión deberán difundir, durante el horario todo usuario, un mínimo de tres horas diarias de programas culturales y educativos, informativos o de opinión y recreativos dirigidos especialmente a niños, niñas y adolescentes, presentados acordes con su desarrollo integral, con enfoque pedagógico y de la más alta calidad. En la difusión de estos programas se deberá privilegiar la incorporación de adolescentes como personal artístico o en su creación o producción.

El artículo 69 de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente precisa en sus párrafos primero y segundo:

El Estado debe garantizar a todos los niños y adolescentes educación dirigida a prepararlos para recibir, buscar, utilizar y seleccionar apropiadamente la información adecuada para su desarrollo (...) Parágrafo primero: La educación crítica para los medios de comunicación debe ser incorporada a los planes y programas de educación y a las asignaturas obligatorias (...)

Parágrafo segundo: El Estado, con la activa participación de la sociedad, debe garantizar a todos los niños, adolescentes y sus familias programas sobre educación crítica para los medios de comunicación.

El artículo 12 de la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión indica que los usuarios tienen el derecho de:

Participar en el proceso de formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas destinadas a la educación para la percepción crítica de los servicios de radio y televisión, que lleva a cabo la Comisión Nacional de Telecomunicaciones, de acuerdo con la ley.



Fundado el 4 de diciembre de 1998, VALE TV es un canal de televisión cultural, sin fines de lucro, en señal abierta VHF, con una red de cobertura nacional conformada por 27 estaciones. La conceptualización y puesta en marcha del proyecto le fue encargada a su actual directora general M^a Eugenia Mosquera

Órganos y autoridades

Comisión Nacional de Telecomunicaciones (Conatel)

Órgano regulador en materia de telecomunicaciones, adscrito al Poder Ejecutivo, a través del Ministerio de Obras Públicas. En coordinación con los órganos rectores en materia cultural y educación, comunicación e información y defensa de los derechos de los niños y adolescentes, está facultada para ejecutar políticas de regulación y promoción en materia de responsabilidad social en los servicios de radio y televisión; ejecutar políticas de fomento de las producciones nacionales y programas especialmente dirigidos a niños, niñas y adolescentes; fomentar la capacitación y el mejoramiento profesional de productores nacionales, así como la educación para la percepción crítica de los mensajes difundidos por los servicios de radio y televisión.

Consejo de Responsabilidad Social y Directorio de Responsabilidad Social

Órganos colegiados encargados de la promoción, desarrollo y ejecución de las disposiciones contenidas en la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión.

Fondo de Responsabilidad Social

Fondo destinado al financiamiento de la producción nacional independiente, la

investigación en el área sonora y audiovisual, así como la educación para la percepción crítica de los mensajes que difunden los medios. Administrado por Conatel. Su principal fuente de recursos es una contribución parafiscal por parte de los operadores de radio y televisión comercial, correspondiente al dos por ciento de sus ingresos brutos.

Políticas generales y particulares

En el marco del programa de gobierno Primer Plan Socialista Simón Bolívar 2007-2013, el Gobierno venezolano estableció como política general para la construcción de la *democracia protagónica revolucionaria* la “utilización de los medios de comunicación como instrumentos de formación en valores ciudadanos”.

El mismo documento, en el aparte sobre *geopolítica mundial*, llama a profundizar “el intercambio cultural, educativo, científico y comunicacional” como medio para:

... la expansión del conocimiento mutuo, de la diversidad existente en los pueblos, a través de la comprensión de las características culturales, el desarrollo científico y el afianzamiento de la educación, la puesta en marcha de diferentes estrategias que permitan el establecimiento de redes de comunicación desarrollados por Estados aliados.

Estado actual de la televisión educativa y cultural (TEC) en Venezuela

VALE TV: modelo exitoso de televisión del conocimiento

La expresión más acabada de televisión educativa y cultural en Venezuela es VALE TV, *Valores Educativos Televisión red canal 5*.

Fundado el 4 de diciembre de 1998, VALE TV es un canal de televisión cultural, sin fines de lucro, en señal abierta VHF, con una red de cobertura nacional conformada por 27 estaciones. La conceptualización y puesta en marcha del proyecto le fue encargada a su actual directora general María Eugenia Mosquera.

La señal, la primera del país (1952), estuvo originalmente bajo administración del Estado como *Televisora Nacional*, red canal 5, pero en diciembre de 1998, durante el gobierno de Rafael Caldera, fue entre-

gada en concesión, durante 20 años, al Arzobispado de Caracas (Iglesia católica)

...para la exclusiva difusión de programas culturales de corte educativo, institucional, científico, tecnológico o de otro género que continúe la misión que tradicionalmente ha desempeñado esa emisora en el acontecer cultural venezolano⁵.

En la actualidad, la televisora emite diariamente 17 horas y media de programación, con un transmisor propio que sirve a la ciudad de Caracas (el principal mercado televisivo en Venezuela).

Para el resto del país, mientras se espera autorización de parte de la Comisión Nacional de Telecomunicaciones (Conatel) para activar las 26 estaciones restantes, el canal está disponible a través de varios sistemas de televisión paga satelital y terrestre.

TABLA 2:

Distribución de la audiencia de VALE TV según señal de acceso para el período enero-agosto 2008

Señal	% Audiencia
Abierta UHF	80,93
Paga Terrestre / Satelital	19,07

(Fuente: AGB)

Para Mosquera:

...más que una iniciativa de televisión cultural y educativa clásica, VALE TV se entiende a sí mismo como un canal de televisión del conocimiento. No se trata solamente de producir y difundir contenidos, sino de hacerlo bajo un esquema que garantice independencia editorial, pluralidad, excelencia estética, audiencias, autogestión y continuidad financiera.

Bajo este modelo, VALE TV ha logrado posicionarse como una alternativa cultural, entretenida y plural en el mercado de la televisión abierta venezolana entre los sectores socioeconómicos menos favorecidos, derribando el mito según el cual la TEC en América Latina no tiene mercado porque sólo interesa a las élites culturales.

De la misma forma, la estación, cuya operación es financiada gracias a un plan mixto de comercialización institucional



VALE TV ofrece al televidente contenidos relevantes a su vida, con una estética minimalista y un lenguaje sencillo. Como expresa una de las promociones del canal: “Defendemos lo que se parece a ti porque también se parece a nosotros”.

de sus espacios (60%) y mecenazgo (40%), es ejemplo vivo de que se pueden diversificar las fuentes de financiamiento para la cultura y la educación.

VALE TV opera como una televisora cultural, con una programación basada ciento por ciento en el género documental. En su pantalla tienen cabida todas las expresiones del saber y el quehacer humano, en función de la búsqueda del conocimiento y la articulación de las ciudadanías que conforman el mosaico social.

Con una propuesta programática basada en el respeto al ser humano, la pluralidad y la inclusión, la pantalla del canal es una ventana abierta a la difusión de valores y la puesta en contexto de los hechos más relevantes de la actualidad local e internacional que interesan y afectan la vida diaria de sus televidentes.

En el presente, VALE TV ocupa el tercer lugar de sintonía entre los canales regionales de señal abierta del área metropolitana de Caracas, y el sexto lugar entre todos los canales nacionales, según cifras de AGB Nielsen Media Research de Venezuela.

El 86,13% de la audiencia de la televisora se concentra en los estratos de menor nivel socioeconómico, D (34,13%) y E (52%) según parámetros locales. En cuanto a género, 54,42% son mujeres y 45,58 hombres; y por edad, 81,12% de quienes sintonizan VALE TV tienen de 25 años en adelante, mientras que 18,88% oscila entre 4 y 18 años.

VALE TV ofrece al televidente contenidos relevantes a su vida, con una estética minimalista y un lenguaje sencillo.

Como expresa una de las promociones del canal: “Defendemos lo que se parece a ti porque también se parece a nosotros”.

El cable del pueblo o *El Discovery Channel de los pobres* son expresiones que el público utiliza de manera espontánea para referirse al canal.

En opinión del comunicólogo Marcelino Bisbal:

... la experiencia de VALE TV, contra todos los pronósticos, se ha convertido en un interesante canal educativo todavía no del todo evaluado y que acapara una audiencia centralizada en los sectores populares y medios, así como infantiles y juveniles de esos mismos segmentos de población⁶.

Claves del modelo VALE TV

La consolidación de VALE TV como canal de conocimiento es el resultado de un proceso que se ha armando sobre la base de prácticas de gestión, que incluyen:

- Especialización programática con entretenimiento.
- Financiación mixta: mecenazgo/ingresos propios.
- Recurso humano en permanente formación.
- Producción propia.
- Independencia gerencial.
- Medición certificada de las audiencias.

Especialización programática con entretenimiento

La oferta programática de VALE TV la componen exclusivamente documentales. Género versátil y en constante revisión, el documental posee la ventaja de transmitir informaciones y conocimientos diversos a diferentes públicos, mediante la creación de atmósferas y discursos que recrean la realidad y acercan al telespectador a múltiples miradas.

El documental como género audiovisual se ha fortalecido en los últimos años, frente al debilitamiento de otros formatos utilizados en televisión. La oferta programática de VALE TV hace hincapié en un contenido plural, inclusivo y multicultural. Los contenidos tratan de ser útiles en algún sentido de la vida, se trata de hacer televisión inteligente, con fórmulas estéticas contemporáneas.

Esta elección distingue a VALE TV del resto de las experiencias de televisión en Venezuela.

La marca VALE TV está posicionada en el mercado televisivo venezolano como una opción diferenciada. Televidentes y patrocinantes saben que encontrarán en la pantalla del canal una selección de los mejores documentales de las más importantes casas productoras de Venezuela y el mundo, sobre todas las áreas del conocimiento.

Con un total de 6.771 horas de programación nacional y foránea, la parrilla de emisión está estructurada en franjas programáticas por horario.

El canal presta especial atención a la franja comprendida entre las 7:00 p.m. y las 11:00 p.m. o *prime time*, durante la cual se suelen presentar los estrenos. Horario estelar para la transmisión de las telenovelas, el objetivo es ofrecer a los televidentes una alternativa frente al monopolio de los espacios dramáticos.

La segunda franja de programación en importancia se extiende entre la 1:00 p.m. y las 4:00 p.m. y está dedicada a la transmisión de contenidos sobre naturaleza y medio ambiente en atención a un público más joven. En dicho horario, el canal concentra un elevado índice de audiencia, logrando ubicarse en el primer lugar de sintonía entre los canales regionales del área metropolitana de Caracas.

La estrategia de programación se refuerza en pantalla con promociones concebidas con la doble función de informar (día, hora, tipo de contenido) y atraer audiencias (lenguaje sencillo, estética moderna), que rotan en los negros junto con cortos (documentales) sobre música, arte, geografía y ecología y la publicidad institucional. También se contemplan las pautas obligatorias de mensajes gubernamentales, establecidas en el artículo 10 de la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión.

En líneas generales, la pantalla del canal es entendida como un espacio para estimular la curiosidad y facilitar herramientas para la puesta en contexto e interpretación de los conocimientos e informaciones que se difunden desde la escuela, los otros medios de comunicación y la práctica social cotidiana. En una frase, se trata de reducir la incertidumbre que caracteriza a la globalización.

En este sentido, las políticas de adquisición y difusión de contenidos son dinámicas y corren en paralelo con lo que pasa en el país, la región y el mundo.

El canal no tiene cuotas fijas de programación por áreas (arte, ciencia, ecología, música, historia), sino que adapta su oferta al acontecer y las necesidades de las audiencias en cada momento.



VALE TV es a la vez una empresa y una escuela. Con una plantilla fija de 28 personas, conformada en su mayoría por jóvenes universitarios entre 18 y 25 años, la dinámica laboral está diseñada para que el recurso humano se forme en la práctica.

En el 2009, por ejemplo, las compras están concentradas en contenidos sobre temas relacionados con el terrorismo, el cambio climático, los riesgos de enfermedades infecciosas como la gripe A1H1, la sociedad del conocimiento y biografías, ejemplos a seguir. Asimismo, se está haciendo un esfuerzo por incrementar la adquisición y difusión de programación latinoamericana.

Financiación mixta: mecenazgo/ingresos propios

Desde su fundación, las operaciones de VALE TV cuentan con el respaldo financiero de Asotv, una asociación civil sin fines de lucro, en las que participan las tres principales cadenas nacionales de televisión comercial de Venezuela: RCTV, Televen y Venevisión, en una alianza inédita en el mundo. Asotv es una entidad jurídica distinta a VALE TV sin injerencia en las políticas editoriales del canal.

En un principio, Asotv aportaba el ciento por ciento del presupuesto anual del canal, pero progresivamente VALE TV, a través de las unidades de Mercadeo, Relaciones Institucionales (hoy bajo la Dirección de Comunicaciones y Responsabilidad Social) ha echado a andar un modelo de financiación propio que para el año 2009, representaba ya 50% de los recursos de la televisora.

La estrategia bautizada *pantalla corporativa*, fue iniciada hace cinco años, y se sostiene sobre la credibilidad y coherencia conceptual exhibida por el canal, y los cuidados estándares técnicos y estéticos

que caracterizan su programación. Esto le ha permitido al canal introducirse en el mercado de la televisión y la publicidad comercial con un esquema propio y original: Publicidad institucional de responsabilidad social.

Anualmente, previo a la elaboración del presupuesto del año siguiente, el canal le ofrece a diferentes instituciones públicas y privadas sus planes de programación y producción futuros, a manera de presentaciones individuales, o pre-venta, adaptando así la fórmula tradicional utilizada por las cadenas comerciales de televisión. Las presentaciones se suelen hacer en la sede del canal, a través de una presentación audiovisual y un catálogo, este último contiene novedades, costos de patrocinio e índices de satisfacción.

Según la publicación especializada *VenEconomía* (2002), el *mayor logro* del canal consiste en:

... haber conseguido un nicho, haberse segmentado y posicionado poco después de salir al aire (...) en la búsqueda de una alternativa a la violencia, la pérdida de valores culturales y el morbo que vende la televisión venezolana.

El modelo de *pantalla corporativa* tiene tres líneas de acción principal:

1. Comercialización de espacios para la difusión de campañas y mensajes de responsabilidad social empresarial y acción comunitaria.
2. Producción y difusión de cortos documentales sobre valores, acción comunitaria y responsabilidad social empresarial.
3. Patrocinio de programación por unidad (un programa) o franja horaria (un conjunto de programas).

La meta de este esquema mixto de mecenazgo y recursos propios, en el mediano y largo plazo, es lograr cubrir los gastos operativos del canal con recursos propios y destinar los ingresos por mecenazgo a inversiones para ampliación y actualización tecnológica de la señal.

Recurso humano en permanente formación

VALE TV es a la vez una empresa y una escuela. Con una plantilla fija de 28 personas, conformada en su mayoría por jóvenes universitarios entre 18 y 25 años, la dinámica laboral está diseñada para que el recurso humano se forme en la práctica.

Esto se logra mediante una política basada en:

- Selección de personal con acento en su potencial de crecimiento y no en habilidades adquiridas.
- Rotación por las diferentes áreas de operación del canal.
- Independencia creativa.
- Responsabilidad compartida en la toma de decisiones.

Producción propia

En el curso de su existencia, VALE TV ha pasado progresivamente de ser exclusivamente una emisora de contenidos a una productora. La limitada oferta de contenidos locales e iberoamericanos disponible, motivó al canal a crear su propia unidad de Producción.

En esta área el éxito ha radicado también en definir claramente los objetivos y establecer estrategias específicas para poder satisfacer las necesidades de contenido del canal, maximizando el uso de recursos limitados.

Con esto en mente, se estableció como política la producción exclusiva de contenidos locales, en formatos que van del corto al largometraje.

La unidad de Producción de VALE TV trabaja en función de dos líneas:

- Editoriales: son espacios de programación fijos en las áreas de arte, historia, sociedad y religión, música y ciencia y tecnología. La producción integral de estos contenidos – conceptualización, redacción de guión, realización, edición, empaque y promoción– es responsabilidad del personal fijo del canal.
- Proyectos especiales: incluye campañas institucionales, de responsabilidad social y documentales a la carta. Por lo general estos proyectos cuentan con fuentes de financiación propia, y son producidos por equipos *ad hoc*, bajo el esquema de contratos a tiempo definido, responsabilidad de la Gerencia de Producción del canal.

La realización actual de la unidad de Producción de VALE TV promedia 60 horas al año. La meta es elevar este ritmo, para alcanzar un mínimo de 150 horas anuales para el 2015.

Asimismo, de cara a la comercialización de los contenidos propios en los mercados local e internacional, se inició en 2009 la discusión para la redacción del Manual de Estilo del canal. El objetivo es contar con estándares mínimos para garantizar la calidad técnica, estética y ética de las producciones del canal sin limitar las posibilidades creativas. Así como la oferta del banco de imágenes propio de VALE TV.

Independencia gerencial

La independencia gerencial es otro de los elementos fundamentales para el éxito de VALE TV. Tomando en cuenta que la concesión pertenece a la Iglesia católica, y existe una relación de apoyo con las tres principales cadenas de televisión comerciales de Venezuela, todas las decisiones del canal referidas a política editorial, programación, contratación de personal, inversiones, publicidad institucional, mercadeo y operaciones, se toman al interior de la Dirección General del canal, lo cual ha sido una política exitosa del Arzobispado de Caracas.

Medición certificada de las audiencias

A pesar de no tener fines comerciales, la medición certificada de las audiencias, ha sido una práctica sistemática en VALE TV.

Desde sus inicios en 1998, cuando apenas emitía 4 horas diarias, estuvo claro que el esfuerzo de diseñar una programación cultural dirigida a los sectores sociales de menores ingresos, allí donde la educación formal necesita más aliados; se perdería si no se evaluaba la recepción de esa oferta.

Con esto en mente, se recurrió a una firma especializada para hacer registros periódicos de *share* y *rating*, a la manera de las televisoras comerciales, con el objeto de definir el perfil del televidente de acuerdo con su situación geográfica, nivel de ingresos, edad y sexo.

Asimismo se mantienen abiertos canales de comunicación directa con los televidentes, a través de correo electrónico, plataformas en línea como You Tube, Facebook, Twitter y teléfono.

Estos conocimientos han servido para configurar el índice de satisfacción del televidente, identificar los atributos de marca de VALE TV y definir los usos, en función de los cuales se estructura la programación y se establecen las estrategias de comercialización institucional del canal.

Experiencias afines a la TEC en Venezuela

Las experiencias afines a la televisión educativa y cultural (TEC) en Venezuela son variadas en cuanto a alcance (nacional o regional), propiedad (pública o privada), modelos de gestión (generalista o temática) y financiamiento (donaciones, ingresos propios o mixto).

TABLA 3:

Otras experiencias afines con la televisión cultural y educativa en Venezuela

ESTACIÓN	SEÑAL	MODELO	TITULARIDAD
TEVES	VHF Abierta Nacional	Servicio público	Gubernamental
VIVE TV	UHF Abierta Nacional	Comunitario cultural	Gubernamental
TV Familia	UHF Abierta Regional	Entretenimiento orientado a los valores familiares	Privada con fines de lucro
Niños Cantores Televisión	VHF Abierta Regional	Entretenimiento orientado a los valores familiares	Fundación privada con fines de lucro
Tele Boconó	UHF Abierta Regional	Educativa informativa	Fundación privada
Amavisión	UHF Abierta Regional	Entretenimiento orientado a los valores familiares	Fundación privada sin fines de lucro
La Simón TV	UHF Abierta Regional	Universitaria	Universidad Simón Bolívar
Universidad de Carabobo TV	UHF Abierta Nacional	Universitaria	Universidad de Carabobo
ULA TV	UHF Abierta Regional	Universitaria	Universidad de Los Andes
Canal Cl@se	Canal pago	Educativo	Privada

Sin embargo, aún siguen siendo minoritarias, en términos de audiencia y recursos si se comparan con sus pares comerciales.

Desde el punto de vista institucional, el sector carece de articulación interna y externa, que permita establecer estrategias de acción y políticas coordinadas en materia de cultura y educación.

Orientación y tendencias de desarrollo de la TEC

En Venezuela existe consenso sobre el papel fundamental de la televisión educativa y cultural, como un campo abierto de apoyo a la educación formal y la construcción de identidades y ciudadanías.

De igual manera, hay acuerdo sobre la utilidad de la TEC a favor de la integración cívica, la participación y la lucha contra la pobreza, retos pendientes en la agenda política local.

No menos importante es el reconocimiento a la necesidad de brindar a los usuarios herramientas que les permitan hacer una lectura crítica y participar de manera efectiva en la construcción de los discursos mediáticos.

Pero la realidad, es que la expresión concreta de estos conceptos es aún débil.

Problemas centrales de desarrollo de la TEC

Barreras

■ *La debilidad institucional de los sistemas estatales* como explica el estudioso de la comunicación José Manuel Pérez Tornero, en un artículo publicado en la edición septiembre/octubre 2008 de la revista dominicana *Global*. En Venezuela como en el resto de Iberoamérica, la televisión pública es frágil, como consecuencia de:

... marcos regulatorios muy indefinidos, escasa autonomía y tímido desarrollo de la industria audiovisual. Esto crea desigualdades importantes (...) y merma fuerzas a la consolidación como espacio audiovisual efectivo.

■ *La dinámica política* en Venezuela, a partir de 1998, ha estado marcada por una conflictividad que a la postre ha devenido en la escisión de la sociedad. En este escenario, la toma de partido por una posición en visceral oposición a otra pare-



La televisión educativa y cultural es y debe ser, por principio, plural e inclusiva, y no puede asumir banderas que no sean el respeto por el ser humano y sus diferencias, y la promoción del diálogo y la tolerancia.

ce ser la norma para cualquier iniciativa social, cultural, mediática o económica. La televisión educativa y cultural es y debe ser, por principio, plural e inclusiva, y no puede asumir banderas que no sean el respeto por el ser humano y sus diferencias, y la promoción del diálogo y la tolerancia. Desafortunadamente, en un escenario de polarización esta actitud lejos de abrir espacios, cierra puertas, dificultando en muchos casos el acceso a fuentes de financiamiento y difusión.

■ *La ausencia de una cultura de cooperación* para el intercambio de experiencias y la coordinación de esfuerzos públicos y privados. En Venezuela, no existe una cámara o gremio que agrupe a la TEC y sus afines para funciones de cabildeo y cooperación, como sí sucede con los anunciantes o los radiodifusores comerciales; y en 2000 fue disuelta la Asociación de Televisión Educativa Venezolana (Ateve), adscrita al Ministerio de Educación.

Puntos claves para el desarrollo de la TEC

Fortalezas y debilidades

■ *Las altas dosis de consumo de comunicación* hacen de Venezuela un campo fértil para la TEC. La clave está en entender a las audiencias, conocer sus necesidades, interrogarlas sobre qué esperan de la televisión y convertirlas en actores y no simples receptores mediáticos, para construir con ellos una oferta programática atractiva.

■ *La oferta televisiva homogénea*, centrada en el género dramático y las producciones foráneas, es al mismo tiempo una debilidad y una fortaleza. El éxito de la televisión paga en Venezuela tiene mucho que ver con la posibilidad que brinda a los televidentes de ampliar sus opciones cuando se coloca frente a un televisor. Las personas quieren elegir y no sólo recibir contenidos de manera pasiva. Es allí donde la TEC se debe insertar como una opción diferenciada.

■ *El desarrollo y convergencia de las tecnologías de la información y la comunicación* ofrece oportunidades para hacer más eficiente la operación de la TEC y ampliar su difusión a través de canales no convencionales y a menores costos.

Recomendaciones

Desde la experiencia venezolana resulta pertinente hacer las siguientes recomendaciones, para impulsar el desarrollo sustentable de la televisión educativa y cultural:

- Desarrollar un marco jurídico específico para la promoción de la TEC.
- Promover el surgimiento de fuentes autónomas para el financiamiento de la TEC.
- Sistematizar y desarrollar instrumentos y métodos específicos para la medición de audiencias de la TEC.
- Incrementar la cooperación local, regional y global tanto en producción como en intercambio de contenidos educativos y culturales.
- Promover iniciativas de articulación y cooperación a escala pública y privada.
- Crear foros permanentes de discusión e investigación para el establecimiento de estándares mínimos de calidad ética, estética y técnica para la TEC.
- Fortalecer la formación de recursos humanos, que sin perder de vista el horizonte macro del hecho mediático, sino más bien operando desde él, trabaje en función de la TEC.
- Levantamiento y actualización permanente de un catálogo de producciones nacionales.
- Levantamiento y actualización permanente de un directorio de expertos y servicios para la TEC en Venezuela y la región iberoamericana.

MARIA EUGENIA MOSQUERA
Directora y fundadora de Vale TV.

Referencias

BISBAL, Marcelino (Coord.) (2009): *Hege-
monía y Control Comunicacional*. Caracas:
Editorial ALFA / UCAB.

_____ (2005): *Televisión, Pan Nuestro de
Cada Día*. Caracas: Editorial Alfadil.

_____ (1999): “Más allá de las industrias
culturales o la fascinación por lo massme-
diático”. En: *Industria Cultural. De la cris-
sis de la sensibilidad a la seducción mass-
mediática*. Venezuela: Litterae Editores.

CEBRIÁN, Mariano (1998): “*Información Te-
levisiva. Mediaciones, Contenidos, Expre-
sión y Programación*” Madrid: Editorial
Síntesis.

HERNÁNDEZ, Gustavo: “Diagnóstico de la
televisión en Venezuela”. En: *ANUARIO
ININCO* - volumen 1 N° 10. Caracas, 1999.

LIPOVETSKY Gilles y SERROY Jean (2009):
“*La Pantalla Global. Cultura mediática y
cine en la era hipermoderna*”. Barcelona:
Editorial Anagrama.

MAIRENA, María José (2004): “Min-Infor-
mación garantizará para 2005 acceso de los
medios a la información”. En: diario *El
Nacional*. Caracas. A-4.

MOSQUERA, María Eugenia (2008): “Nuevas
miradas a la televisión”. En: *GLOBAL.
Revista de la Fundación Global Demo-
cracia y Desarrollo*—volumen 5, N° 24,
República Dominicana, Sep./Oct.

PASQUALI, Antonio; BISBAL, Marcelino;
LUCIÉN Oscar y VEZGA GODOY, Luis
(2003): “Debemos rechazar el proyecto de
Ley sobre la Responsabilidad social en
Radio y Televisión”. En: revista *Comuni-
cación*, N° 123. Caracas.

PÉREZ, José Manuel (2008): “El reto de la te-
levisión cultural iberoamericana”. En:
*GLOBAL. Revista de la Fundación Global
Democracia y Desarrollo*—volumen 5, N°
24, República Dominicana, Sep. /Oct.

_____ “Trascendencia, tiempo y estrate-
gias enunciativas en el discurso de la publi-
cidad”. En: revista *ANALISI: Quaderns de
Comunicació i Cultura*, N° 7–8, 1983.

PERDOMO, Ligia y OCHOA, Elizabeth
(2002): “VALE TV en primer plano del go-
bierno”. En: *VenEconomía* Mensual, Cara-
cas, enero.

QUINTERO, Manuel (2008): “Sociedad, edu-
cación y medios de comunicación”. En:
*GLOBAL. Revista de la Fundación Global
Democracia y Desarrollo*—volumen 5, N°
24, pp 44-47. República Dominicana, Sep.
/Oct.

REYES, Theis (2009): “Proyecto del presi-
dente Chávez controlará 58,57% del espec-

tro”. En: diario *El Universal.com*. [http:
//www.eluniversal.com/2009/07/12/pol_art_
proyecto-delreside_1467220.shtml](http://www.eluniversal.com/2009/07/12/pol_art_proyecto-delreside_1467220.shtml)

Documentos

AGB Venezuela (2008). Análisis Interno. Te-
levisión Paga. Televisión Abierta. Penetra-
ción socio- económica, diciembre. Vene-
zuela

AGB Venezuela (2002). “Principales datos de
audiencia de televisión por cable”. En: re-
vista *Publicidad y Mercadeo*, N°. 552, fe-
brero. Venezuela.

Notas

- 1 BISBAL, Marcelino (2005): “En el aire
nuestra pantalla televisiva”. En: Bisbal,
Marcelino (Coord.): *Televisión pan nuestro
de cada día*. Venezuela: Alfadil Ediciones.
p. 42.
- 2 REYES Theis (2009): “Proyecto del presi-
dente Chávez controlará 58,57% del espec-
tro”. En: el diario *El Universal.com*
([http://www.eluniversal.com/2009/07/12/pol_
_art_proyecto-del-preside_1467220.shtml](http://www.eluniversal.com/2009/07/12/pol_art_proyecto-del-preside_1467220.shtml))
Recuperado: 12-07-2009)
- 3 BISBAL, Marcelino (2005): “En el aire
nuestra pantalla televisiva”. En: Bisbal,
Marcelino (Coord.): *Televisión pan nuestro
de cada día*. Venezuela: Alfadil Ediciones.
p. 55.
- 4 BISBAL, Marcelino (2005). “En el aire
nuestra pantalla televisiva”. En: Bisbal,
Marcelino (Coord.): *Televisión pan nuestro
de cada día*. Venezuela: Alfadil Ediciones.
p. 83.
- 5 Comisión Nacional de Telecomunica-
ciones, oficio 006323, 03/12/1998.
- 6 BISBAL, Marcelino (2005): “En el aire
nuestra pantalla televisiva”. En: Bisbal,
Marcelino: *Televisión pan nuestro de cada
día*. Venezuela: Alfadil Ediciones.

POSTGRADOS EN COMUNICACIÓN SOCIAL



DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

... Abrimos un horizonte de posibilidades

La Universidad Católica Andrés Bello pretende afrontar estos tiempos de cambio como un reto formativo con claro compromiso social. Para ello, ofrece un Programa de Postgrados en Comunicación Social orientado a la formación de profesionales capaces de desenvolverse en los distintos ámbitos de la mediación comunicacional y cultural.

ESPECIALIZACIONES Y MAESTRÍAS

ESPECIALIZACIÓN EN PUBLICIDAD

Una oportunidad para aprender a gestionar los signos y entender que la publicidad es un medio de información, por tanto de significación.

ESPECIALIZACIÓN Y MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL

El espacio idóneo para entender que estamos en una sociedad de las organizaciones de allí, que requerimos acercarnos a la forma de comunicación que allí se desarrolla.

ESPECIALIZACIÓN Y MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO SOCIAL

El objetivo es orientar el estudio de las comunicaciones para potenciar el desarrollo. Los egresados obtendrán herramientas comunicacionales para auxiliar, asesorar y/o tomar decisiones dentro de este campo de aplicación.

Programas dirigidos a comunicadores sociales y también a egresados universitarios que deseen acercarse al mundo de las comunicaciones.

Modalidad para especializaciones y maestrías: presencial, dos tardes por semana de 6:00 pm a 10:00pm. • **Duración:** 4 semestres • **Lugar:** UCAB, Montalbán

PROGRAMAS DE ESTUDIOS AVANZADOS

PERIODISMO

Producto de la sinergia entre el diario *El Nacional* y la dirección de Postgrados en Comunicación Social

Modalidad: presencial, clases diurnas, dos días a la semana de 8:00 am a 11:30 am.

Duración: 4 trimestres. • **Lugar:** nueva sede del diario *El Nacional* en Los Cortijos de Lourdes.

COMUNICACIÓN Y POLITICA

Se desarrolla bajo la cooperación de la *Konrad Adenauer Stiftung* y el diario *El Nacional*.

Modalidad: presencial, dos tardes por semana de 6:00 pm a 10:00 pm.

Duración: 3 trimestres. • **Lugar:** nueva sede del diario *El Nacional* en Los Cortijos de Lourdes.

LIBERTAD DE EXPRESIÓN Y DERECHO A LA INFORMACIÓN

Se dicta conjuntamente con el centro de Derechos Humanos de la UCAB

Modalidad: Programa presencial y a distancia por Internet. **Duración:** 320 horas

Lugar: UCAB, Montalbán

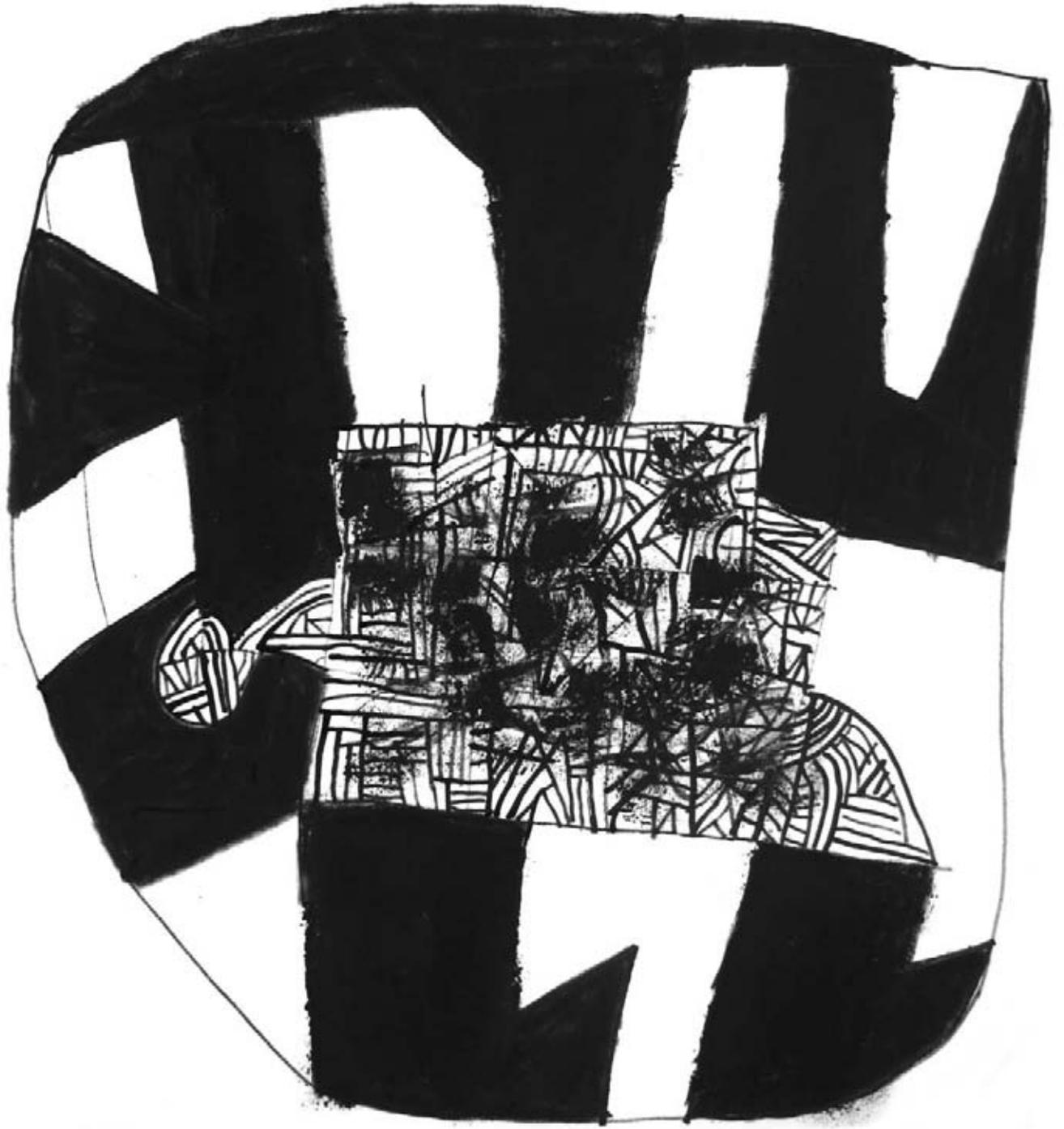
PROGRAMAS DE ESTUDIOS TÉCNICOS AVANZADOS

En medios y comunicación estratégica. También en convenio con el Nacional, para Técnicos Superiores Universitarios.

Menciones: Publicidad integrada y Gestión de la Comunicación

Modalidad: Presencial, dos tardes de la semana, de 6:00 pm a 10:00 pm **Duración:** Tres trimestres

Lugar: UCAB, Montalbán.

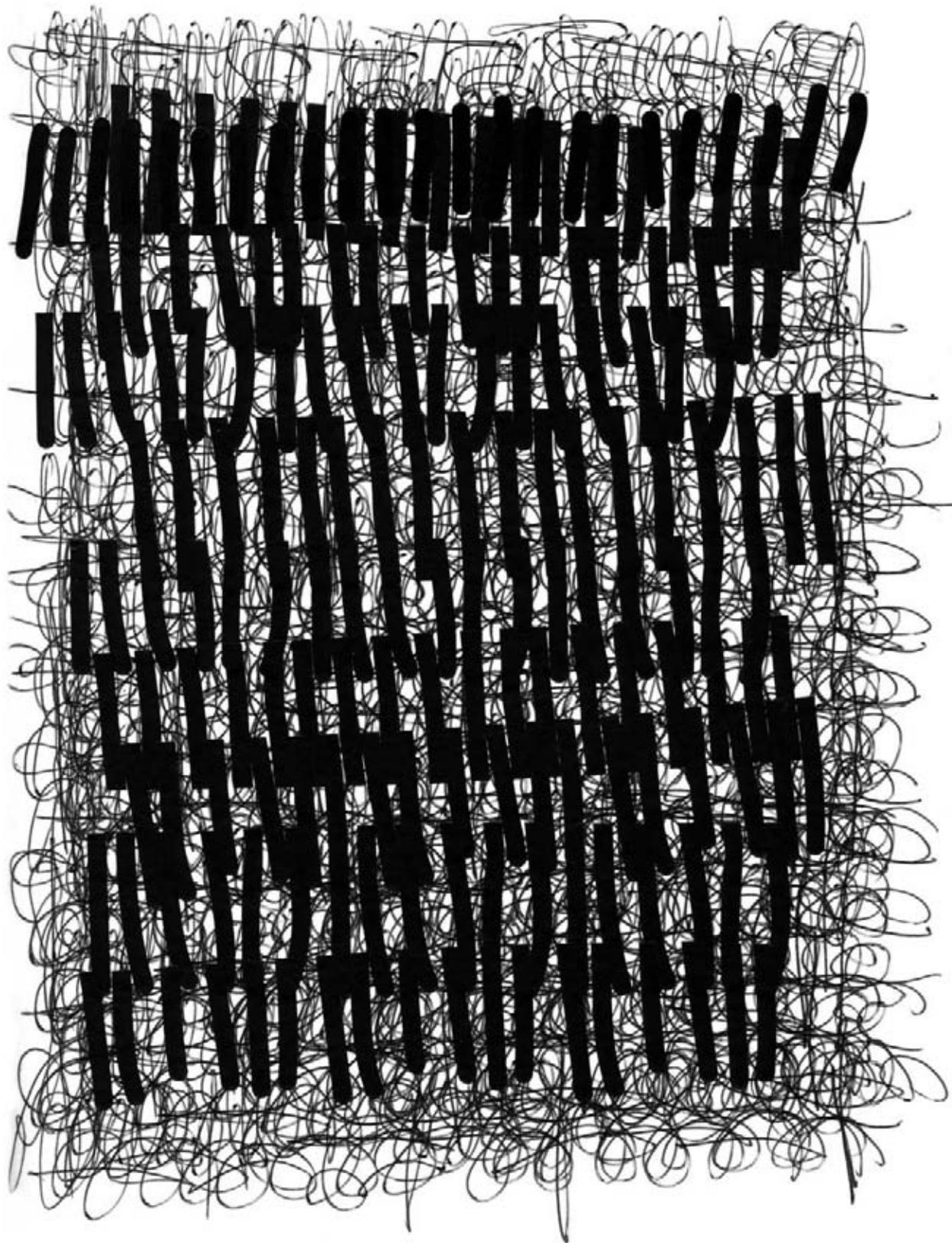


LA EDUCACIÓN ANTE EL NUEVO ENTORNO TECNOLÓGICO Y DE MEDIOS

Alejandro Cobo
Ana Beatriz Martínez
Mariella Adrián García
Humberto Jaimes Quero



Galería de Papel, Víctor Hugo Irazábal, (2010)



Nativos digitales: la cibergeneración que se reinventa

Cada medio que irrumpe en su tiempo deja impronta en sus usuarios. El diario, el cine, la radio y la televisión, desde sus propuestas de contacto se presentan a la sociedad como soportes donde informarse, reconocerse, distanciarse, y reconfigurar sus cotidianidades.

La aparición de Internet nos pone ante un universo que genera otras miradas del mundo en los jóvenes, miradas mediatizadas en sus narrativas, percepciones, con una lógica propia, inestable, que les propone y posibilita ser autores-programadores-editores-difusores y disponer de las imágenes, promoviendo un tipo de aprendizajes que evidencia una mutación cognitiva que se puede observar en sus modos de estructurar los andamiajes de su conocimiento. ¿Cómo leer y analizar estas nuevas lecturas y producciones desde el ámbito educativo?

■ ALEJANDRO COBO

Otros escenarios

Los medios actuales son productos que llevan inscriptas las huellas de su historia. A partir de su irrupción en distintas épocas, el rol del espectador fue requiriendo diversos comportamientos para descifrar sus mensajes que comprometieron diferentes capacidades: un espectador lector de signos gráficos (con la aparición del libro, el diario luego), un espectador oyente, a partir de su contacto con la radio, un espectador visual (desde el cine y la televi-

sión), y un espectador convergente, a partir de Internet.

La irrupción de las tecnologías y las formas de re-presentar la realidad desarrollan en los usuarios nuevas capacidades para operar con distintos registros. Allí donde lo nuevo acontece, el nuevo medio reabsorbe la dinámica del anterior, lo resignifica y suma opciones para la audiencia.

Estas nuevas capacidades disponen a los nativos digitales, sujetos que desde su nacimiento incorporan las tecnologías y

las usan sin cuestionamiento, para desarrollar simultaneidad de acciones, y un tipo de comprensión lectora más cercana al descentramiento, lo multilineal y lo expandido, situación diferente de la de los inmigrantes digitales, aquellos para los que los cambios culturales en relación con los medios les produce resistencia y manifiestan costo por apropiarse de la vertiginosidad de las propuestas de ese universo tecnológico.

Una de las tensiones que atraviesan las diferentes generaciones de nativos e inmigrantes digitales se evidencia en el modo de procesar la información y de construir significados. En los jóvenes se corporizan nuevos modos de entender las relaciones sociales, las identidades poco estables y la sensibilidad, características contrapuestas al planteo de la cultura letrada, portadora de lógicas más ordenadas y racionales.

Hipertextos e hipermedios irrumpen en nuevas narrativas con otras estructuras que desafían lo secuencial, proponen recorridos más individuales y flexibles, donde textos escritos e imágenes conviven en un entramado de instantaneidad, velocidad y eclecticismo. La generación de nativos digitales tiene, entre sus herramientas, una predisposición natural a la lectura descentrada, multilineal y expandida propia de un texto que se parece más a un laberinto, por la variedad de recorridos posibles que les presenta.

También los celulares son artefactos tecnológicos que operan como extensio-

nes de su indumentaria, de sus marcas de identidad y de distinción. Este dispositivo personal, ambulante y portable, es el centro de la transversalidad tecnológica por su expansión global, crecimiento y por la importancia adquirida desde lo económico.

Se produce una desincronización entre cambios: uno *técnico* (cada vez se ofrece a las audiencias dispositivos tecnológicos en períodos más cortos y con una dinámica de la sustitución por lo nuevo), y el otro cambio, *cultural*, que remite a formas sociales con tiempos diferentes para apropiarse de la tecnología.

La escuela desafiada

La escuela se encuentra en una posición de incomodidad en relación con la cosmovisión que subyace en los medios. Este presente transita una tensión entre una cultura que rigió en Occidente durante los últimos doscientos años, basada en la interioridad, la profundidad y el esfuerzo, y otra que privilegia el flujo de información, el juego, el protagonismo, la hipertextualidad, la hiperconexión, la polifonía, la pluripuntualidad y la espectacularidad.

En Youtube, sitio emblemático de la circulación de información, se producen mutaciones respecto de lo que son nuevas formas de expresión, de identidades, de comunidad, de intercambio y de colaboración. Las redes sociales aportan otro tanto. *¿Qué hacemos como educadores para acercarnos a estos universos de sentido que los chicos construyen? ¿La escuela incorpora al aula estos dispositivos para su lectura y consumo críticos?*

Las subjetividades de estos alumnos del siglo XXI entrañan un verdadero reto para las instituciones que tienen la responsabilidad de educarlos: permanente movimiento, actualización, conjuntamente con una oferta educativa que contemple sus universos de sentido, y tenga, como punto de partida sus percepciones y saberes. Una educación acorde con su tiempo, que enriquezca sus procesos de conocimiento.

En las instituciones educativas conviven pizarrones con tiza y PC, papelógrafos con proyectores multimedia, celulares con cámaras fotográficas y televisores, fotocopias de libros con hipertextos, y un docente, cuya tarea es enseñar y aprender, desde unas condiciones de producción del conocimiento inimaginables en otro tiempo. Este escenario desafía a educar transitando las tensiones entre continuidad y la



¿Qué hacemos como educadores para acercarnos a estos universos de sentido que los chicos construyen? ¿La escuela incorpora al aula estos dispositivos para su lectura y consumo críticos?

adaptación activa a toda forma de reinterpretación desde los medios, desde la jerarquización de la interacción humana y la recreación de la misma.

La educación, como proceso dialéctico, debe operar como posibilidad de insertar y distanciar a este sujeto en la cultura, y, a la vez, que esta cultura se vea transformada, en un reconocimiento de la complejidad del interjuego entre lo individual y lo colectivo, la conciencia y la percepción, la escritura y la velocidad, rasgos del tiempo que habitamos.

Para los jóvenes, los medios masivos de comunicación y las redes son centrales en la conformación de sus subjetividades; pero también de las nuevas simbolizaciones y la recuperación de la sensibilidad compartida. Una sensibilidad de la que la escuela parece estar al margen, pues aún no encuentra su lugar entre los objetivos para los que fue creada y estas nuevas formas de expresión, de identidad y de comunidad que están emergiendo, donde el intercambio y la colaboración no necesariamente la tiene entre sus principales promotoras de educación.

Es pertinente aceptar, como educadores, la presencia de estos lenguajes y su fuerte incidencia en los procesos de conocimiento. Una aceptación crítica, cuyo propósito sea no celebrar la cultura mediática, sino un esfuerzo por incorporar sus estrategias comunicacionales en la tarea pedagógica, y su acercamiento a estas otras lecturas de estos nativos digitales desde las cuales es conveniente, también, que los educadores, inmigrantes digitales, estén alfabetizados, para situarse en relación con las subjetividades que se

construyen y resignifican desde el escenario de esta convergencia tecnológica.

El libro sigue siendo clave, pues nos abre a la primera alfabetización, esa que debería posibilitar el acceso no sólo a la cultura letrada sino a las múltiples escrituras que hoy conforman el mundo de la informática y el audiovisual. Pero, también, se necesita una escuela en la que aprender a leer signifique aprender a convivir con todas las formas de lectura y de escritura que circulan. Si desde el ámbito educativo no hay respuesta acerca de los cambios culturales que pasan hoy por los procesos de comunicación e información, no es posible formar ciudadanos. La escuela debe ser el centro de confluencia del gran caudal de información que los chicos reciben fuera de ella.

Nuevas lógicas, nuevos conocimientos, nuevas construcciones, nuevos soporres, nuevos términos como descargar, bajar, postear, bloguear, webear, googlear, chatear, mailear, mensajear, son parte de la enciclopedia cognoscitiva y emocional de las cibergeneraciones. Es necesario leer en el vínculo de los jóvenes con las tecnologías sus modos de enlazarse socialmente, crear, mostrarse, relacionarse, imaginar y vincularse, ya que en estas interacciones hay un nuevo imaginario, otro modo de estructurar pensamiento y acción, que las instituciones educativas, más allá de sus intentos por incorporarlas en su territorio, todavía desconocen.

Las máquinas poblaron el cotidiano y a través de las pantallas permitieron reinventar el mundo, escindiendo la percepción real que teníamos de él. Se produjo un acostumbramiento a mirar, a narrar y a estar a través de ellas, y desde esta descorporización la interrelación cara a cara se volvió más dificultosa: el vínculo se transformó en un estar cerca, pero lejos, o estar lejanamente cerca. Esta centralidad redefinió el concepto de tiempo y espacio, ante la presencia de otras lógicas y otras prácticas sociales. Los nuevos medios resignificaron los escenarios de la comunicación.

Punto de llegada y de partida

La escuela es una oportunidad inigualable para que los chicos puedan sentirse productores culturales de su tiempo. Puede y debe contribuir enseñándoles, problematizando y resignificando estos lenguajes. Sus propuestas deben enmarcarse dentro del diálogo, la confrontación, la reflexión,

la criticidad y la toma de decisiones y de conciencia de sus propias sensaciones, emociones y reacciones. Incorporar la vida cotidiana como el hogar de construcción del sentido y proponer un camino desde la emoción hacia la reflexión puede devolverle un lugar importante en tanto espacio de validación y legitimación de nuevas-otras miradas, para articular sensibilidades y saberes aportados desde el contacto de la juventud con el ciberespacio y configurar, de este modo, un puente entre el aula y la vida.

Lo educativo puede hacer una importante contribución en el abordaje y la comprensión de estos discursos, recuperando lo colectivo y entramando miradas para acompañar a los jóvenes a habitar este mundo. Debe jerarquizar la comunicación como un acto central del aprender, pensando una educación para otros tiempos y para otros espacios, y de este modo estar en sintonía con los alumnos, cuyos imaginarios se edifican desde la ciber-realidad de una pantalla,

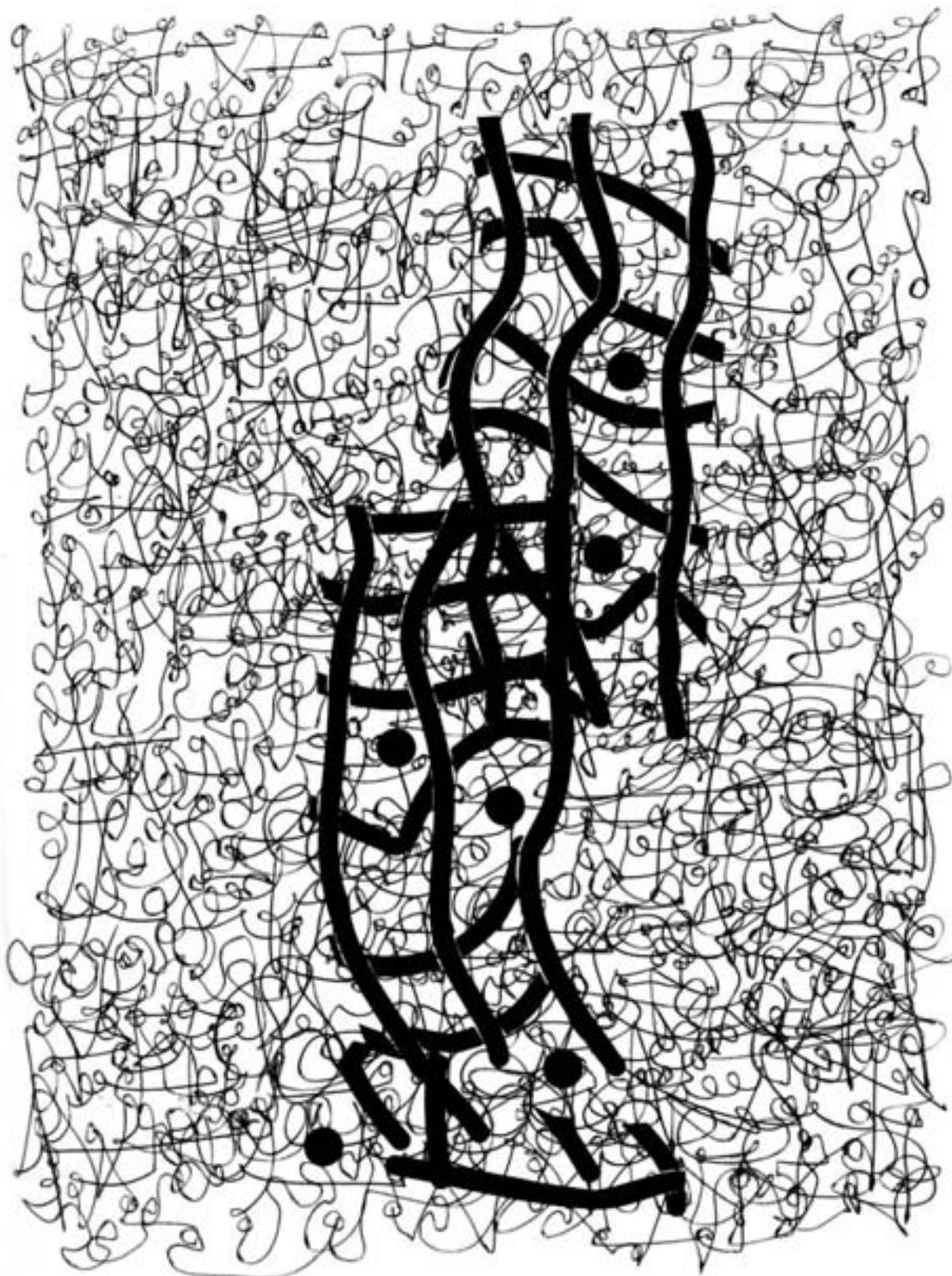
ALEJANDRO COBO

Argentino. Licenciado en Gestión Educativa, Psicólogo Social y profesor de Educación Primaria. Posgrado en Constructivismo y Educación y en Educación, Imágenes y Medios (Flacso Argentina).

Referencias

- ALVAREZ GALLEGO, Alejandro (2009): *Los medios de comunicación interrogan la escuela*. Buenos Aires: Flacso-Argentina.
- BALARDINI, Sergio (2002): *Subjetividades Juveniles y Tecnocultura*. Ponencia en jornadas sobre Impacto y transformaciones de la cultura escolar ante la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación. Centro Cultural del Teatro Municipal General San Martín.
- CABRERA, Daniel (2009): *Las promesas de las nuevas tecnologías*. México: Instituto de Filosofía, Universidad Veracruzana.
- CASTELLS, Manuel (1996): *El surgimiento de la sociedad de redes*. Blackwell Publishers.
- COBO, Alejandro (2006): "Comportamientos y valores de los adultos que preocupan a los niños: Una experiencia de formación ciudadana a través de la producción audiovisual con niños de 7º año". En: Alvarado, M., Arpini, A. y Vignale, S. (2006): *Pensamiento y Experiencia*. Primeras Jornadas Regionales de Filosofía con Niños y Jóvenes. Mendoza, Argentina: CIIFE. FFyL. UNCuyo.
- _____ (2008): *¿Es fácil hacer cine en la escuela con pocos recursos y muchos resultados?* Buenos Aires: Biblos.
- DUSSEL, I. y GUTIÉRREZ, D. (2006): *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial-Flacso-OSDE.
- DUSSEL, Inés (2009): *La escuela como tecnología y las tecnologías de la escuela: notas sobre el estado de un problema*. Buenos Aires: Flacso-Argentina.
- FERRÉS, J. (1998): *Educación en la cultura del espectáculo*. Seminario de ADIRA (Asociación de Diarios de Interior de la República Argentina). Buenos Aires, Argentina.
- LEVIS, Diego (2009): *Pantallas ubicuas: televisores, computadoras, celulares*. Buenos Aires: Flacso-Argentina.
- MARTIN-BARBERO, Jesús (2002): "Jóvenes: comunicación e identidad". En: revista *Pensar Iberoamérica*. OEI, N° 0.
- _____ (2003): "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, N° 32.
- MASTERMAN, Len (1988): *La enseñanza de los medios de comunicación*. España: Ediciones de la Torre.
- MORDUCHOWICZ, Roxana (1997): *La escuela y los medios. Un binomio necesario*. Buenos Aires: Aique.
- _____ (2003): "El sentido de una educación en medios". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. N° 32.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo (2001): "Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la 'televigencia' y sus mediaciones". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 27.
- QUEVEDO, Luis Alberto (2009): *Migración digital, cultura y nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Flacso-Argentina.
- VIGOTSKY, L. (1985): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Galería de Papel. Víctor Hugo Irazábal. (2010)



Una mirada a la educación en la sociedad de redes

La educación de hoy no puede ser configurada, por lo tanto reflexionada, sin tomar en cuenta el impacto de las llamadas tecnologías de la información y comunicación (TIC). Y dentro de ese mundo de las nuevas tecnologías, la red que tiene como base al Internet se constituye en el principal instrumento de transformación en la educación formal. La autora reflexiona cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve determinado en este siglo XXI, hecho que ya se había iniciado a finales del siglo pasado, por la presencia significativa de las TIC, pero también nos ofrece unas interrogantes acerca de la posibilidad de poder vislumbrar el futuro de la educación, especialmente el de la educación superior

■ ANA BEATRIZ MARTÍNEZ

En el presente ensayo abordamos el tema de la educación del siglo XXI a partir de la comprensión del significativo y creciente impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de nuestra cultura y de manera particular en lo educativo. Como se sabe, a partir de la relación entre tecnología y educación se vienen estructurando características que si bien no son nuevas en el campo educativo, sí conforman nuevos énfasis, espacios y tiempos en lo que al proceso de enseñanza y aprendizaje se refiere. Es nuestra intención resaltar estos rasgos que para algunos constituye parte de la conformación de un nuevo paradigma. Dejaremos asimismo planteados algunos interrogantes que puedan contribuir al abordaje del tema.

En tal sentido, este breve ensayo se ha organizado en tres partes. En la primera se

identifican los principales rasgos que determinan a la denominada sociedad de redes. En segundo lugar, se destacan aspectos de la educación del siglo XXI con especial énfasis en los cambios que vienen ocurriendo en las instituciones educativas: en el aula; en el alumno; en el docente; en el conocimiento; en definitiva, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la tercera, se plantean algunos interrogantes y se adelanta, a manera de conclusión, una visión prospectiva del hecho educativo.

Sociedad de redes

Como parte de la cultura, la escuela se encuentra inmersa y afectada por la presencia de nuevos artefactos que desde hace tiempo vienen marcando su dinámica. Particularmente, en los últimos años, a

pesar de la brecha que se mantiene entre países desarrollados y los del tercer y cuarto mundo, las tecnologías de la información y la comunicación se han hecho presentes a escala global imponiendo nuevos modos de actuar y de pensar que en el caso particular de la educación impactan el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje. Estas tecnologías están conformando lo que Kerckhove (1999) denomina la nueva ecología de las redes. Tres condiciones destacan en esta nueva ecología: la interactividad, la hipertextualidad y la conectividad.

La interactividad supone la relación física entre una persona y el entorno digital que la conecta. Ello hace posible que podamos interactuar con los artefactos a través de otros sentidos: oído, vista, tacto, más allá del texto escrito. La tecnología crece en inteligencia pero también en intuición y amabilidad. Los programas se hacen fáciles de manejar y se acercan cada vez más, en cuanto a su ergonomía, al ser humano. Del campo de los especialistas al dominio público, pasando por el uso del correo y los *chats* para interactuar, hasta el desarrollo de *blogs* y video conferencias, en su desarrollo, la tecnología se integra a otros objetos, se minimiza y se humaniza pasando a formar parte de la cotidianidad. La interactividad en la medida en que va evolucionando ofrece una nueva forma de relación que si bien es utilitaria, permite el desarrollo de la creatividad que de manera definitiva va marcando cambios en la manera como interactuamos y nos relacionamos en la escuela.

La segunda condición es la hipertextualidad que ha sido producto del tránsito de lo impreso a lo digital y que abre la posibilidad para transformar la información en código común. La lectura lineal va dando paso a una lectura estructurada según niveles de complejidad dado que los contenidos pasan a estar enlazados entre sí desde diversas fuentes y formatos. Ello posibilita que el lector decida el nivel de información que necesita respecto a un contenido en particular. Esta condición se extiende más allá del contenido textual al incorporar diferentes medios que dan lugar a lo que se conoce como hipermedia o multimedia. Ello permite integrar sonido y video al texto, para la creación de programas más complejos e interactivos.

Hoy en día, con mayor acceso a la información, el dominio del conocimiento pasa a ser confrontado permanentemente en la medida en que se extiende el acceso a información cada vez más especializada. La relación con el que sabe, con el



La lectura lineal va dando paso a una lectura estructurada según niveles de complejidad dado que los contenidos pasan a estar enlazados entre sí desde diversas fuentes y formatos. Ello posibilita que el lector decida el nivel de información que necesita respecto a un contenido en particular

que conoce, con el que tiene el conocimiento, es diferente. En el caso de la escuela, el alumno pasa a tener acceso cada vez más a diferentes niveles y, por supuesto, con diferente calidad a la información, lo cual plantea nuevos desafíos en el caso de la enseñanza, asociados a la necesidad de aprender estrategias para distinguir el conocimiento válido del que no lo es.

La tercera condición es la conectividad, la tendencia a la interconexión, la interacción entre la gente, la cooperación y el desarrollo de redes que disminuyen el aislamiento entre los diferentes usuarios. En el marco de la conectividad se destaca el efecto globalizador de los satélites que ha llevado vía televisión e Internet a la planetarización de las naciones, organizaciones y las gentes. Todos conectados compartiendo en tiempo real, formando parte del mundo. El usuario de la red se transforma en un fabricante de contenidos, en protagonista de los procesos que ocurren en el ciberespacio. Y más aún, las comunidades en red pasan a ser instrumentos de práctica social. Los sujetos se leccionan las herramientas comunicacionales en función de sus necesidades, siendo las comunicaciones deslocalizadas, sin tiempo y dispersas.

Internet se constituye así en un contexto cultural donde tiene lugar parte de la práctica social. Se habla de una nueva subjetividad más social y abierta basada en la elección de las redes de sociabilidad en función de los intereses particulares. Las redes constituyen, justamente, una de las

formas más actuales de interacción social. En estos espacios se concreta la conectividad y la convivencia a través de los intercambios entre sus usuarios. Las así llamadas *redes sociales* se manifiestan en Facebook, MySpace, los *blogs*, los *wikis* y Twitter como los ejemplos más recientes. Internet evoluciona hacia una plataforma de participación y producción colaborativa identificada como Web 2.0 que supone redes interactivas y visuales cada vez más sociales.

Escenarios educativos en América Latina

Al acercarnos a la comprensión del impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en América Latina ha de reconocerse la existencia de espacios históricamente rezagados en cuanto a la modernidad, pero incorporados de manera desigual al proceso de globalización, en donde se siguen evidenciando distancias entre lo deseable y la realidad.

Como se sabe, la tecnología se amplía como instrumento e innovación para la producción siendo las fuerzas sociales afectadas las que determinan su implantación y efectos en los ámbitos políticos y sociales. En el caso latinoamericano, las tecnologías de la información y la comunicación se consideran instrumento clave para la ruptura de los círculos viciosos que genera el subdesarrollo, aunque se discrepa en cuanto a la forma de adquisición, orientación y distribución de sus beneficios en relación a las necesidades de cada país. Sin embargo, su potencialidad para enfrentar el subdesarrollo es compartida por todos. Ante la ubicuidad y la casi universalidad de la presencia de estas tecnologías en América Latina, se han venido planteando reacomodos de los aparatos de comunicación. Más consumidores y menos productores, la división entre países desarrollados y no desarrollados, o del tercer mundo, acentúa su complejidad en la medida en que se crea y aumenta la brecha entre los alfabetizados informáticos y los analfabetos informáticos, lo que radicaliza aún más las diferencias entre globalizantes y globalizados.

Ahora bien, conscientes de los alcances de esta realidad y de su impacto en la dinámica social, las tecnologías vinculadas a la información y la comunicación van marcando el sentido dominante de la producción, del hacer y del pensar. Las organizaciones, y particularmente la institución escolar, se encuentran sometidas a

una creciente demanda de formación continua que ejerce presión constante sobre los alumnos y los docentes (Silvio, 2000). Ello se acompaña con la demanda de nuevas habilidades y destrezas en concordancia con las nuevas complejidades que supone la tecnología.

En el mundo educativo los cambios no dejan de evidenciarse: se observan por ejemplo, cambios en las estructuras organizativas, expansión cuantitativa, diversificación estructural y aumento de la tecnologización. A ello se suma la búsqueda de mayor especialización, la creación de nuevas disciplinas y departamentos, la internacionalización del currículo, el fortalecimiento de la cooperación, el surgimiento de nuevas instancias de formación y el desarrollo de las redes y comunidades de aprendizaje (Rama, 2008).

Al mismo tiempo, muchos educadores impactados por los efectos de estas tecnologías están retomando las investigaciones de Vygotsky (1978) con el fin de analizar aspectos tales como: la negociación en el aprendizaje, el rol de los pares y el contexto social en ambientes cada vez más virtuales y colaborativos de un aprendizaje que se ha relocalizado gracias a Internet. Ahora la experiencia se reconvierte en información. Las comunidades de aprendizaje se han diversificado; ya no sólo son las comunidades de expertos, investigado-

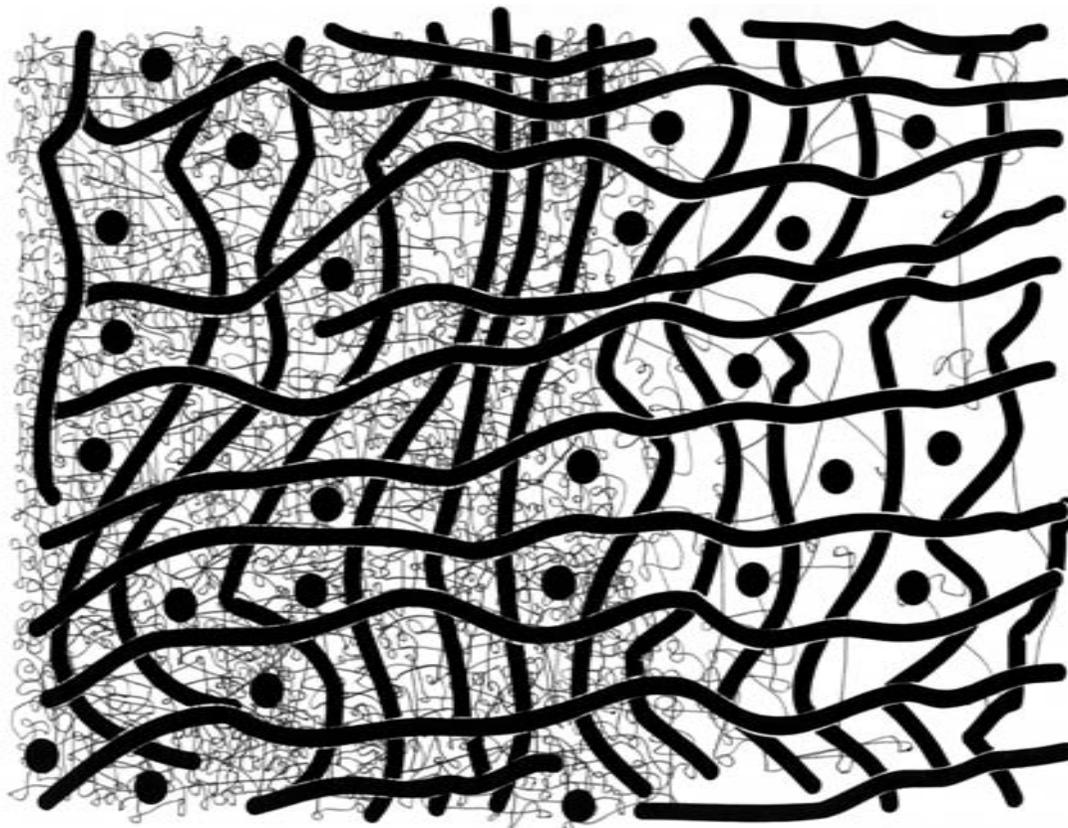
“
Paradójicamente, debido a la masificación del recurso, también hay una especie de dismantelamiento de las comunidades del saber debido a su presencia fragmentada, la ubicuidad y la permeabilización de la autoría.

res y/o académicos, sino que han surgido nuevas comunidades en torno a la información y al conocimiento (Rheingold, 1993). Paradójicamente, debido a la masificación del recurso, también hay una especie de dismantelamiento de las comunidades del saber debido a su presencia fragmentada, la ubicuidad y la permeabilización de la autoría.

Siemens (2005) nos dice que al estar ante una creciente conectividad, el apren-

dizaje puede ser visto como un proceso de conexión de nodos o centros de información. El conocimiento no reside solamente en el ser humano sino que puede estar en diversas fuentes de información. La capacidad de aumentar ese conocimiento es más importante que lo que ya se sabe. Además de eso es necesario alimentar las conexiones para garantizar el aprendizaje continuo. En el campo educativo se habla de una nueva teoría del aprendizaje: el conectivismo, donde la enseñanza pasa a ser concebida en función del usuario y sus necesidades. El saber se encuentra esparcido entre grupos que representan una estructura crítica a partir de la cual se puede tener acceso al conocimiento que pasa a ser más colectivo y personal.

Al mismo tiempo, los educadores están retomando las teorías dedicadas a la educación de adultos (Knowles, 1990) en cuanto al autoaprendizaje y los métodos de instrucción basados en el aprendiz, dentro de las posibilidades que crean estas tecnologías para la educación a distancia. Como resultado de la era de la información, se han desarrollado nuevas y más poderosas formas de interacción y comunicación. Las habilidades y destrezas derivadas de la práctica del sujeto con Internet propician el pensamiento divergente o creativo dado que el proceso de



búsqueda de información ocurre en diferentes vías, formas, tiempos y espacios.

El proceso de interactuar con Internet, al tiempo que facilita las habilidades visuales y espaciales, abre oportunidades para que el usuario controle su propio aprendizaje mediante actividades de tipo cognitivo y metacognitivo. En cuanto a las destrezas de interacción, Internet propicia nuevas formas de relación que fomentan el aprendizaje colaborativo. La comunicación cambia sus esquemas convencionales al crear la posibilidad de establecer comunicación sincrónica (simultánea), así como asincrónica (con posterioridad), para lo cual Internet brinda posibilidades variadas (Garrison&Anderson, 2005).

En este camino las instituciones de educación superior buscan adaptarse para aprovechar al máximo las ventajas que presentan las tecnologías e ir desarrollando estrategias que apoyándose en el creciente número de herramientas que nos brindan, generen respuestas rápidas y oportunas a la demanda y a los nuevos requerimientos de formación.

Algunas palabras finales

La educación superior está confrontando cambios que afectan el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. El rol del profesor, el carácter del material didáctico, el proceso de instrucción y la evaluación, son parte del proceso instruccional que desde ya están respondiendo a estos cambios y presiones. Mayor y más compleja presencia tecnológica está condicionando los tradicionales ambientes de enseñanza (García, Corbella y Figaredo, 2007).

Si todos estos cambios implican una transformación del modelo educativo vigente, es un asunto que queda por responder y sólo el tiempo dará una respuesta precisa. Lo que sí es importante resaltar es que una nueva dinámica ha arrancado en la educación superior, aunque de manera más intensa en los países desarrollados pero igualmente en algunos países en vías de desarrollo. Esta dinámica implica transformaciones en la manera de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje y ello podría eventualmente marcar cambios significativos a la tradicional manera de abordar la enseñanza en la educación superior. Su alcance y beneficios serán parte de nuestra evaluación futura y de las generaciones de educadores por venir.

Un balance del creciente espacio de las comunidades virtuales de aprendizaje pone en evidencia el hecho de que inde-

pendientemente de su naturaleza (educativa, social, o cultural) y de los soportes que utilice (listas, portales, sitios web, etcétera), estos grupos están generando procesos permanentes de educación que repesentan alternativas para convivir, ser, hacer y conocer a través de la red. Esto conduce a una necesaria revisión de los sistemas educativos que deberán responder a estos nuevos escenarios en lo que significa unir desde la distancia. Ello supone, por una parte, la reconceptualización del término aprendizaje en su sentido cultural y social y, por el otro, el estudio del impacto del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje colaborativo. Pero más allá de la dimensión escolar, se está evidenciando un redimensionamiento de los espacios de aprendizaje que ocurren de manera natural en la red. La evolución de estos espacios constituye, en consecuencia, una interrogante por resolver, puesto que el aprendizaje virtual ha transformado los modelos y estrategias tradicionales de enseñanza y aprendizaje, a través de las formas multidimensionales de comunicación e interacción que se dan en contextos digitales. Queda por investigar hasta qué punto las instituciones educativas están dispuestas a cambiar y adoptar el aprendizaje virtual como parte de su currículo, sin olvidar que estos nuevos espacios requieren una comprensión clara de lo que implica la integración tecnología-pedagogía.

A manera de cierre podemos señalar que en la actualidad estamos viviendo una era de convergencia mediática, cultura participativa e inteligencia colectiva. Las tecnologías cambian de manera constante e impactan la cultura. En la medida en que convergen los medios se amplía el espacio para la interacción, la comunicación y el aprendizaje. En este mundo de las redes y de las comunidades de aprendizaje, las instituciones de educación superior se encuentran sometidas al debate sobre la construcción de respuestas al tipo de formación que se necesita, cómo obtenerla de manera rápida y cómo incrementar el conocimiento. Los nuevos entornos y las habilidades y competencias requeridas, nos remiten a nuevos espacios de formación y nos refieren a un individuo en permanente transformación, movido por las presiones de un medio cada vez más tecnificado en el contexto de la globalización.

En tal sentido, pareciera que en un intento por vislumbrar el futuro de la educación superior en América Latina, las

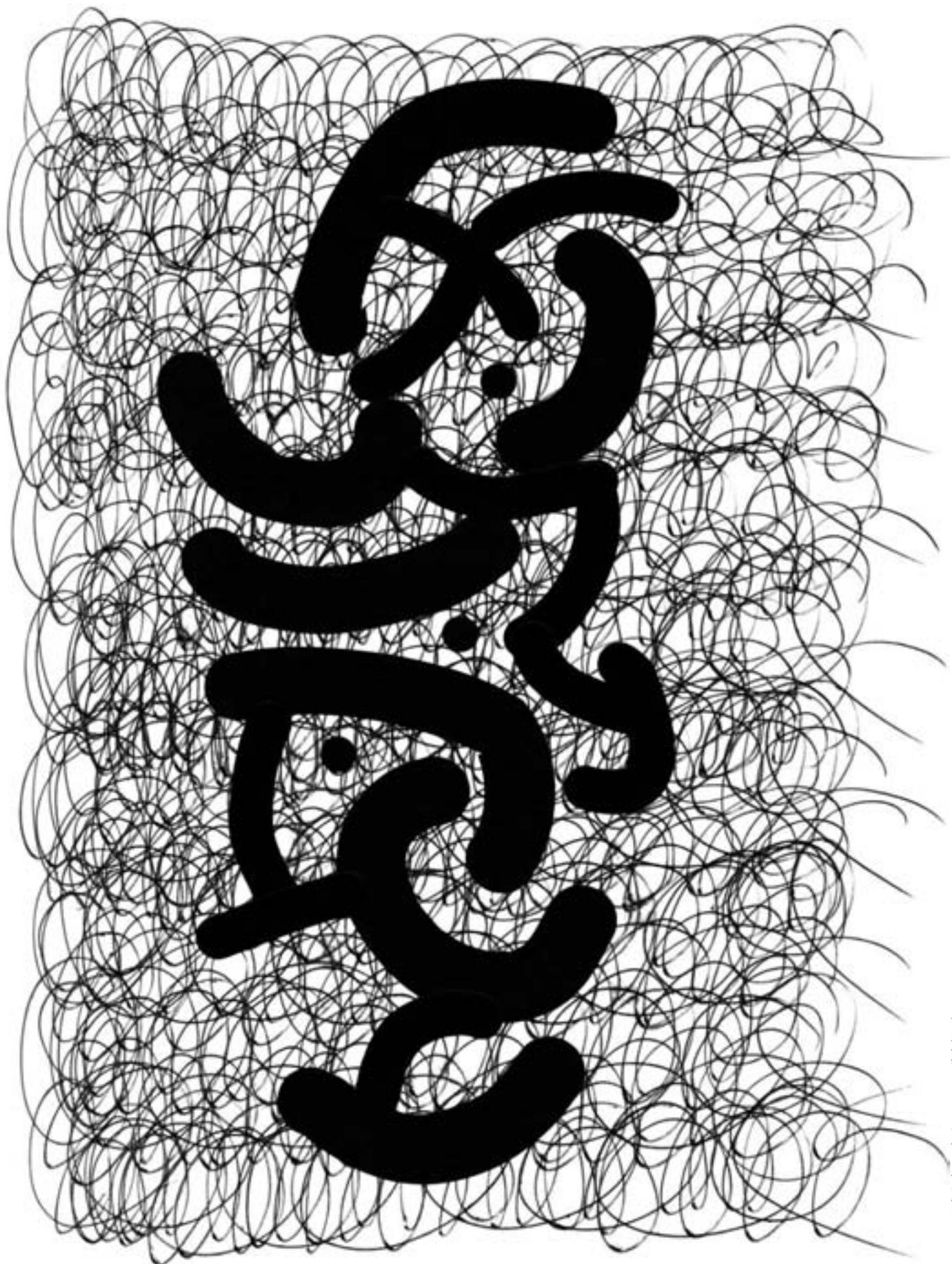
tecnologías están provocando transformaciones y reformas que, mantenidas, si se cuenta con el apoyo económico e institucional, y bien dirigidas, con criterio de equidad y calidad, podrían conducir a mejorarla y hacer accesible para muchos lo que todavía se mantiene como privilegio de pocos.

ANA BEATRIZ MARTÍNEZ

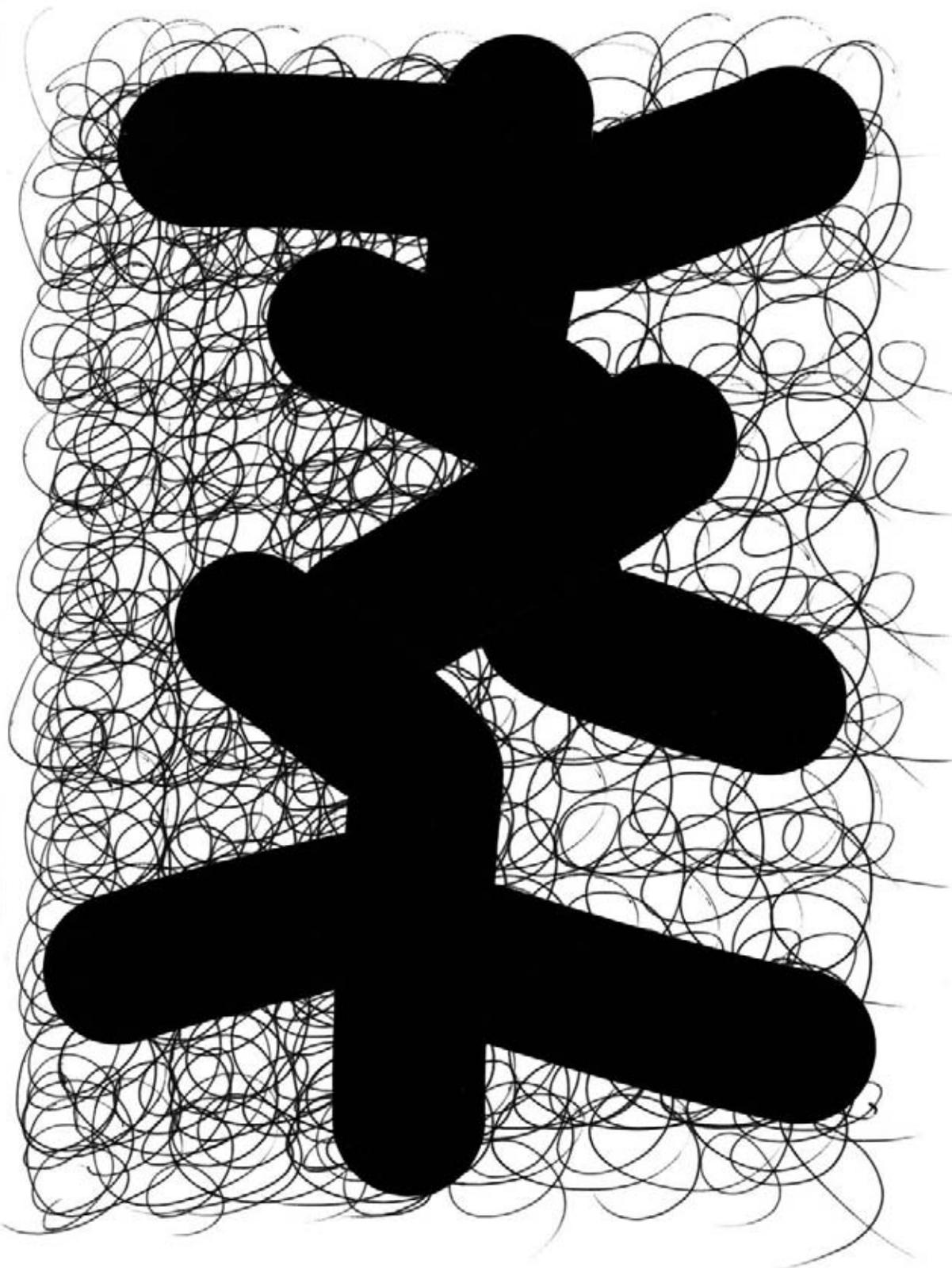
Doctora en Educación, especialista en Tecnología Educativa y Educación a Distancia. Profesora Titular de la Universidad Central de Venezuela.

Referencias

- GARCÍA ARETIO L.; CORBELLA, M.; FIGAREDO, D. (2007): *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- GARRISON, D.R.; Anderson, T. (2005): *El e-learning en el Siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- KERCKHOVE, D de. (1999): *Inteligencias en conexión*. Gedisa.
- KNOWLES, M. S. (1990): *The adult learner: A neglected species* (4th ed). Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- RAMA, C. (2008): *Las tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe (desautonomización, desgratuitarización, desnacionalización, despresencialización)*. 286 p. ISBN 978-603- 4011-07-6. Asamblea Nacional de Rectores (ANR), Lima, marzo 2008.
- RHEINGOLD, H. (1993): *The virtual community*. [Versión electrónica] Extraído el: 09 febrero, 2009, de: <http://www.rheingold.com/vc/book/>
- SIEMENS, G. (2005): "Conectivismo: A learning theory for the digital age". En: revista digital de publicación mensual. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2(1). Recuperada el día 12 de diciembre de 2008, de http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/index.htm
- SILVIO, J. (2000): *La virtualización de la universidad. ¿Como podemos transformar la educación superior con la tecnología?* Colección Respuestas. Caracas: Ediciones Iesalc Unesco.
- VYGOTSKY, L.S. (1978): *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Galería de Papel, Víctor Hugo Irazábal, (2010)



Conformación de comunidades de aprendizaje en red

—compartiendo resultados de una investigación en contextos educativos latinoamericanos—

Los avances en las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han cambiando concepciones importantes en el campo de la formación, sobre todo en modalidades a distancia. Con la aparición de Internet y las aplicaciones y herramientas asociadas a ésta para el trabajo en red, se han desarrollado sistemas de formación en entornos virtuales con valiosas posibilidades comunicativas sincrónicas y asincrónicas.

Una de las principales ventajas que ofrece esta formación basada en comunicación mediada por computadoras, es la conveniencia que favorece con respecto al aprendizaje *en cualquier momento y en cualquier lugar*, entendida desde situaciones asincrónicas de interacción. Es una propuesta innovadora para la educación desde medios tradicionales, porque se adapta a diferentes necesidades y posibilidades de acceso de los aprendices, independientemente de la coincidencia física y temporal, y a su vez, permite una comunicación permanente con el tutor y con los demás participantes en formación, para un aprendizaje según ritmos y posibilidades individuales y desde una interacción colaborativa.

Estas posibilidades han marcado un cambio importante en los programas de educación a distancia tradicionales, porque aportan riqueza en la participación e

interacción entre los involucrados en un proceso educativo remoto, gracias a las herramientas de las actuales tecnologías de información y comunicación.

Desde las concepciones del aprendizaje constructivista y sociocultural, cada vez toma más fuerza la necesidad de plantear entornos de formación desde la interacción de los participantes. En este sentido, los planteamientos de Vygotsky (1979) destacan que toda forma de pensamiento es social y que el aprendizaje es una internalización de la interacción social que se da primero entre individuos y luego dentro de un individuo (Medina, 1998). Los procesos psicológicos son concebidos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y su entorno. La elaboración individual de los significados se genera desde una construcción activa y social del conocimiento.

Aprender en colaboración supone la participación y la interacción con otros para el intercambio de experiencias, suposiciones, ideas; para la resolución de situaciones problemáticas y construcción de proyectos, donde los participantes asumen el rol de colaboradores para lograr las metas de aprendizajes.

En el marco de este planteamiento, durante los años 2004-2007 desarrollamos una investigación para analizar los procesos de participación e interacción entre educadores latinoamericanos desde

El ensayo discute cómo las tecnologías de la información y comunicación han cambiado concepciones dominantes en el campo de la formación, especialmente en modalidades a distancia. Nos habla de las comunidades de aprendizaje en línea y cómo desde ellas se estructuran espacios óptimos para participar, interactuar y para la construcción de conocimiento en colaboración

■ MARIELLA ADRIÁN GARCÍA

conferencias o foros electrónicos. Y, junto a ello, para determinar cómo las comunidades de aprendizaje en red se convierten en escenarios favorables para el desarrollo de tales experiencias de formación colaborativa mediado por las tecnologías. Se realizó una investigación etnográfica que permitiera la participación activa en el proceso, para explorar en el contexto íntimo de una comunidad de aprendizaje en línea, el comportamiento individual y colectivo de los grupos de educadores que formaron parte del estudio. El conocimiento se construyó a lo largo de la investigación fundamentalmente a partir de relaciones genuinas con ellos, con su entorno y con el objeto de estudio.

El análisis de la participación e interacción en comunidades de aprendizaje se planteó desde tres dimensiones: *social*, *cognitiva* y *docente* tomando como referencia el interesante modelo de comunidades de investigación propuesto por Garrison y Anderson (2005); a través de las siguientes técnicas de estudio: el *análisis de contenido* de los mensajes generados en los foros electrónicos de las comunidades de aprendizaje, así como de otras fuentes de comunicación (correos electrónicos y anuncios publicados en el espacio virtual); la *aplicación de encuestas* para valorar la percepción de los participantes en sus experiencias formativas y finalmente la *observación participante* en las comunidades de aprendizaje virtuales desarrolladas.

Se estudiaron en concreto dos experiencias de comunidades de aprendizajes en entornos virtuales, con la participación de 107 educadores de 14 países latinoamericanos, pertenecientes a la Federación Internacional de Fe y Alegría¹. En total, se analizaron 13 foros electrónicos (con un total de 635 mensajes). El escenario de interacción se realizó desde el portal Web de la institución² a la cual pertenecían los educadores participantes, con disponibilidad de conferencias o foros electrónicos para la comunicación.

A continuación se presentan los aportes resultantes del análisis teórico y práctico de la investigación, fruto de una interpretación global, integrada y contextualizada en las situaciones concretas estudiadas. Vale la pena destacar el carácter situado de estos aportes, sin embargo, consideramos que pueden ser aprovechados de manera referencial para el diseño, desarrollo y evaluación de otras experiencias similares para la conformación de comunidades de aprendizaje desde entornos virtuales.



Los grupos estudiados valoraron de manera positiva el clima de confianza y seguridad que se generó en las comunidades de aprendizaje como factor fundamental para su participación en los intercambios colaborativos.

1. Las comunidades de aprendizaje: escenarios óptimos para participar e interactuar

Las comunidades de aprendizaje en red las concebimos como una metodología de formación orientada a construir conocimiento sobre la base de las experiencias de sus participantes para la mejora de sus prácticas profesionales. Se enfocan hacia la construcción de un producto colectivo final. La gestión es abierta, permitiendo distribuir roles de moderación, animación y gestión de la comunidad. La participación es de carácter voluntario según los intereses de los participantes. Parte de una estructura inicialmente predefinida que orienta las actividades de intercambio y construcción, y que puede ser modificada según el comportamiento del grupo (intereses, demandas, situaciones problemáticas, etcétera).

La participación, sin duda, es un elemento activador del aprendizaje en colaboración, es el punto de partida para el proceso dialógico que tiene una base textual en las modalidades de comunicación asíncrona; por tanto, se entiende como las contribuciones o mensajes aportados en los foros electrónicos. El reto a lo interno de una comunidad de aprendizaje se dirige a promover un alto nivel de participación entre sus miembros, que permitan la edificación posterior del diálogo.

La formación entendida como una verdadera comunidad de aprendizaje es determinante para incentivar los niveles de participación e interacción desde entornos virtuales, dado el sentido de utilidad que promueve como espacios para la

mejora de las prácticas profesionales de sus miembros. Ello hace que sea un lugar para compartir problemas y dudas, aliviar dificultades con los aportes de otros compañeros, ampliar las estrategias de trabajo y motivar la creatividad en la actuación laboral. Este sentido de utilidad se reconoce como un elemento clave del compromiso de participación y de relación con el resto de los aprendices.

La organización flexible de una comunidad de aprendizaje también promueve un ambiente óptimo para participar e interactuar, dada la libertad o apertura que le caracteriza para reorientar los temas y los tiempos en función a las demandas del grupo. Este sentido de libertad se evidencia en la posibilidad de expresar libremente dudas, problemas, ideas, opiniones e incluso miedos y temores, sin ser enjuiciado o limitado por la presencia de superiores o expertos. Los grupos estudiados valoraron de manera positiva el clima de confianza y seguridad que se generó en las comunidades de aprendizaje como factor fundamental para su participación en los intercambios colaborativos.

2. Diversidad en las conductas de participación e interacción

La participación e interacción en conferencias electrónicas no es estática, sino que se manifiestan diversas trayectorias de aproximación/alejamiento a la discusión, diferente según cada miembro de la comunidad de aprendices.

Cada participante de una comunidad de aprendizaje es particular, diferente al resto y debe considerarse como tal. No conviene establecer pautas únicas de participación e interacción, porque cada perfil personal se mueve alrededor de una diversidad de variables que inciden en la manera de expresarse ante un colectivo. Particularidades como las experiencias pasadas en foros electrónicos, el carácter extrovertido o introvertido, la sensación de seguridad o inseguridad, incluso las habilidades de escritura con las cuales se cuenta pueden determinar la participación. Harasim y colaboradores (1998) destacan igualmente en su trabajo la diferencia de ritmos y limitantes en la interacción, que están determinados según las características personales de cada uno de los miembros de una comunidad de aprendizaje.

La participación no se considera como una manifestación constante, lineal y homogénea entre los miembros de la comu-

nidad, sino que los entornos virtuales de comunicación asíncrona permiten *un ir y venir* en las discusiones, diferente a la pauta de la comunicación a tiempo real, en la que el *feedback* es imprescindible y se mantiene la presencia de los interlocutores.

El trabajo de Trujillo (2003) revela como los comportamientos de participación en un foro electrónico no se mantienen linealmente, sino que pasan por una curva de actuaciones marcadas por tres momentos: un inicio con baja participación, la maduración del diálogo con el mayor número de participaciones y una fase final de remate con disminución de participación.

Las conductas particulares evidencian diferentes procesos de participación, en el cual cada aprendiz va adoptando trayectorias de entrada y salida al diálogo de acuerdo al grado de identidad con el ambiente de discusión, bien sea por el conocimiento que tiene de la temática, su experiencia previa, el tono del discurso, el sentido de colaboración, junto a otros factores externos a la comunidad de aprendizaje que limiten o impidan su acceso a las conferencias de tipo técnico, personal, laboral.

El argumento de Lave y Wenger (1991) afirma que la identidad personal en las comunidades de práctica es variable, siendo posible que en algunos grupos se actúe como miembro principal y en otras comunidades participar desde los márgenes de la discusión.

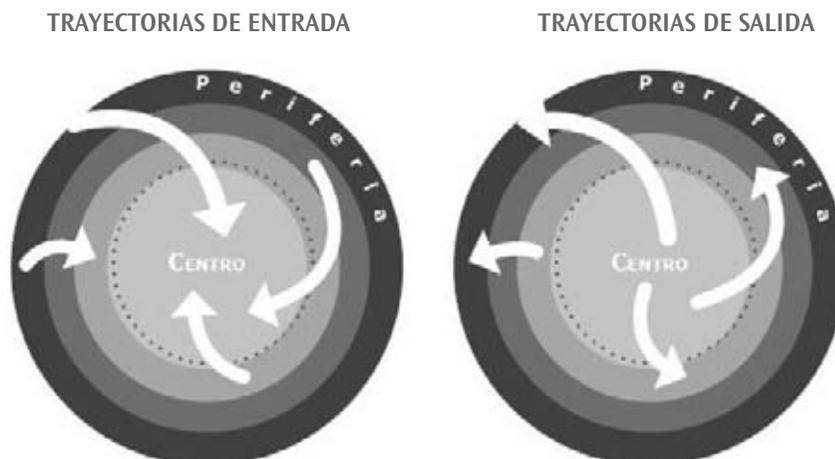
La valoración de las actuaciones particulares también permite identificar los diversos perfiles de participantes, según su pauta de comportamiento y trayectorias de participación a lo largo de la comunidad; que va de la total actividad a la inactividad o pasividad. Se observa un aspecto común en los casos experimentados, un promedio de 35% de los participantes se mantienen en relativa inactividad, es decir, que aportan menos del 30% de los mensajes pautados y que reflejan un bajo nivel de compromiso de participación.

3. Igualdad de oportunidades para actuar en las comunidades de aprendizaje

En las comunidades de aprendizaje las oportunidades de participación tienen un carácter igualitario, donde el moderador es un miembro más de la comunidad, con similar oportunidad de participación que el resto de miembros.

La comunidad de aprendizaje se conforma a través de un espacio de participa-

FIGURA 1
Trayectorias de entrada y de salida en comunidades de aprendizaje
(elaboración propia).



ción igualitaria, donde los miembros están posibilitados con las mismas oportunidades para iniciar un tema, para aportar recursos, para plantear casos, exponer dudas o problemas desde sus conocimientos, experiencia e ideas particulares. En palabras de una participante, “puedo encontrar pares en la comunidad y ello me va llenando de tranquilidad y me hace la invitación más exacta a participar desde lo que conozco y manejo”. El sentido de igualdad está relacionado además con la responsabilidad compartida de encaminar las discusiones del grupo hacia la meta de la comunidad.

Un aspecto interesante en nuestro análisis de la participación está relacionado con el poder de la palabra en las discusiones sobre los temas de aprendizaje. Dado el carácter de las comunidades de aprendizaje como escenarios de igualdad, el poder de la palabra tiene un sentido diferente al de un contexto de formación presencial de una modalidad de aprendizaje más tradicional, en la que el mayor peso lo tiene el profesor y además es gestor de la palabra. Jonassen et al. (1995) afirman que en la educación tradicional el profesor puede llegar a abarcar 80% del discurso de aprendizaje, mientras que en las conferencias electrónicas se reduce tal porcentaje a una quinta parte aproximadamente.

Los foros electrónicos influyen en la democratización de la participación, pues al no suceder en tiempo real, todo aquel que accede al foro tiene oportunidad de manifestarse sin necesidad que le sea asignado el derecho de palabra. Ahora bien, el peso de la palabra bajo la modalidad de comu-

nidades de aprendizaje no lo tiene el moderador, por el contrario, su actuación no se centra en el protagonismo de participación. Harasim et al. (1998) defiende que los niveles equilibrados de participación del grupo deben estimarse entre dos y diez veces más contribuciones que el profesor-moderador; Auzmendi, Solabarrieta y Villa (2003) igualmente sostienen que las participaciones del tutor deben ubicarse entre un cuarto y un medio del material total producido en las comunicaciones.

El compromiso mutuo de participación, además de responder a motivaciones intrínsecas de cada miembro (su voluntad, su interés y disposición), se va generando gracias al incentivo extrínseco manifestado en el colectivo, en concreto, en la motivación hacia la participación entre el grupo. Se identificó que en las comunidades de aprendizaje se manifiestan explícitamente ambas situaciones de compromiso de participación (tanto personal como colectivo). Ello revela cómo esta modalidad de aprendizaje se concibe como una comunidad de responsabilidades compartidas de animación hacia la participación, de necesidad de la contribución del otro, de interdependencia de unos con otros.

4. Estrategias didácticas para promover la participación y la interacción

Las estrategias didácticas de trabajo en grupos pequeños y de socialización de problemáticas reales son provocadoras de la participación e interacción.

Además de la actitud participante del moderador, las estrategias didácticas utilizadas han sido también un elemento de análisis para la valoración de su incidencia en los niveles de aportación del grupo. Tal como señala Barberá (2004), se requiere que las estrategias supongan un verdadero reto para los aprendices, desde tareas auténticas que permitan el desarrollo progresivo de habilidades de alto nivel cognitivo.

En particular, se encontraron mayores índices de participación en dos estrategias concretas: el trabajo en pequeños grupos y la resolución de problemáticas de los participantes.

El trabajo en pequeños grupos dentro de la comunidad favoreció la integración de ideas, permitiendo que durante un tiempo determinado un grupo reducido discutiese sobre un tema particular y luego hiciese un esfuerzo colectivo por recoger los aportes generados en tal discusión, integrarlos y redactar una contribución para toda la comunidad que dé muestra del trabajo realizado.

En la estrategia de trabajo en grupos pequeños se contaba con una meta conjunta definida y una conferencia particular para la comunicación, desde donde los aprendices se relacionaban con mayor intimidad, compromiso y cercanía; pudiéndose comprender este alto nivel de participación con lo que Johnson y Johnson (1994) denominan como tratamiento de grupo y la consecuente responsabilidad individual que asume cada aprendiz, desde la sensación de ser visible (e imprescindible) a lo interno de un grupo pequeño.

Así mismo, otra estrategia provocadora de altos niveles de participación e interacción fue la discusión en colectivo (desde el grupo global) sobre problemáticas particulares de los participantes, en las que inicialmente se solicitó a cada aprendiz que compartiera los problemas de su práctica docente relacionados al tema de la comunidad.

En el análisis del contenido de los mensajes problematizadores se encontró que aquellos aportes que generaron mayor número y cadenas de respuestas se caracterizaron por plantear una situación problemática real (auténtica), solicitando explícitamente ayuda al colectivo del grupo y narrando en un estilo amigable y sincero la situación problemática. Vemos entonces, que las estrategias centradas en problemáticas reales y significativas generan un gran volumen de participación.



En el análisis del contenido de los mensajes problematizadores se encontró que aquellos aportes que generaron mayor número y cadenas de respuestas se caracterizaron por plantear una situación problemática real (auténtica)

5. El valor de las experiencias previas en una comunidad de aprendices

Las experiencias previas de los participantes son el punto de partida para el aprendizaje en colaboración, constituyen el andamio sobre el cual se construyen los aprendizajes en la comunidad. Las experiencias previas son la base de las conexiones con los nuevos conceptos discutidos en la comunidad. Tal como expresó un participante en una de las comunidades estudiadas, “contando nuestras experiencias alimentamos las experiencias de otros”.

Según Marcelo (2006) los espacios virtuales de aprendizaje aportan una nueva visión y práctica para el desarrollo de procesos de aprendizajes innovadores, más respetuosos con las formas como aprenden los adultos, desde el reconocimiento de su experiencia personal, desde la orientación hacia metas realistas que tengan utilidad inmediata.

La experiencia tiene un gran valor en el desarrollo de comunidades de aprendices adultos, pues el interés en estos espacios formativos se centra en fortalecer sus experiencias, nutrirse de nuevos conocimientos para mejorar su actuación profesional, social y personal. El trabajo de Barberá y colaboradores (2001) destaca que los adultos necesitan percibir la aplicabilidad de los aprendizajes en su ámbito de acción profesional, desde tareas realmente auténticas.

Las interacciones de las comunidades de aprendizaje estudiadas revelaron la necesidad en dar a conocer la experiencia a otros y construir desde ella los nuevos aprendizajes. La mayoría de los mensajes que contenían evidencias de interacciones cognitivas estuvieron orientadas justamente a la socialización de experiencias, unas referidas a situaciones problemáticas o conflictivas, y otras –resultantes de estas primeras– a la demostración de empatía, ayuda, soporte y resolución a tales situaciones.

6. Todos mirando hacia una misma meta

Las comunidades virtuales son una estructura o sistema de relaciones que emerge de la participación e interacción de los aprendices, se van forjando en la medida que sus miembros se van relacionando entre sí para el logro de objetivos comunes de conocimiento (intercambio, integración, producción). Tal como afirman Johnson y Johnson (1994) la interdependencia positiva se fortalece en función de la meta conjunta y de la alineación de los miembros en torno a ésta meta.

Una comunidad de aprendizaje necesita una razón para existir, para incentivar el trabajo conjunto, manifestado en intereses compartidos, en metas y en proyectos comunes.

El producto final es un elemento potencial que orienta la actuación cognitiva hacia el desarrollo de la meta de la comunidad, constituye un instrumento de aprendizaje mediante el cual se promueven los procesos de exploración, integración y construcción de conocimientos en colaboración que requiere de la puesta en común de puntos de vista, la negociación de conceptos y la toma de decisiones de manera permanente durante su elaboración. Favorece el empoderamiento de los participantes sobre los contenidos a aprender, concibiéndose más que como consumidores de contenidos, también como creadores de contenidos y conocimiento.

Ahora bien, el producto de una comunidad está conformado, tal como lo establece Wenger (2001), en algo más que la producción final. Se considera también productos al repertorio compartido de recursos comunales, tales como las rutinas, el vocabulario, las conversaciones, las emociones y las capacidades que sus miembros han desarrollado en sus interacciones a lo interno de la comunidad.

Silvio (1999) señala que una comunidad de aprendizaje virtual es una red social y genera un valor agregado en sus miembros, más allá de conocimientos construidos, referido al *capital relacional*, obtenido después de haber convivido durante el tiempo de desarrollo de la comunidad. Se trata de un valor instrumental que tiene para cada persona la red de apoyo conformada.

7. La necesaria conexión entre lo social y lo cognitivo en las comunidades de aprendizaje

En las comunidades de aprendizaje existe una fuerte conexión entre lo social y lo cognitivo. Toma vital importancia las relaciones emocionales que se desarrollan entre los aprendices. El proceso emocional a lo interno de la comunidad es tan importante como el cognitivo, son procesos integrados y complementarios que forman un todo integrado llamado persona, que se compone según la Unesco (Delors, 1997) por las dimensiones del ser, el conocer, el hacer y el convivir.

Una comunidad de aprendizaje atiende a la persona como ser integral ofreciendo experiencias retadoras en todas sus dimensiones. El eje conector de una comunidad es el placer de aprender con otros. La presencia social de cada integrante conforma un sentido global de comunidad, que a su vez favorece que los procesos cognitivos se desarrollen sin limitarse por las inseguridades o desconfianzas de algunos miembros.

Las comunidades de aprendizaje son escenarios para socializar experiencias, dificultades, logros y temores de la práctica profesional, que requieren de un ambiente de seguridad, de confianza y de empatía para garantizar que se pueden manifestar libremente tales experiencias; asegurándose que los demás no lo censurarán por ello, sino que por el contrario, lo comprenden y pueden apoyar en la búsqueda de soluciones.

Existe una necesidad afectiva que se satisface en un grupo. La inscripción en la comunidad de aprendizaje responde, además de a una necesidad cognitiva, a una necesidad personal de estar comunicado con otros para evitar la soledad de entorno laboral, de socializar su vivencia, contar sus anécdotas, escuchar las de otros. La presencia afectiva se configura desde relaciones informales, espontáneas, del encuentro entre personas (como seres humanos más allá que sólo como profesio-



Se puede afirmar que es necesario dedicar mayores esfuerzos a la promoción de un discurso en la comunidad que implique el desarrollo de procesos más complejos de pensamiento.

nales), que atenúa la distancia entre los compañeros y genera entusiasmo por participar e interactuar de manera permanente.

El sentido de comunidad no resulta necesariamente de manera espontánea, sino que se reconoce que la creación de estrategias y escenarios intencionados favorece la conformación del sentido de comunidad. La interacción social se considera que incide en los niveles de participación e interacción cognitiva, y por tanto, se relaciona con el diseño e intencionalidad de parte del moderador para promover lazos emocionales que permitan la conformación de un ambiente intelectual, social, abierto y estimulante.

Hemos observado que los contactos previos (de tipo presencial o virtual), así como la pertenencia a una misma organización o red de los miembros que conforman una comunidad de aprendizaje favorecen el sentido de identidad al grupo, porque tienen una referencia previa de la persona, existen ciertos acuerdos conceptuales (como la misión educativa y la concepción de educación) y se desarrolla un lenguaje común que facilita el intercambio de experiencias, ideas e intereses.

8. Las interacciones cognitivas en las comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje son escenarios que favorecen las interacciones cognitivas orientadas a la construcción de conocimiento en colaboración, con predominio de niveles iniciales del pensamiento crítico.

El reto de las comunidades de aprendizaje virtuales apunta hacia el desarrollo de interacciones en tres ámbitos: cognitiva, social y moderada (didáctica). Si bien, las interacciones sociales y tutoriales son fundamentales para el sentido de identidad, la participación y la orientación; se considera que ambas están al servicio del proceso cognitivo de los participantes de la comunidad, de las construcciones que puedan elaborar en base a la ayuda mediada a través del diálogo crítico, de la reflexión conjunta y del conocimiento de otras experiencias en su relación con otros compañeros y moderador.

La interacción cognitiva está referida al desarrollo del pensamiento crítico, que se entiende desde el modelo de Garrison y Anderson (2005) como un proceso que inicia con una situación activadora, problemática, generadora de conflictos cognitivos que orientan al colectivo aprendiz a la búsqueda de informaciones, recuperación de experiencias vividas y suposición de ideas; permitiendo comprender el problema, buscar soluciones y construir un pensamiento integrado para aplicar y evaluar la solución (reconociendo el proceso mediante el cual llegó a esos aprendizajes).

En las experiencias estudiadas se observó que cerca de la mitad del total de los mensajes contenían evidencias de indicadores de interacción cognitiva, que permite valorar que efectivamente se desarrolló un proceso de construcción de conocimientos. No obstante, el tipo de interacciones cognitivas estuvo centrado en los niveles iniciales de pensamiento crítico, destacando declaraciones sobre hechos desencadenantes como punto de partida de las discusiones (tales como preguntas, dudas, problemas) y declaraciones para la exploración de ideas, conceptos y soluciones sobre los hechos desencadenantes. Las evidencias de aportaciones centradas en elaboraciones conceptuales producto de la integración de las contribuciones primarias, así como aportaciones que revelaran conciencia metacognitiva fueron mínimas.

Varios trabajos, como el de Kanuka y Anderson, 1998; Garrison y Anderson, 2005; Espinosa, 2000; Schrire, 2006; demuestran una situación similar en ambientes de aprendizaje con herramientas de comunicación basadas en texto, siendo la tendencia a resolver las primeras fases de pensamiento crítico y dejar al margen actividades cognitivas de nivel superior. Plantean que esta tendencia puede estar ocasionada por el carácter democrático de

la comunidad y a la falta de una presencia docente fuerte que oriente al grupo hacia las fases superiores de pensamiento (Garrison y Anderson, 2005).

Se puede afirmar que es necesario dedicar mayores esfuerzos a la promoción de un discurso en la comunidad que implique el desarrollo de procesos más complejos de pensamiento. Tal como expresa Barberá (2004), se requiere que las comunidades de aprendizaje virtuales lleven al participante más allá de sus posibilidades actuales a través de actividades retadoras de alto nivel cognitivo.

El tiempo dedicado a las actividades de aprendizaje influye en los niveles de construcción de conocimiento. Para promover el pensamiento crítico de orden superior se requiere espacios de tiempo mayores a los desarrollados por las comunidades de aprendizaje estudiadas (que oscilaban entre seis y ocho semanas), o bien, un acuerdo de aportación de mayor frecuencia semanal (de al menos tres o cuatro aportes); de manera de garantizar que las primeras actuaciones destinadas al calentamiento social, al reconocimiento y exploración del problema, no limiten el paso a las siguientes e importantes fases de integración de conceptos orientados a la resolución del problema y a reflexiones metacognitivas de mayor nivel de abstracción.

Será conveniente también estimar al inicio de la comunidad los niveles de pensamiento o niveles de logros cognitivos que el grupo pretende alcanzar, para adaptar entonces las dinámicas de interacción, tareas, tiempos, recursos y productos a tales niveles de logro. El moderador tiene la responsabilidad de consensuar estos niveles de pensamiento con el grupo, animar las actividades y tareas, además de coordinar los tiempos previstos para orientar a la comunidad hacia la meta establecida.

9. La moderación en comunidades de aprendizaje: un andamio para la construcción de conocimiento en colaboración

El rol del moderador en las comunidades de aprendizaje no es el de experto conocedor, diseñador y vigilante de las actividades, tal como suele concebirse la figura del profesor en modalidades más formales o tradicionales, centradas en la enseñanza más que en el aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje requieren de un moderador que convoque, que anime la



El rol del moderador en las comunidades de aprendizaje no es el de experto conocedor, diseñador y vigilante de las actividades, tal como suele concebirse la figura del profesor en modalidades más formales o tradicionales, centradas en la enseñanza más que en el aprendizaje.

participación, que introduzca elementos de reflexión desde la teoría para que puedan nutrir las prácticas de los participantes. Un moderador que conecte sus experiencias reales, que motive la identificación de claves y aprendizajes personales de cada participante y promueva su socialización con el resto de la comunidad.

Las funciones de moderación deben estar enfocadas hacia varias actuaciones. Por un lado tiene la responsabilidad de dar *feedback* a los aportes de los miembros de la comunidad, sobre todo al inicio mientras cada uno construye su identidad de participación. Igualmente, debe velar por los niveles de participación animando al grupo a realizar aportes (de manera individual o colectiva) y a que tales aportes estén conectados unos con otros, en función al tema de aprendizaje (interacción). En este proceso, deberá calibrar el ritmo de los diálogos para intervenir desde diferentes estrategias de animación y orientación (preguntas, solicitud de ampliación o aclaración de los aportes, conflictos que generen reflexión, entre otras).

Así mismo, toma importancia la función del moderador como andamio intelectual, como una ayuda que permite al grupo avanzar hacia un diálogo de saberes que evidencie niveles superiores de pensamiento (integración, aplicación, metacognición). El moderador identificará las fases por las que va pasando la comunidad en cuanto a construcción de conocimiento, para hacer evolucionar el diálogo hacia procesos más complejos, siempre respetando las necesidades e intereses que surgen dentro del grupo. Eso quiere decir, que si bien el moderador tendrá una

intencionalidad de avanzar, debe identificar que el grupo está preparado y motivado para hacerlo.

Junto a estas actuaciones, se atenderá también la orientación metodológica que requiere la comunidad de aprendizaje para trabajar en conjunto, es decir, la negociación, aclaración y gestión permanente de las tareas, tiempos y actividades de aprendizaje.

El moderador, como el resto de los participantes, tiene el compromiso de intercambiar sus experiencias y conocimientos, participando en la relación dialógica de la comunidad; en la que al igual que el resto de participantes, termina transformado. En las comunidades de aprendizaje todos los miembros aprenden (tal como su nombre lo indica), son comunidades de *aprendices*, no hay alguien que tenga un rol al margen de este proceso (rol exclusivo de enseñanza), sino por el contrario, se reconoce que existen niveles de experticia diferentes, de conocimiento, de disponibilidad de acceso y de habilidades comunicativas. Por lo tanto, uno o algunos miembros asumen roles de moderación como líderes del grupo, pero siguen formando parte de esta comunidad de *aprendices*, con el mismo ánimo de aprender y colaborar. Únicamente así, los demás miembros pueden entender la relación de igualdad que se vive en la comunidad, percibiendo un escenario donde su aporte es valioso, donde también tiene una responsabilidad en los aprendizajes de los demás.

En la medida que los miembros asumen su identidad como participantes de la comunidad, el moderador puede identificar animadores del diálogo, relatores, problematizadores, acompañantes, orientadores sobre contenidos, entre otros roles. Deberá además, ser flexible ante las propuestas que hace el grupo, ante los perfiles y estilos de quienes le acompañan en la moderación y ante las novedades que surjan en las discusiones.

El moderador será un facilitador del proceso de aprendizaje, que tendrá como meta principal que los participantes se empoderen del proceso de aprendizaje en comunidad, compartiendo la responsabilidad progresivamente para que se perciba que el desarrollo óptimo de la comunidad depende de todos sus miembros (y no exclusivamente del moderador). Tendrá, por tanto, que hacer esfuerzos por promover la cohesión y conexión del grupo y dar flexibilidad para permitir que los miembros tomen la dirección del aprendizaje progresivamente.

10. Las comunidades de aprendizaje en red: amplificadoras de oportunidades educativas

La percepción valorada entre los actores participantes de las comunidades de aprendizaje estudiadas revela en términos generales un alto grado de satisfacción hacia la experiencia de formación en red, significando una oportunidad para ampliar y diversificar su proceso de formación permanente.

Las comunidades de aprendizaje fueron concebidas por los participantes como un espacio de diálogo para el desarrollo personal y conjunto, que ofrece la oportunidad de comunicar e intercambiar experiencias significativas desde un conglomerado de realidades sociales y culturales, permitiendo enriquecer el quehacer diario mediante la confrontación de ideas, el intercambio de herramientas pedagógicas, dificultades, dudas, sueños, estrategias y caminos. Para ello, se hace necesaria la participación y aportes desde diferentes niveles de conocimiento y experiencia, desde una organización flexible que respete los ritmos de participación, permita la libertad de expresión y promueva un ambiente de solidaridad, igualdad y cercanía.

La ubicación geográfica de los miembros de una comunidad de aprendizaje amplía las motivaciones hacia la participación y la interacción dada la novedad del contexto profesional, social y cultural marcado por las diferencias de regiones y países. El reconocimiento de la diversidad de realidades, así como la conciencia de la distancia, dan un sentido natural a la comunicación asíncrona, porque los tiempos y las distancias dificultan otro tipo de comunicación presencial o mediada por herramientas de comunicación síncronas.

Las comunidades de aprendizaje representan en el área de formación del profesorado una oportunidad de interrelación entre redes de educadores con intereses comunes, más allá de las limitaciones espaciales y temporales de la formación presencial. Las oportunidades que ofrece suelen ser potencialmente mayores para aquellos educadores que trabajan en contextos socioeconómicos deprimidos, como es el caso de los participantes de nuestra investigación que ejercen su función docente en centros escolares de extrema pobreza de Latinoamérica.

Estas realidades están marcadas por carencia de espacios formativos para actualizarse, de acompañamiento permanente a la labor y de recursos e incentivos



Las comunidades de aprendizaje representan en el área de formación del profesorado una oportunidad de interrelación entre redes de educadores con intereses comunes, más allá de las limitaciones espaciales y temporales de la formación presencial.

docentes, además del bajo capital cultural y las grandes necesidades básicas que evidencia el entorno. En estos sectores se viven situaciones de exclusión social, donde la “formación y colaboración entre profesores, sus creencias, sus relaciones y prácticas (...) representarán otras tantas fuentes de factores del éxito escolar o del fracaso” (Escudero, 2005: 18), que serán necesarios considerar para dar respuesta a esta exclusión. La actuación educativa en sectores empobrecidos requiere de una formación docente específica y permanente, que apoye al educador en estrategias didácticas específicas para trabajar con estudiantes en riesgo de exclusión, con carencias en sus necesidades básicas y con situaciones familiares difíciles, que priorice el desarrollo de valores y competencias en los estudiantes orientadas a transformar su propia realidad y contribuir al cambio de su entorno inmediato.

Las comunidades de aprendizaje mediadas por tecnologías favorecen la conexión de estos educadores con otras redes docentes, con situaciones y compromisos sociales similares, constituyendo una oportunidad para confrontar sus experiencias, buscar solución a sus problemáticas cotidianas, acceder a otras prácticas y recursos educativos, incentivar su actuación docente con el soporte de compañeros; y, por ende, contribuye al aumento del capital educativo y cultural de estas comunidades escolares de sectores de alta pobreza.

Ahora bien, para que ello sea posible consideramos que se deben garantizar condiciones mínimas de infraestructura (equipamiento informático y conectivi-

dad en el lugar de trabajo), de habilidades para el uso de la tecnología (técnicas y comunicativas) y posibilidades temporales (tiempo para acceder). Estas condiciones permiten asegurar igualdad de oportunidades de participación entre los educadores populares que aprovechan las comunidades de aprendizaje para formarse, de manera que accedan a las tecnologías, se sientan cómodos en su uso y lleguen a ser lo más transparente posible en su proceso de participación e interacción.

Hanna et al. (2000) describen otras posibles restricciones que deben tomarse en cuenta para evitar limitar el proceso de aprendizaje en línea, como el miedo inicial a la tecnología que pueden presentar algunos participantes, la diversidad en el uso del lenguaje, las habilidades que tengan para escribir y para usar el teclado, el confort asociado al espacio físico de trabajo, alguna incapacidad o minusvalidez, las diferencias idiomáticas y las diferencias horarias de las zonas geográficas para el trabajo asíncrono.

MARIELLA ADRIÁN GARCÍA

Especialista en educación en red.

Profesora de la Universidad Católica Andrés Bello. Investigadora del Centro de Estudios en Línea (CEL) de la UCAB.

Referencias

- ADRIÁN, M. (2002): *Participación e interacción en conferencias asíncronas en red: análisis de una experiencia en formación del profesorado a distancia*. Trabajo de investigación no publicado.
- AUZMENDI, E.; SOLABARRIETA, J. y VILLA, A. (2003): *Cómo diseñar materiales y realizar tutorías en la formación “on line”*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- BARBERÁ, E. (2004): *La educación en red: actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Barberá, E. (coord.), BADIA, J. y MOMINÓ, J. (2001): *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.
- ESCUDERO, J. (2005): “Fracaso escolar, exclusión educativa ¿De qué se excluye y cómo?” En: *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1). En línea: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>> [2006, octubre 27]
- ESPINOSA, M. (2000): *Estrategias de moderación como participación y construcción*

- de conocimiento en grupos de discusión electrónicos. En línea: <<http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec11/Espin.html>> [2002, 10 Abril].
- GARRISON, D. y ANDERSON, T. (2005): *El e-learning en el siglo XXI: investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- HARASIM, L., HILTZ, S., TUROFF, M. y TELES, L. (1998): *Redes de aprendizaje: guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- JONASSEN, D., DAVIDSON, M., COLLINS, A., CAMPBELL, J. y BANNAN-HAAG, B. (1995): "Constructivism and Computer Mediated Communications in Distance Education". En: *The American Journal of Distance Education*, 9 (2), 7 -26.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1994): "An overview of cooperative learning". En: Thousand, Villa y Kevin (Eds.) *Creativity and collaborative learning*. Baltimore: Brookes Press.
- KANUKA, H. y ANDERSON, T. (1998): "Online Social Interchange, Discord, and Knowledge Construction". En: *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance*, 13 (1). En línea: <<http://cade.icaap.org/vol13.1/kanuka.html>> [2003, enero 15].
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARCELO, C. (2006): *Pregunta cuando quieras. La interacción didáctica en los nuevos ambientes virtuales de aprendizaje*. En línea <http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=7875&doclng=7&menuzone=1> [2006, Agosto 25]
- SALMON, G. (2004): *E-actividades: el factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: UOC.
- SILVIO, J. (1999): Las comunidades virtuales como conductoras del aprendizaje permanente. Comunicación presentada en el simposio *Sistemas de Aprendizaje Virtual*. Iesalc - Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - Unesco. Caracas. En línea <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/Las.pdf>> [2006, Marzo, 15]
- SCHRIRE, S. (2006): "Knowledge building in asynchronous discussion groups: going beyond quantitative analysis". En: *Computer & Education*, 46, 49-70.
- TRUJILLO, J. (2003): *Características de la actividad generada en un escenario informático tipo foro*. Tesis Doctoral. En línea: <<http://www.tdx.cesca.es/TDX-1122104-171223/>> [2006, marzo 17]
- UNESCO (1998). *Aprendizaje Abierto y a Distancia: perspectivas y consideraciones políticas*. Madrid.
- VYGOTSKY, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- WENGER, E. (2001): *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Notas

- 1 Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela.
- 2 www.feyalegria.org



**CENTRO
GUMILLA**

**Esquina de La Luneta,
Edif. Centro Valores,
P.B. Apartado 4838.
Telfs.: 564.9803
564.5871. Fax: 564.7557.
Caracas 1010-A. Venezuela.**

Tarifas de suscripción Revista SIC

VENEZUELA

Correo ordinario	Bs.F. 160,00 (precio de preventa hasta febrero 2010)
Correo ordinario	Bs.F. 180,00
Suscripción de apoyo	Bs.F. 320,00
Número suelto	Bs.F. 20,00

Para suscripciones desde el extranjero comunicarse con el Centro Gumilla



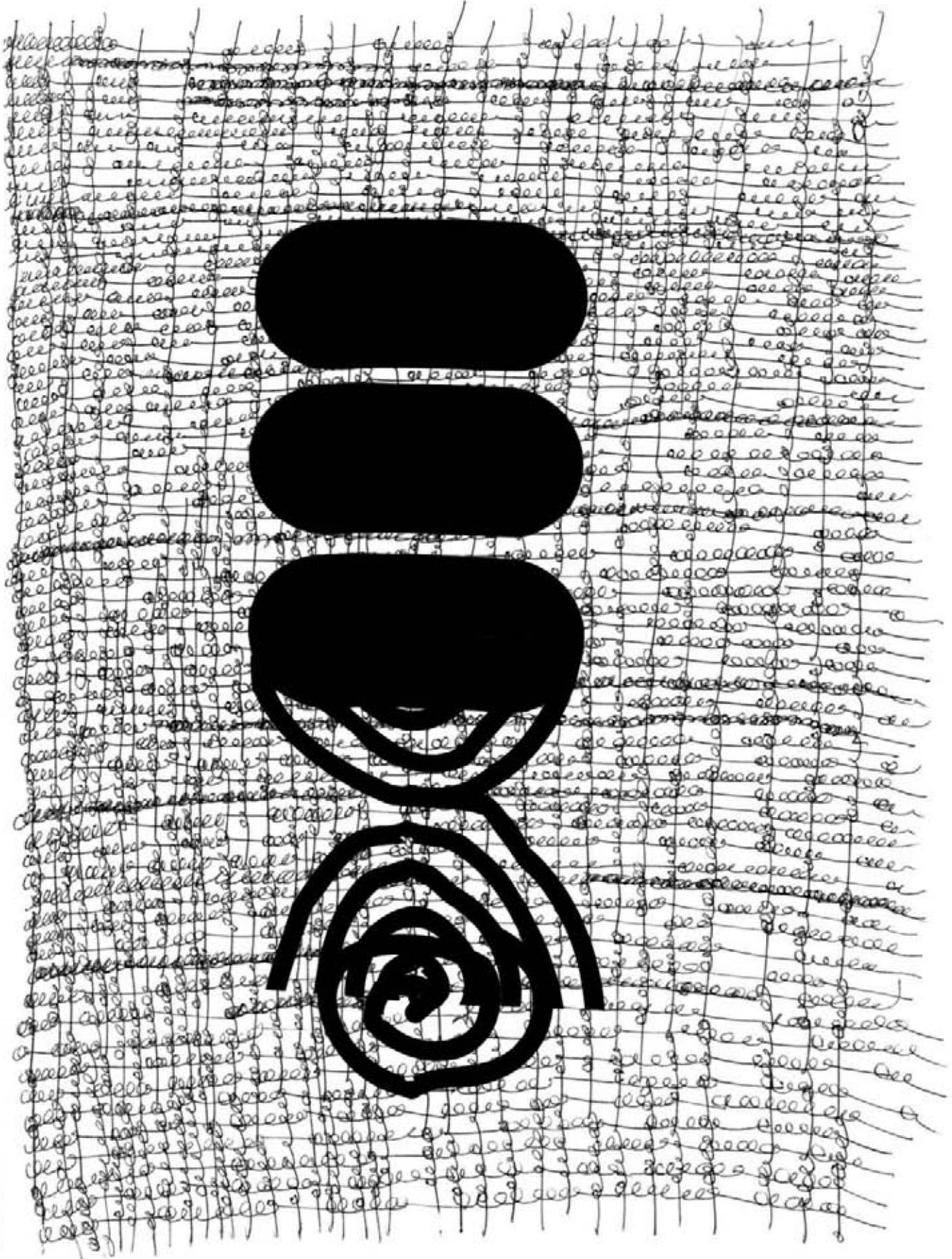
Buzones correo electrónico

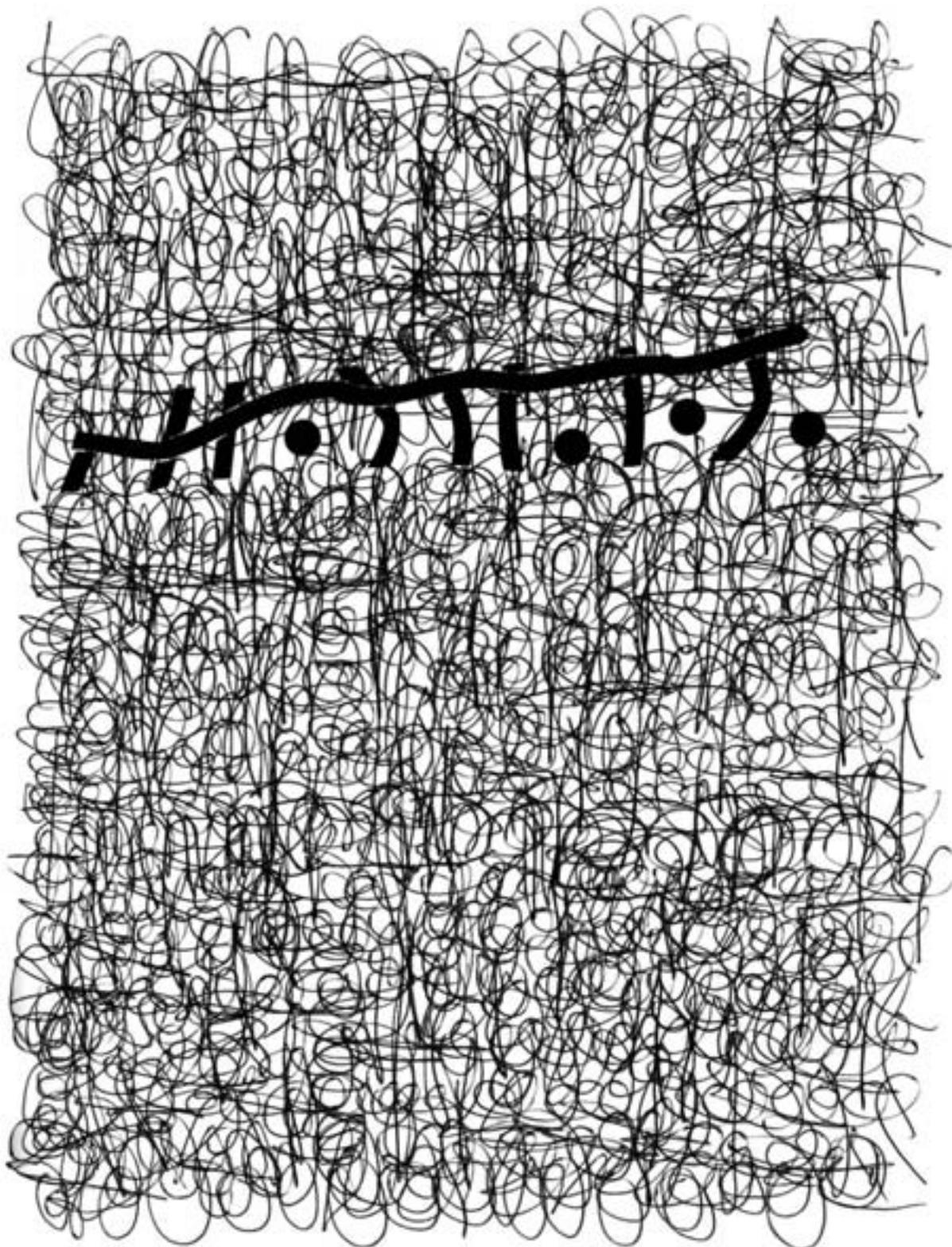
REDACCION SIC / sic@gumilla.org

REDACCION COMUNICACION / comunicacion@gumilla.org

UNIDAD DOCUMENTACION / documentacion@gumilla.org

ADMINISTRACION / administracion@gumilla.org





Galería de Papel, Víctor Hugo Irazábal. (2010)

Cuidado con el pragmatismo tecnológico

Nuestro tiempo se caracteriza por una prolífica producción y divulgación de información a través de diversas plataformas tecnológicas. Ya hace unos años el periodista Ignacio Ramonet, entonces editor de *Le Monde Diplomatique*, había afirmado que la información era el *quinto elemento* del planeta que habitamos, tesis que pese a su carácter metafórico no dejaba de reflejar una apremiante realidad.

Para muestra un botón: todos los días se crean millones de *blogs* y sitios Web, desde donde se procesan inmensos volúmenes de contenidos e imágenes. En Facebook, por ejemplo, hasta junio de 2010 se habían descargado 40 mil millones de fotografías, cifra que sin duda aumentará en los próximos años y pone en evidencia la naturaleza del mundo en que nos desenvolvemos.

En Venezuela estas nuevas realidades están afectando la educación, en particular el viejo enciclopedismo. Hijo consentido de la Filosofía de la Ilustración que llegó a su clímax en la Europa de finales del siglo XVIII, el enciclopedismo intentó hacer de los educandos grandes devoradores y memorizadores de contenidos, quienes debían demostrar en sus tareas, exámenes y asignaciones un dominio abismal de diversos campos del saber.

El modelo educativo venezolano en gran parte del siglo XX reflejó esa tendencia, al igual que los textos escolares concebidos para apoyar el proceso de enseñanza, pues como instrumentos de consulta tenían que reunir todos los contenidos que los educandos debían aprender y hasta memorizar¹, además, eran vistos

Las facilidades de acceso a la información son un arma de doble filo: los jóvenes tienden a conformarse con fuentes que están a la mano, en Internet o en las ventas informales, sin importar la calidad y autenticidad de las mismas. Tampoco se entusiasman por aquellas tareas que exigen algo más que copiar y pegar contenidos.

Por ello los docentes deben estimular la lectura, el racionamiento y la reflexión, estrategias que pueden enriquecer el proceso de enseñanza. Un poco de memorización tampoco está demás a la hora de estimular el cerebro en nuestra era digital

como herramientas infalibles, poseedoras de una verdad irrefutable, que no requerían las actualizaciones a las que hoy estamos acostumbrados en la era digital.

Pero con las actuales facilidades tecnológicas esta realidad está cambiando. Para los jóvenes de hoy, es *vox populi* en numerosos planteles educativos de Caracas, los procesos de aprendizaje que exigen la memorización de conocimientos son poco atractivos y hasta rechazados con vehemencia. Digamos que los chicos no le ven sentido, pues la información está disponible *en todas partes*, incluso en su propio teléfono celular con acceso a Internet. Esta conducta, además, se corresponde con las tendencias pedagógicas de los últimos lustros, para las cuales no es prioridad la formación de un estudiante *sabelotodo*, que memoriza contenidos, sino que tiene la capacidad para aplicar los conocimientos a la realidad circundante.

Lo paradójico es que si bien la era digital facilita el almacenamiento y manejo de información con gran facilidad, al mismo tiempo contribuye al desvanecimiento de la memoria de los seres humanos, según investigadores consultados por *The New York Times*:

A medida que aumenta el espacio de almacenamiento en los chips informáticos, el almacenamiento humano de datos disminuye. Con los celulares, ya nadie sabe ni los números de teléfono. Con el auge de los motores de búsqueda en la Web, datos que solían estar guardados en nuestros cerebros ahora están en la punta de los dedos, si es que recordamos nuestras contraseñas.²

Estamos en una cultura *que no hace valer el desarrollo de técnicas de memoria*, todo lo contrario a lo que sucedía en tiempos pasados, cuando se abusó con la memorización enciclopedista, pero los científicos creen que los ejercicios de memorización, por ejemplo, pueden contribuir a detener la demencia.

Con estas facilidades tecnológicas, el joven de hoy, nos referimos al *nativo digital*, se mueve con un gran pragmatismo. No quiere *caletrear* apuntes ni lecciones, porque todo está a la mano, pero además, al momento de indagar sobre temas, planteamientos y problemas que se plantean en sus asignaturas, un alto porcentaje de ellos acude a la solución más fácil: vaciar la información que obtienen directamente de Internet, muchas veces sin tomar en



...La explosión de tecnología e información que vivimos puede generar un pragmatismo que empobrece la formación de la juventud, cuando es mal concebida y mal aprovechada.

cuenta la legitimidad, autenticidad y calidad de la fuente.

Esta camada de adolescentes ha perdido interés en los textos escolares, las bibliotecas tradicionales y los libros impresos. En cambio, prefieren consultar Google o la Wikipedia, porque son soportes que ofrecen información más actualizada y fácil de procesar a través del simple *copiado y pegado* de la información (el célebre *copy page*).

“Si la información está disponible, ¿para qué voy a matarme investigando en libros y bibliotecas?”, es un argumento usual entre estos púberes, quienes disponen de sitios muy consultados para sus tareas tales como “el rincón del vago” (<http://www.rincondelvago.com/>) y www.monografias.com, en los cuales es posible encontrar contenidos diversos vinculados con sus materias, aunque no pocas veces de dudosa calidad.

Desde luego que los docentes experimentados y con un claro sentido del mundo que vivimos pueden advertir acerca de las ventajas y desventajas de este pragmatismo derivado de la facilidad tecnológica, al fomentar la consulta de otras fuentes de información, libros, revistas, el debate en el aula de clase o asignaciones que realmente exijan un esfuerzo intelectual de parte de los estudiantes, pero no siempre sucede así, ni siquiera en la universidad.

En este sentido, la explosión de tecnología e información que vivimos puede generar un pragmatismo que empobrece la formación de la juventud, cuando es mal concebida y mal aprovechada.

Los buhoneros de la información

Otra tendencia que está impactando la educación la conforman los buhoneros de la información, por denominarlos de alguna manera; nos referimos a esos compatriotas que venden música, películas, videos o contenidos almacenados en formatos tipo CD, DVD, MP3 en los pasillos de la Universidad Central de Venezuela y otras locaciones de Caracas.

Para todos aquellos que estudiamos en la Universidad Central de Venezuela en los años ochenta y noventa, las célebres librerías de los pasillos de ingeniería, o la esquina caliente de la Escuela de Comunicación Social, entre otros espacios, eran sitios pintorescos donde se accedía al conocimiento impreso que iría a nutrir nuestras bibliotecas, a precios más módicos. Pero ahora estas locaciones han cambiado su perfil.

En efecto, en lugar de libros allí puede encontrarse cualquier cantidad de contenidos sobre odontología III, matemáticas financieras, cálculo, anatomía comparada, petróleo e historia de Venezuela, almacenados en CD y otros dispositivos más económicos que los tradicionales impresos y que ocupan menos espacio. Y en ello radica uno de los secretos de los buhoneros de la información, quienes dejaron atrás las pesadas cajas llenas de libros deteriorados por los cambios climáticos y por el paso implacable del tiempo.

Cada día son menos los libros que allí se venden. Pero esto no es del todo nuevo. A decir verdad, el mercado impreso nunca fue muy prolífico en el sector universitario venezolano, debido a los altos costos y los débiles hábitos de lectura, de acuerdo con Elsi Jiménez, una experta en el área.³

El caso es que un sistema educativo como el venezolano, que desde sus primeros niveles como el bachillerato nunca supo incentivar el hábito de la lectura de productos impresos, ahora enfrenta condiciones tecnológicas y económicas que no contribuyen a la circulación de libros, ni siquiera en el nivel universitario, y más bien se inclina por las tradicionales soluciones *cortoplacistas*, de bajo costo, por ejemplo la *fotocopia*, y ahora el CD que reúne contenidos reproducidos ilegalmente sin garantías de calidad ni autenticidad de la información. Si nunca hubo un mercado universitario muy fluido para los libros impresos, menos lo habrá ahora con las nuevas tecnologías, a partir de las cuales se generarán cada vez más bases de

datos, *apuntes* y conocimientos en plataformas digitales.

Jiménez plantea que las tecnologías de la comunicación e información deben complementarse con los libros, pues hay espacio para ambas opciones:

...la tecnología no es excluyente sino que se sobrepone y enriquece, en consecuencia, es interesante que Internet nos remita al libro y el libro nos devuelva a Internet⁴.

Pero este es un camino nuevo: muchas empresas editoriales tanto en Venezuela como en América Latina todavía no han logrado combinar exitosamente el tradicional producto con la modalidad digital.

Otro problema relevante en la buhonería de la información es la pertinencia de sus productos, desde el punto de vista educativo, la legalidad de los mismos y los efectos económicos que tienen en la industria cultural.

En materia petrolera, por ejemplo, es usual ver recopilaciones con información técnica e histórica sobre este tema, incluso se venden copias de textos todavía célebres como *El Pozo Ilustrado*, libro editado por Petróleos de Venezuela (Pdvs) a finales de los años noventa cuya finalidad era resumir todo el conocimiento del sector y llevarlo a la población de una manera didáctica. Tal fue su éxito que todavía sigue siendo buscado con entusiasmo por grandes y chicos.

Pero igualmente es posible encontrar recopilaciones donde *no hay ningún control de calidad*, ningún proceso de edición u orientación metodológica, donde simplemente se han almacenado docenas de documentos técnicos de dudosa calidad y procedencia que en lugar de contribuir a la enseñanza más bien podrían perjudicarla.

En general muchas de estas recopilaciones son producidas en forma ilegal, es decir, son fruto de la piratería. Esto es un fenómeno típico de América Latina donde vastos sectores de la población, incluyendo profesores y académicos, carecen de recursos económicos para acceder a productos impresos de editoriales originales cuyos costos son inaccesibles. Una situación distinta a la de Estados Unidos y Europa, donde los mejores niveles de ingreso permiten que el mercado impreso fluya con normalidad sin verse afectado por la economía informal. Además, en estos países las sanciones a la piratería son tan severas que muy pocos se atreven a incursionar en esta modalidad.



Las grandes bibliotecas que usan los jóvenes para realizar sus consultas ordinarias tanto en la escuela como en la universidad, en los años próximos podrían sufrir tantos cambios que hasta se cree que posiblemente desaparecerían.

Paradójicamente, con todo y lo que pueda criticarse a la piratería, por sus implicaciones legales, éticas y económicas, ésta es otra manifestación de la realidad latinoamericana, donde existen poderosas redes sociales que acuden a este tipo de industrias para obtener beneficios a bajo costo. En dos platos: la piratería de alguna forma permite una democratización de la información en estas sociedades.

Sin embargo, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe advierte que la piratería tiene efectos negativos:

En muchas ciudades de nuestro continente la piratería forma parte del paisaje cotidiano. El ciudadano del común no se detiene a pensar lo que hay detrás de la compra de un ejemplar pirata de un libro, de una película o de un CD. Para ese ciudadano es desconocido que la piratería está acabando con las industrias culturales de su país, es la que perjudica la inversión extranjera en este rubro, es la que afecta la generación de empleos estables, la que no permite al Estado recibir ingresos por impuestos, que sí recibe de las actividades legales y la que también atenta contra la identidad cultural de su país. Esto no es tan claro a primera vista, más bien el concepto que ha ido ganando terreno es el de que la piratería facilita el acceso a los bienes culturales, y antes de condenar este delito, como cualquier otro, existe cierta condescendencia con él.⁵

Esta institución también señala que:

En el imaginario de nuestras sociedades, el pirata se asocia más a la figura de un Robin Hood que roba a las ricas corporaciones para dar a los pobres que requieren educación, cultura y entretenimiento, pero debemos tener claro que... el pirata ni crea ni aporta valor, sólo se aprovecha del esfuerzo ajeno, como un parásito y como tal debe ser visto, denunciado y condenado...⁶

La piratería no es exclusiva de los buhoneros, también se palpa en Internet. El célebre *Diccionario Polar de Historia de Venezuela, versiones 1 y 2*, que solemos encontrar en CD en los pasillos de la UCV, también ha sido reproducido en numerosos blogs y sitios Web. El detalle está en que, como sucede con otras obras, ya nadie puede controlar los derechos de autor ni lo que podríamos denominar la *autenticidad* y *veracidad* de la información, pues existen inmensas posibilidades de reedición y alteración de los contenidos originales, procesos cuyas consecuencias son impredecibles.

Y aquí salta a la vista otra paradoja: es cierto, como hemos dicho, que la información se multiplica y se altera con gran facilidad en Internet y otras plataformas tecnológicas de nuevo cuño, pero esta realidad es un reto para los docentes que necesariamente deben orientar a los educandos respecto a las fuentes de información sobre las que debe apoyarse el proceso de enseñanza. En dos palabras: se trata de evitar que el exceso de información, y sobre todo la de mala calidad, se atraviese en la enseñanza.

La biblioteca en las manos

Las grandes bibliotecas que usan los jóvenes para realizar sus consultas ordinarias tanto en la escuela como en la universidad, en los años próximos podrían sufrir tantos cambios que hasta se cree que posiblemente desaparecerían.

En los lustros que vienen el libro impreso podría ser desplazado por el libro electrónico (*e-book*), que no necesita papel ni grandes espacios físicos para su almacenamiento. Estamos, a las puertas de un cambio con inmensas connotaciones románticas, como bien lo expresa una lectora empedernida y bibliófila, Adriana Villanueva:

No me imagino la vida sin visitar las librerías para ver qué hay de nuevo. Sin embargo, sospecho que semejante bi-

biofilia tarde o temprano será un anacronismo. El futuro del libro está en la lectura electrónica, ya en muchas escuelas y universidades norteamericanas les han ido quitando espacio a las bibliotecas gracias a los e-books.⁷

Villanueva ha llegado a pensar si el amor por los libros puede terminar siendo simplemente un problema sentimental, de afecto: “A veces me da por pensar si, acaso, el libro como objeto no será un romanticismo obsoleto”.⁸

En España, donde existe una vasta tradición de producción editorial, una encuesta realizada entre editores en 2009 reveló que 44% pensaba que en el año 2020 el papel seguirá siendo la principal vía de sus ingresos, pero esta cifra descendió 4 puntos respecto a 2008, lo que quiere decir que “cada vez más el sector empieza a ser consciente de la importancia que tendrán los contenidos digitales en su modelo de negocio”.⁹

El libro electrónico hará menos indispensables las bibliotecas como las conocemos hoy, tal vez permitirá incorporar más lectores tanto en el campo escolar como en el universitario, a través de nuevos mecanismos tecnológicos de distribución y reproducción, pero tiene sus limitaciones, porque no es nada fácil digitalizar el inmenso y creciente conocimiento humano.

Un artículo de *The New York Times* planteaba las nuevas dificultades que hay para conservar información (o conocimiento) en formatos digitales. El rotativo señalaba:

Los esfuerzos de digitalización en los últimos 10 años han sido ambiciosos. Muchas instituciones consideran una prioridad colocar sus colecciones en línea. Sin embargo, el dinero, las tecnologías y las complicaciones con los derechos de autor son grandes impedimentos.

En la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos, por ejemplo, pese a sus continuos y ambiciosos esfuerzos de digitalización, quizá sólo 10% de los 132 millones de objetos de su colección serán digitalizados en un futuro cercano, debido a que los costos son prohibitivos.¹⁰

Esto quiere decir que será necesario almacenar muchas de las viejas publicaciones impresas, los grandes clásicos de la literatura, la historia y otros títulos. Las nuevas ediciones de las grandes obras tal vez saldrán a relucir en formato de e-



Muchas editoriales no han comprendido que los nativos digitales necesitan imágenes, sonidos y pulsar botones para sentirse a gusto, y que esa experimentación puede servir de puente para la lectura y otras estrategias didácticas

book, pero en aquellos países donde hay dificultades económicas o tecnológicas para la masificación de estas plataformas, probablemente seguiremos viendo la tradicional versión impresa por muchos años. Y los estudiantes tendrán que consultar aquellos textos legendarios que no han podido pasar al fantástico mundo de la digitalización.

Los textos escolares: una ínfima partícula

En este contexto tecnológico los textos escolares parecen ser una ínfima partícula sumergida en un *universo de información* que se expande todos los días. Comparados con Internet, estos manuales lucen como el minúsculo sistema solar extraviado en la inmensidad de un universo infinito y en pleno crecimiento.

Hoy día, ningún texto escolar puede competir con el volumen de información que ofrece Internet a través de diversos buscadores o sitios especializados, ni con bases de datos o libros digitalizados distribuidos en CD y otros formatos, caso del *Diccionario de Historia de Venezuela* de la Fundación Polar.

Una ventaja del libro escolar está en que resume una serie de contenidos organizados bajo los *programas oficiales*, cuestión que no se observa en muchos productos *piratas* ofrecidos tanto en Internet como en las ventas informales. Pero las plataformas y formatos tecnológicos también podrían organizarse bajo las mismas premisas, como han intentado hacerlo algunas

empresas editoriales consolidadas como la Cadena Capriles.

En 2008, la Cadena Capriles, empresa con una larga trayectoria en impresos informativos, lanzó al mercado Historia Universal conjuntamente con History Channel. Se trató de una serie de fascículos que además de traer el clásico contenido impreso, de buena calidad, con fotos, infografías y textos, también ofrecía un DVD con un video ilustrativo de los contenidos abordados. Aunque esta obra no se ceñía estrictamente al programa oficial de historia universal de octavo grado, es indudable que ofrecía a los jóvenes una versión más dinámica y atractiva que el tradicional texto escolar impreso. No olvidemos que un mensaje audiovisual, condimentado con imágenes en movimiento, música, mapas y dramatismo, puede resultar mucho más eficaz para la enseñanza que un texto más estático y con menor emoción.

En Venezuela se ha avanzado poco en formatos digitales e interactivos aplicados a la enseñanza. Por lo general, los textos escolares impresos siguen siendo las estrellas del hecho educativo, pero conservan los mismos esquemas editoriales de otros tiempos, tanto en su confección como en sus contenidos. Esto explica por qué son menos atractivos para un *nativo digital*, que está acostumbrado a un tipo de interacción más dinámica, más emotiva y más divertida como la que caracteriza a los productos audiovisuales, videos juegos, Internet y otras plataformas.

Muchas editoriales no han comprendido que los *nativos digitales* necesitan imágenes, sonidos y pulsar botones para sentirse a gusto, y que esa experimentación puede servir de puente para la lectura y otras estrategias didácticas que apoyan el proceso de enseñanza.

Los textos escolares impresos siguen siendo de gran valor sobre todo en las comunidades humildes, tanto urbanas o rurales, que padecen dificultades económicas, en cuyas escuelas no hay bibliotecas tradicionales, ni librerías, ni recursos para adquirir libros, como se observa en las zonas rurales de la región andina y al sur de Bolívar.

Donde ha sido difícil masificar la tecnología, por ejemplo en las zonas fronterizas y de pobreza extrema, los niños generalmente no tienen otra alternativa que el texto escolar, pero tarde o temprano exigirán el acceso a Internet y otras plataformas para acceder al conocimiento y la información, como de hecho sucede con los Infocentros que vemos proliferar en

los más apartados lugares de la geografía venezolana.

Las nuevas tecnologías no pueden ser apartadas del hecho educativo, más bien lo complementan, incluso han llegado a desplazar el aula de clase en muchos aspectos. Martín Barbero ya lo había señalado: el aula de clase dejó de ser el epicentro de la enseñanza por una sencilla razón: tiene muchos competidores como la televisión y las nuevas tecnologías.

El aula de clase dispone de otros elementos que por lo general no se encuentran en la Internet, como son un maestro, así como programas con sus respectivos objetivos, contenidos, actividades, temas y lecturas. El aula también ofrece a los niños la posibilidad de socializar con sus pares, que es un aspecto indispensable en su formación. Igualmente ofrece la posibilidad de debatir, construir en equipo, intercambiar ideas *en vivo*, lo cual redundará en la formación de los jóvenes como *seres sociales* por naturaleza.

En definitiva, pese a que las nuevas tecnologías ofrecen numerosas ventajas para el procesamiento y la divulgación de

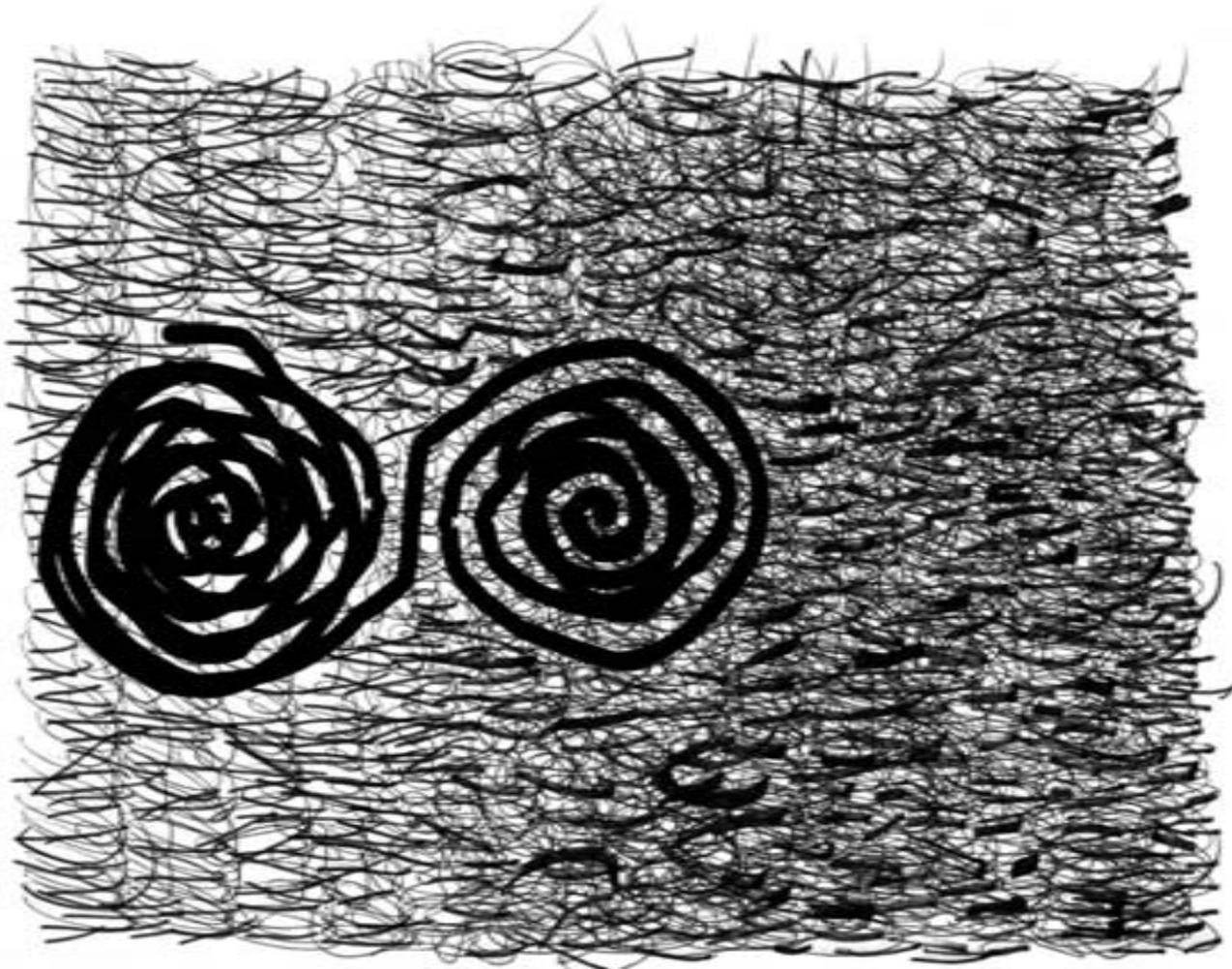
información que sirven de soporte a la enseñanza, los docentes deben dejar clara la necesidad de seleccionar los contenidos provenientes de diversas plataformas y evitar los pragmatismos que pueden entorpecer la lectura, el análisis y la reflexión que requiere desarrollar todo joven en su proceso de formación.

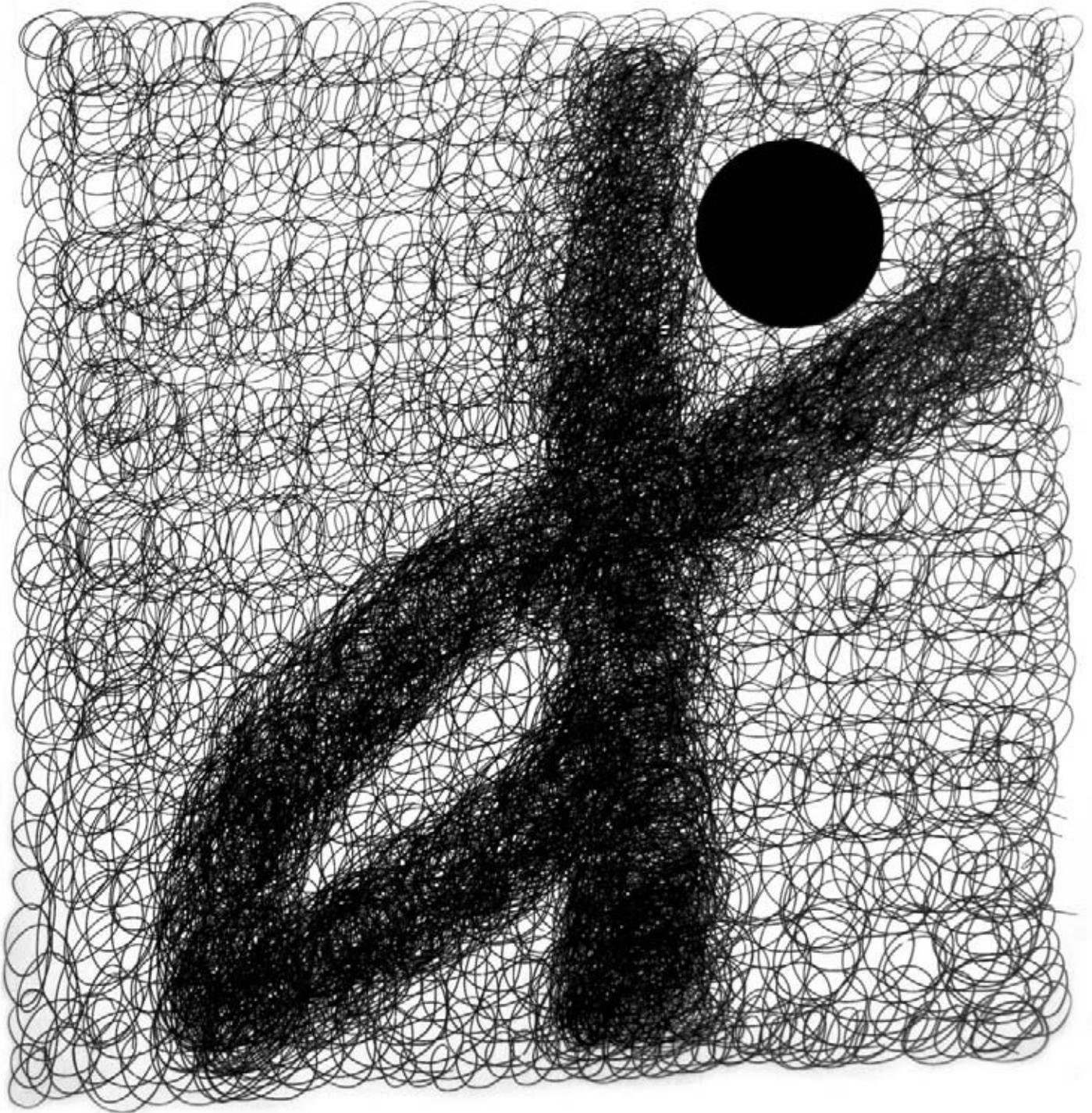
HUMBERTO JAIMES QUERO
Periodista. Magíster Historia de las Américas

Notas

- 1 Ver: RAMÍREZ, Tulio (2004): *El texto escolar en el ojo del huracán. Cuatro estudios sobre textos escolares venezolanos*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Vicerrectorado Académico. Universidad Central de Venezuela.
- 2 "La memoria se desvanece lentamente en la era digital". En: *The New York Times*, pp. 1 y 3, reproducido en *El Nacional*, Caracas, 22 de septiembre de 2007.

- 3 JIMÉNEZ, Elsi. (2008): "Libros, revistas y bibliotecas ¿una especie en extinción?". En: revista *Comunicación*, N° 143, tercer trimestre, pp. 74-83.
- 4 Idem.
- 5 http://www.cerlalc.org/Revista_Pirateria/Editorial_2.htm
- 6 Idem.
- 7 VILLANUEVA, Adriana. "El futuro del libro". En: *El Nacional*, Caracas, 15 de mayo de 2010, p. 8.
- 8 Idem.
- 9 *Digitalización del libro y uso de las redes sociales en el sector editorial*. Realizado por Dosdoce.com y Ediciona. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe
- 10 HAFNER, Katie. "El saber perdido en la era digital. Lucha por preservar la memoria colectiva". En: *The New York Times*, pp. 1-2, reproducido en *El Nacional*, Caracas, 17 de marzo de 2007.





INVESTIGACIÓN DE AUDIENCIAS Y REPRESENTACIONES MEDIÁTICAS

*Migdalia Pineda | Anny Paz | Silvia Romero
José Carlos Lozano | Lorena Frankenberg
Humberto Valdivieso*





La investigación de audiencias televisivas en América Latina: el caso venezolano, un balance necesario

1. Introducción

Este artículo forma parte de una investigación latinoamericana, efectuada en el año 2008 simultáneamente de cinco países (Brasil, Chile, Colombia, México y Venezuela), sobre los estudios empíricos de audiencia de la televisión, realizados durante el período comprendido entre 1992 y 2007. El trabajo tiene como objetivo la revisión de los enfoques teóricos, las metodologías empleadas, los géneros televisivos abordados, la procedencia y los conocimientos derivados en dichos trabajos, para poder realizar una valoración de los aportes de la investigación de audiencia de carácter regional.

Aquí se presentarán y analizarán los resultados correspondientes al caso venezolano, los cuales fueron actualizados hasta el año 2009 por el equipo nacional, donde se revisaron 19 títulos de revistas especializadas en comunicación y ciencias afines, tanto en su versión electrónica como impresa, para responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la importancia y presencia de los estudios empíricos de recepción te-

La presente investigación sobre los estudios empíricos de las audiencias televisivas en Venezuela, tiene como objetivo analizar el contenido de los reportes de investigación publicados en las revistas científicas del país, durante el período comprendido 1992-2009, para detectar la relevancia de este tipo de estudios, los enfoques teóricos y metodológicos dominantes, que tipo de género televisivo es el investigado, las audiencias, así como el perfil de los investigadores. Metodológicamente, se partió de una revisión documental y on line de los 19 títulos de revistas que formaron la muestra, de donde se extrajeron los 15 artículos a los cuales se les aplicó una ficha codificada que contenía cada uno de los aspectos investigados. Los resultados arrojaron que este tipo de estudio no es relevante en el conjunto de artículos publicados en las revistas, que la telenovela no es el tema más investigado sino el consumo televisivo en general, que las audiencias abordadas son variadas, que predominan los enfoques teóricos de los estudios culturales y que la técnica de la encuesta y las metodologías son poco explicadas. Asimismo, se comprobó que los investigadores y los autores citados, no han mantenido a los estudios empíricos de audiencia televisiva como su línea de investigación en los últimos 15 años, sino más bien a los estudios teóricos y críticos

levisiva en comparación con otro tipo de trabajos publicados en las revistas seleccionadas?

2. ¿Son las telenovelas el principal objeto de estudio o la investigación en América Latina se ha diversificado a otros géneros televisivos?
3. ¿Qué tipo de audiencias y qué temas son los más estudiados en estos trabajos?
4. ¿Qué enfoques teóricos y analíticos predominan al interpretar los hallazgos de estas investigaciones?
5. ¿Quiénes son los académicos más citados en estos trabajos? ¿Han realizado estos investigadores estudios empíricos de recepción televisiva en los últimos 15 años? ¿Siguen trabajando estas mismas líneas de investigación?
6. ¿Cuáles son las técnicas cualitativas o cuantitativas más utilizadas y con qué tamaño de muestras? ¿Indican los tamaños de las muestras posibles fallas en la generalización y confiabilidad de los hallazgos?
7. ¿Qué tan detallada y rigurosa es la metodología empleada en estos estudios?

2. Metodología

En Venezuela, se realizó una revisión documental y *on-line* de los 19 títulos de revistas científicas arbitradas del área de las ciencias sociales, ciencias humanas y ciencias gerenciales, así como de las 509 ediciones publicadas por estas revistas entre 1992-2009. La revisión se efectuó en tres etapas: primeramente se elaboró una lista con los nombres de las revistas que podrían contener publicaciones sobre el tema estudiado y posteriormente se revisaron las versiones impresas que se encontraban en las bibliotecas de las universidades, además de la versión digital que se encontraba en la Web. Finalmente, se realizaron visitas a las bibliotecas y a la Web para realizar el análisis de contenido a los 14 artículos relacionados con la investigación y se registró en una ficha general previamente codificada con los datos que integran el estudio.

Los 14 artículos venezolanos sobre recepción televisiva encontrados en la revisión, fueron cuidadosamente analizados para alimentar una base de datos compuesta por campos en donde se especifica el nombre de la investigación, el autor, la publicación, el país de procedencia, el año, la técnica utilizada, el enfoque teórico así como los autores citados en la obra, la muestra, la claridad de las preguntas de



En Venezuela, se realizó una revisión documental y on-line de los 19 títulos de revistas científicas arbitradas del área de las ciencias sociales, ciencias humanas y ciencias gerenciales, así como de las 509 ediciones publicadas por estas revistas entre 1992-2009

investigación y la metodología expuesta. La integración de la base de datos capturada fue realizada en el Cinco del Tecnológico de Monterrey-México, en donde se analizó cuantitativa y cualitativamente la información total de todos los países involucrados en el estudio, incluyendo Venezuela.

3. Fundamentación teórica

3.1. Los aportes de los estudios culturales europeos sobre los estudios de audiencia y de recepción crítica en América Latina.

Hay que reconocer que los estudios de audiencia en Latinoamérica deben mucho a la de los estudios culturales, que desde los años 50 se desarrollaron en Inglaterra para finalmente dar origen en los años 60 a la Escuela de Birmingham, cuyos fundadores fueron Raymond Williams (1961, 1980, 1982), Richard Hoggart (1972) y E.P. Thompson (1972). Dichos enfoques se comienzan a introducir en los estudios de recepción, a partir de esa época, para dotar de nuevos análisis a los tradicionales estudios de audiencia que venían trabajando los comportamientos de los receptores o públicos desde una óptica funcionalista y cuantitativa, donde sólo interesaban los niveles de audiencia, de *rating* de los consumidores, observados a través de las encuestas por muestreo.

Un seguidor de la escuela inglesa, Jensen (1987), aporta el concepto de *comunidad interpretativa* para dar cuenta de

la incidencia de múltiples factores contextuales que inciden en los procesos de interpretación que desarrolla el receptor.

Pero esta escuela va mucho más allá, con los trabajos de John Fiske (1993), quien aplica los enfoques culturales al campo de la semiótica, considerando que la recepción es un acto polisémico, que produce una interrelación entre los actores activos, los textos activos y los intertextos y que no sólo se realiza desde una determinada posición de la clase social—como pensaban sus fundadores— sino desde una determinada raza o género (sexo).

La influencia de esta escuela hace que un norteamericano James Lull (1980, 1988 y 1992) aporte el concepto de *reglas* o conjunto de conductas sociales modeladas por la familia y la escuela, que según él influyen en el individuo en el momento en que se apropia de los mensajes de los medios.

Se comenzaron a realizar estudios de recepción de la TV a través de técnicas cualitativas (entrevistas de profundidad, observación participante) y se analizó cómo los receptores de forma activa y creativa establecen sus propias significaciones y realizan negociaciones con los textos de la cultura masiva y con los medios mismos, desde una *etnografía de las audiencias*, que demostró que la producción social de sentido en los procesos culturales no es solamente una cuestión de significación sino de poder.

En términos generales, los estudios culturales aportaron, en un primer momento, los enfoques sobre el papel de los medios en la construcción de consenso para la organización de las relaciones sociales y cómo los medios ayudan a construir la hegemonía ideológica y cultural. En un segundo momento, estos estudios invirtieron el paradigma marxista clásico sobre ideología y clases sociales, dando primacía no al poder de la clase dominante sino a la resistencia de las clases subalternas, atribuyéndoles una forma de poder. Los trabajos de Hall y Jefferson (1976) sobre la subcultura de los jóvenes fueron significativos en este sentido, al poner el acento en la capacidad de negociación de los jóvenes y de subversión de las significaciones ofrecidas por los medios.

Además estos estudios culturales, a pesar de otorgar un mayor peso al fenómeno psicológico que se establece en el encuentro del público con los medios masivos y menor importancia a los vínculos entre la cultura, los enfoques de poder y la hegemonía, se convirtieron en motivado-

res para que los investigadores latinoamericanos, especialmente Jesús Martín Barbero, siguiendo a Foucault, fuesen más allá al abordar el entrecruce contradictorio entre lo hegemónico y lo popular.

Pero llegó un momento en que la etnografía de las audiencias requirió renovarse para dar cuenta de la cultura contemporánea y de sus cambios, de sus relaciones contradictorias entre la diversidad y la homogeneidad cultural, para explorar qué hay de planetario en lo local y que hay de local en lo planetario (Ang, 1994:61) y cómo se construye la identidad cultural en la vida contemporánea.

Progresivamente esta escuela con sus enfoques teóricos-metodológicos se demarca de las rígidas teorías anteriores, sin dejar de lado la perspectiva crítica, para asumir alternativas metodológicas donde han estado presentes los acercamientos empíricos a las realidades abordadas.

No obstante es durante los años 80 y la década de los 90, cuando la misma se ha visto renovada por los estudios latinoamericanos pertenecientes a la corriente de *recepción crítica*, sobre todo a partir de los aportes de Jesús Marín Barbero, en Colombia; Néstor García Canclini, Guillermo Orozco y Jorge González, en México.

Los estudios de recepción latinoamericanos no sólo deben los aportes de sus fundamentos teóricos a la escuela europea sino también a la escuela norteamericana, desarrollada desde los años 40, sobre las gratificaciones esperadas por el receptor frente al consumo de los mensajes masivos. La diferencia, con esta última, es que los estudios de esta región se centraron más en el concepto del *uso social de los medios*, como es el caso del trabajo pionero de Jesús Martín Barbero y Sonia Muñoz (1992) sobre el uso de la telenovela en Colombia, donde aportan el concepto de *apropiación crítica de la comunicación* para exponer la idea de que el receptor es un sujeto activo que se apropia de la cultura masiva y con sus códigos culturales resemantiza los mensajes desde un contexto cultural y social específico.

La teoría de la recepción crítica, como también se la conoce, considera a este proceso no sólo circunscrito al contenido de lo transmitido y lo percibido, sino al contexto de su producción y recepción, así como a las mediaciones que intervienen (Orozco, 1997:112).

Se comienza a consolidar un movimiento crítico y de renovación latinoamericano que establece distancias con los enfoques funcionalistas, de la semiología y



Se comienza a consolidar un movimiento crítico y de renovación latinoamericano que establece distancias con los enfoques funcionalistas, de la semiología y de los estudios clásicos de la Escuela de Francfort y se acerca más a los problemas y temas referidos a la cultura popular en su vinculación con la cultura masiva

de los estudios clásicos de la Escuela de Francfort y se acerca más a los problemas y temas referidos a la cultura popular en su vinculación con la cultura masiva. En este aspecto, J. M. Barbero (1987) a través de su *teoría de las mediaciones* y García Canclini (1990) con su *teoría de los procesos de hibridación cultural*, se convirtieron en los autores centrales de esta corriente regional (Vasallo de López, 1997:153).

Martín Barbero concibe la mediación social como el lugar desde el cual se delimita y configura la materialidad social y la expresividad cultural de los grupos sociales en su encuentro con lo masivo. Mientras que García Canclini, mediante su concepto de culturas híbridas, centra los procesos de recepción como prácticas culturales significativas y, valiéndose de Bordieu (1990), indica que los sectores populares ejercen un proceso de apropiación del consumo cultural que expresa no sólo el lugar de reproducción de la fuerza de trabajo sino también la producción de sentido.

Los estudios latinoamericanos a diferencia de los estudios culturales europeos, no sólo vinculan a la comunicación con la cultura sino que van más allá de abordar los procesos de significación y producción de sentido, para teorizar desde nuestro contexto social y político contradictorio. Es allí cuando aparece el concepto de *procesos de mestizaje* aportado por García Canclini, a través de los cuales las cul-

turas populares de América Latina, en sus relaciones de subordinación, articulan estrategias culturales de resistencia, de oposición, pero también de sumisión y complejidad con la cultura masiva y dominante (García Canclini, 1991:7).

En su comprensión de la hibridez cultural de la región, este autor recurre al concepto de *campos culturales*, considerados como los espacios desde los cuales los grupos sociales, especialmente los subalternos constituyen la realidad cotidiana. Y conjuntamente con Jorge González (1981) y su concepto de *frentes culturales*, cambian el análisis social en México pasando de la política y las clases sociales a abordar las formas simbólicas de la vida cotidiana.

A partir de estos dos autores, se reelabora el concepto de *mediación simbólica* más no mediática, desde la noción de Giddens del *mundo de lo vivido*, para explicar cómo desde los espacios de la vida cotidiana de los sectores populares latinoamericanos se reinterpretan los mensajes de la cultura masiva, mediante relaciones paradójicas de encuentro/desencuentro con el discurso dominante, de disfrute y goce frente a lo masivo pero también de subversión y rechazo.

Al acercarse a la realidad de la vida cotidiana, esta teoría se vuelve más concreta y busca dar respuesta a los problemas de la comunicación masiva en la región, a través de mediaciones como el género, la etnia, la edad, el origen social o geográfico y el lugar de residencia, dando cabida a un conjunto de estudios empíricos sobre *recepción activa*, que desde disciplinas como la etnografía, la antropología, la historia, la sociología política y la sociología urbana, indagan los usos y apropiaciones críticas de los mensajes masivos por parte de los sectores populares latinoamericanos.

Como parte de las valiosas aportaciones de estas investigaciones también se podría mencionar los trabajos de Guillermo Orozco en México (1985, 1991, 1994^a, 1994b, 1994c y 1997), los estudios de Valerio Fuenzalida y M. Hermosilla, en Chile (1984, 1989, 1991 y 1995), los cuales tienen un interés común por observar los tipos de mediaciones (las que provienen del receptor, del medio, de la situación de recepción, de las instituciones sociales y del sustrato cultural) que distintos grupos realizan en su encuentro con expresiones de la cultura masiva, sobre todo con la televisión y sus fines educativos, con la telenovela o con los programas infantiles.

Si bien hasta aquí se han destacado los aportes realizados, en los años ochenta, por los pioneros en los estudios de recepción crítica latinoamericanos, cabe indicar que a mediados de los 90 y durante los años 2000 aparecen otras contribuciones, especialmente en México, con enfoques centrados ya no en las telenovelas sino en el género de noticias y en los procesos de recepción de contenidos de la televisión de carácter extranjero, como fueron los estudios de Orozco y Padilla (2005), de Lozano (1996 y 2003), de Martínez (1994), los trabajos sobre los patrones de consumo de la televisión extranjera (Chong y Ornelas, 2006; García Álvarez, 2007 e Hinojosa et al, 2005), así como el estudio del proceso de distanciamiento mostrado por el receptor frente a los contenidos de noticias y de ficción (Lozano, 2003 y Gutiérrez, 2006). (Ver en Frankenberg, Lorena; Lozano, J.C y Col, 2008: 8-9).

También se podrían considerar como parte de esta corriente, los enfoques que desde la antropología realiza, durante la década de los 90 y años 2000, la mexicana Rosanna Reguillo (1996, 1997) sobre los imaginarios ciudadanos, las migraciones y la vida urbana; los estudios de George Yúdice (2003) sobre economía de la cultura y las relaciones entre la música, la TV y el consumo cultural y sobre los imaginarios de lo latinoamericano que circula en las zonas fronterizas de los Estados Unidos; así como los análisis de Nelly Richard (2001-2008), realizados desde Chile, sobre feminismo y políticas de la memoria. (Ver en Silva Echeto, 2008:4-6).

3.2. Los estudios de audiencia y recepción crítica en Venezuela

La tradición de los estudios de recepción crítica en este país no ha sido muy fuerte aunque eso no significa que no se hayan realizado, desde los años sesenta, estudios de audiencia dentro de la academia pero también fuera, sobre todo en las empresas de publicidad y mercadeo. Por ello desde sus inicios la investigación de audiencias nació vinculada con los enfoques cuantitativos propios de las teorías funcionalistas y aunque se realizaron trabajos críticos, se centraron en demostrar, a través de datos cuantitativos, los comportamientos y preferencias de los receptores de la cultura masiva y cómo los medios ejercían un poder unilateral sobre los usuarios, en una relación causa-efecto. Si bien es cierto que fueron trabajos que asumían una po-



La tradición de los estudios de recepción crítica en este país no ha sido muy fuerte aunque eso no significa que no se hayan realizado, desde los años sesenta, estudios de audiencia dentro de la academia pero también fuera, sobre todo en las empresas de publicidad y mercadeo.

sición de cuestionamiento sobre el papel negativo de los medios en las personas, no abordaron reflexiones vinculadas con los conceptos de los estudios culturales, como se les conoció durante los años 80.

Según un estudio de Bisbal (2006), en una primera etapa, se destacan en el país, dos investigadores, Marta Colomina (1968) y Eduardo Santoro (1969), quienes a través de sus respectivos trabajos: el de Colomina sobre melodrama, TV y radio y el de Santoro sobre la TV y la formación de estereotipos en el niño, demostraron la influencia de la televisión en las audiencias nacionales, especialmente de mujeres y niños, desde un enfoque vinculado a la sociología, a la psicología y a la educación.

Siguiendo esta misma línea de abordaje, en 1975, aparece el primer trabajo sobre el *Uso de los medios de comunicación en el tiempo libre del marabino*, tesis de grado de Migdalia Pineda, Rosa María Salom y María Rosa Sierra, en el cual se trató el tema de la incidencia que tenían los medios de comunicación, especialmente la TV, en el tiempo libre de las personas de la ciudad de Maracaibo y allí se recogieron mediante encuestas innumerables datos cuantitativos sobre los modos de recepción de los medios.

También desde Maracaibo, Doris Pachano (1987) publica su trabajo *La televisión y los escolares maracaiberos*, donde realiza una caracterización de la programación televisiva dirigida a los niños, a través de un análisis de contenido,

para luego determinar los efectos que produce tal programación en los mismos, mediante una encuesta en los escolares de la ciudad. Esta obra fue reeditada en 1998, por la Universidad de los Andes y la Universidad del Zulia, y corregida, aumentada y actualizada con posteriores trabajos de la autora, sobre la televisión, audiencias infantiles y educación.

Pero es a finales de los años 80, siguiendo a Bisbal (2006), cuando se comienza a introducir el concepto de recepción activa, siendo uno de los estudios pioneros, el del psicólogo Leoncio Barrios y Gladys García (1989) sobre *Familia y TV en Venezuela*, los cuales a través de un estudio bibliohemerográfico que abarca un período desde 1953 a 1988, reflexionan sobre el papel de la TV en las audiencias venezolanas. Enfoque que amplía Barrios en 1996, con un trabajo sobre *Televidente y Televiolencia*, donde utiliza técnicas cualitativas y etnográficas para demostrar los procesos de recepción activa de los televidentes.

En esta misma perspectiva, Gustavo Hernández realiza en 1998, una investigación sobre *Teleniños y televiolencia*, posteriormente ampliada con trabajos como *Televisión y educación* (2001), *¿Y dónde está la audiencia?* (2004). En estas investigaciones el autor estudia los procesos de producción de sentido ejercidos por los niños frente a la televisión, con miras a proponer una teoría de la educación para los medios y donde articula la estrecha relación de las mediaciones entre familia, escuela y medios.

En 1998, Eduardo Santoro vuelve con el tema de la televisión venezolana y la formación de estereotipos en el niño, 30 años después de su primera obra, para hacer énfasis en la necesidad de abordar no sólo los efectos de los medios sino el uso que les da la población y el peso relativo que tiene cada medio en la formación de las matrices de opinión.

Mientras que en el año 2000, se realiza un trabajo conjunto de grandes dimensiones, en el cual participan Marcelino Bisbal, Jesús María Aguirre, Gustavo Hernández, Pasquale Nicodemo, entre otros, sobre *Consumo cultural del venezolano*, donde mediante metodologías cualitativas, se abordan temas como cultura masiva y apropiación cultural y recepción de TV y vida cotidiana.

Como se puede observar los estudios de recepción crítica, siguiendo la tradición de los enfoques etnográficos, en Venezuela no han sido muy abundantes y se han centrado en abordar temas como

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

TABLA 1

Estudios empíricos de audiencias televisivas, publicados en revistas académicas de Venezuela, entre 1992 y 2009

Nº	Título	Período Revisado	Nº de Ediciones Revisadas	Nº de estudios empíricos encontrados sobre recepción televisiva	% de ediciones con estudios empíricos de recepción televisiva
1	<i>Anuario ININCO</i>	1992-2008	18	4	22
2	<i>C+I</i>	2002,2004	3	0	0
3	<i>C+I Digital</i>	2009	1	0	0
4	<i>Comunicación (Centro Gumilla)</i>	1993-2009	57	2	4
5	<i>Encuentro Educativo</i>	1994-2006	36	0	0
6	<i>Espacio Abierto</i>	1992-2009	60	3	5
7	<i>OMNIA</i>	1995-2009	27	0	0
8	<i>OPCIÓN</i>	1994-2009	50	3	6
9	<i>Quórum Académico</i>	2004-2009	12	1	8
10	<i>Revista Electrónica NEGOTIUM</i>	2005-2009	15	0	0
11	<i>Revista Científica Electrónica ORBIS</i>	2005-2009	15	0	0
12	<i>Revista de Artes y Humanidades UNICA</i>	2000-2009	26	0	0
13	<i>Revista de Ciencias Sociales</i>	2001-2009	21	1	5
14	<i>Revista Venezolana de Cs. Sociales</i>	1997-2006	20	0	0
15	<i>Revista Venezolana de Econ. y Cs. Sociales</i>	2000-2009	23	0	0
16	<i>Revista Venezolana de Gerencia</i>	1996-2009	41	0	0
17	<i>Telos</i>	1999-2009	28	0	0
18	<i>Teoría y Didáctica de las Cs. Sociales</i>	1996-2007	12	0	0
19	<i>Utopía y Praxis Latinoamericana</i>	1996-2009	44	0	0
	TOTALES		509	14	3%

TV, familia, TV violencia, TV educación, TV vida cotidiana TV prácticas sociales. Pero hasta el año 1998, se concretaron en analizar solamente el papel de la televisión abierta, sin considerar las nuevas experiencias de recepción a través de los nuevos medios por suscripción y de pago.

Es en el año 1998 y 2000, cuando aparecen los trabajos de Esther Durante y Migdalia Pineda, sobre *Uso del tiempo de ocio del marabino vía TV cable, satélite y microondas*, y *Televisión por suscripción y comportamiento del usuario marabino*, respectivamente, en los cuales no sólo se recogen datos cuantitativos sobre los perfiles de los usuarios y los nuevos modos de recepción de estas modalidades de TV, sino que se indaga desde un contexto más amplio cómo la globalización y las nuevas tecnologías inciden en los nuevos modos de recepción de programas y medios, cómo se amplían las brechas digitales y cómo aumenta la necesidad de definir políticas de telecomunicaciones en el país.

Como se observa en la tabla 1, del total de 509 ediciones revisadas los 17 años

analizados, sólo se encontraron 14 estudios empíricos referidos al tema de la recepción televisiva, lo cual representa un porcentaje muy bajo (3%) de investigaciones de este tipo, destacándose la publicación de estudios sobre contenidos u oferta televisiva y de corte teórico.

Cabe destacar que del total de 19 títulos de revistas venezolanas analizadas, seis de ellas (31,57%) son especializadas en temas de comunicación social (*Anuario ININCO*, *C+I*, *C+I Digital*, *Comunicación*, *Quórum* y *Telos*), las 13 restantes (68,43%) son de Ciencias Sociales en general, pero en ellas publican también y de forma frecuente los investigadores de la comunicación.

En cuanto a cuáles fueron las revistas venezolanas que publicaron esos estudios nos encontramos, en primer lugar, a *Anuario ININCO* con cuatro artículos, seguida por *Espacio Abierto* y *Opción*, cada una con tres artículos, mientras que la revista *Comunicación*, del Centro Gumilla, ocupa la siguiente posición con dos estudios y, en el último lugar, aparecen las re-

vistas *Quórum Académico* y *Revista de Ciencias Sociales* con un solo estudio cada una. Pero lo significativo es que en relación con el número de ediciones revisadas de cada una de estas revistas, los estudios empíricos sobre audiencias obtuvieron valores superiores en *Anuario ININCO* (22%) y *Quórum Académico* (8%), ambas especializadas en comunicación; en el resto el peso relativo de estos estudios fue menor: *Opción* (6%), *Revista de Ciencias Sociales* (5%), *Espacio Abierto* (5%) y *Comunicación* (4%).

Estas cifras evidencian que los estudios empíricos sobre recepción televisiva no tienen mucha presencia o relevancia en comparación con otro tipo de trabajos publicados, en las revistas venezolanas estudiadas durante los años 1992-2009. De las seis revistas que sí publicaron los estudios en cuestión, tres de ellas son especializadas en temas de comunicación (*Anuario ININCO*, *Comunicación* y *Quórum Académico*) y las otras tres son de Ciencias Sociales en general (*Espacio Abierto*, *Opción* y *Ciencias Sociales*) y que

por su lugar de edición, la mayoría (66,66%) son de Maracaibo (ciudad en la que se realizó el presente estudio), a excepción de dos (33,33%) que son de Caracas (*Anuario ININCO y Comunicación*).

Al abordar los estudios de recepción televisiva realizados en Venezuela, era de esperarse que la mayoría de los autores fuesen de origen venezolano (79%), sin embargo, investigadores de otros países latinoamericanos escogen las revistas científicas venezolanas como medio de difusión. Este es el caso de los argentinos (11%), chilenos (5%) y peruanos (5%).

En cuanto a quiénes eran los autores de los reportes y el número por autor, encontramos que dos investigadores tienen dos reportes en conjunto (Esther Durante y Migdalia Pineda), el resto sólo tiene un reporte cada uno. Lo cual evidencia que los investigadores parecen no mantener una continuidad de trabajo en esta línea de investigación sino que son estudios muy puntuales, no a lo largo del período observado. (Ver tabla 2)

Las cifras sobre el número de autores participantes por cada uno de los 14 reportes de investigación, muestran que más de la mitad de ellos (57%) han sido realizados por un solo investigador, mientras que con dos autores aparece 36% de los estudios y muy significativamente con equipos de tres personas sólo aparece 7%. Esto evidencia que este tipo de investigación en el país es asumido como un trabajo individual más que de grupo, cuando por su cobertura empírica y de recogida de datos es de una envergadura que necesita un trabajo en equipo.

De acuerdo con las cifras de la tabla 3, los estudios de audiencias televisivas analizados hacen referencia o toman como objeto de investigación mayoritariamente, con 79%, diversos géneros televisivos, 14% no indica ninguno y 7% a programas infantiles. Ello revela que el género telenovela no es el más abordado por estos estudios en el país, sino que se han diversificado a otros géneros o temáticas como informativos, series, entretenimiento o *talk shows*, y que tampoco los programas infantiles ocupan una posición preponderante.

Por otra parte, la tabla 3 muestra que 57% de los reportes de investigación estudian audiencias diversas, sin embargo, resulta significativo que 35% de los reportes hacen referencia a estudios donde se ha investigado niños y jóvenes, mientras que apenas 7% ha abordado audiencias adultas, quizás eso se debe a que son los seg-

TABLA 2

País de origen y número de reportes de investigación por autor

AUTOR	PAÍS	Nº DE REPORTES	%
<i>Esther Durante</i>	Venezuela	2	10
<i>Migdalia Pineda</i>	Venezuela	2	10
<i>Elías Said</i>	Venezuela	1	5
<i>Iván Abreu</i>	Venezuela	1	5
<i>Luz Neira Parra</i>	Venezuela	1	5
<i>Ángel Páez</i>	Venezuela	1	5
<i>Guadalupe Oliva</i>	Venezuela	1	5
<i>Natalia Sánchez</i>	Venezuela	1	5
<i>Marcelino Bisbal</i>	Venezuela	1	5
<i>Javier Parra</i>	Venezuela	1	5
<i>Gustavo Hernández</i>	Venezuela	1	5
<i>Olga Ávila</i>	Venezuela	1	5
<i>Ángel Álvarez</i>	Venezuela	1	5
<i>Emilia Bermúdez</i>	Venezuela	1	5
<i>Roberto Briceño-León</i>	Venezuela	1	5
<i>Susana Torres</i>	Argentina	1	5
<i>Esteban Vernik</i>	Argentina	1	5
<i>Rafael del Villar Muñoz</i>	Chile	1	5
<i>Julio Mejía</i>	Perú	1	5
TOTAL			100%

TABLA 3

Número de reportes de investigación por recepción de cada tipo de género televisivo y audiencia estudiada

Reportes por tipo de género televisivo			Reportes por tipo de audiencia estudiada		
Tipo	f	%	Tipo	f	%
<i>Varios</i>	11	79	<i>Varios</i>	8	57
<i>Ninguno</i>	2	14	<i>Niños y jóvenes</i>	5	35
<i>Infantiles</i>	1	7	<i>Adultos</i>	1	7
TOTAL	14	100%	Total	14	100%

TABLA 4

Número de reportes de investigación por enfoque teórico utilizado

ENFOQUE	f	%
<i>Estudios culturales</i>	7	50
<i>Ecléctico</i>	2	14
<i>Análisis de recepción</i>	2	14
<i>Efectos (agenda, cultivo, espiral y aprendizaje)</i>	1	7
<i>Usos y gratificaciones</i>	1	7
<i>Varios</i>	1	7
TOTAL	14	100%

TABLA 5

Número de reportes de investigación por tema estudiado

TEMA	f	%
Consumo de medios	9	64
Vida cotidiana	4	29
Lecturas ideológicas	1	7
TOTAL	14	100%

mentos de población indicados arriba son considerados más vulnerables frente a los efectos de los medios y, por consiguiente, los que podrían despertar más interés por parte de los investigadores.

De los 14 reportes de investigación sobre estudios de audiencia de la TV analizados, encontramos que 50% se refería a investigaciones basadas en el enfoque teórico de la corriente de los estudios culturales, 14% eran enfoques de teorías eclécticas, otro 14% correspondía al análisis de recepción de mensajes. Mientras que los enfoques teóricos más clásicos y correspondientes a la escuela norteamericana (efectos, usos y gratificaciones), obtuvieron porcentajes menores con 7% cada uno. Esto demuestra que en Venezuela, si se agrupan las cifras por escuelas teóricas, predominan los enfoques de las corrientes críticas, no tradicionales o funcionalistas de la comunicación, con 78% (estudios culturales, eclécticos y recepción crítica), tendencia que suele ser la que prevalece en América Latina en los últimos años. (Ver tabla 4)

Por lo que respecta a los temas abordados, se observa que la mayoría se refieren a estudios sobre consumo de medios (64%), seguido por aquellos que tratan sobre aspectos de medios y vida cotidiana (29%). Mientras que los análisis ideológicos de mensajes obtienen apenas 7%. Estos datos parecen corroborar que los estudios de recepción televisiva, en Venezuela, tienden a abordar en mayor medida los temas más relacionados con los nuevos enfoques de recepción crítica y estudios culturales y en menor medida los viejos enfoques de la escuela latinoamericana que insistían en los análisis del contenido ideológico de los mensajes. (Ver tabla 5)

El análisis de las investigaciones abordadas nos refleja que en 64% de los casos, los reportes de investigación explicaban de forma completa y detallada el método utilizado para realizar el estudio, frente al 36% de los reportes que lo explicaban de

TABLA 6

Número de reportes de investigación por grado de explicación e inclusión del método

Explicación del método	f	%	Existe sección de método	f	%
Completa	9	64	Sí, pero con otro nombre	8	57
Incompleta	5	36	Sí	5	36
			No	1	7
TOTAL	14	100%	Total	14	100%

TABLA 7

Número de reportes de investigación por técnica utilizada

TÉCNICA	f	%
Encuesta	5	36
Grupos de discusión	3	21
Historia de vida	2	14
Entrevistas	2	14
Combinación encuesta con otra cualitativa	1	7
Etnografía	1	7
TOTAL	14	100%

forma incompleta o confusa, con lo cual dejaban un margen de poca rigurosidad científica, al no permitir a otros conocer cómo se procedió para llegar a los resultados.

Si las cifras de la tabla 6 se cotejan, se observa que si bien es cierto que la mayoría de los reportes sí explicaban detalladamente el método de investigación utilizado, el problema se encontraba en que ello no se hacía en una sección o apartado especial del mismo, ya que en 57% de los casos esa sección está incluida pero con otro nombre, lo cual daba lugar a confusión y poca rigurosidad. Sólo 36% de los reportes incluía una sección específica para explicar el método y 7% no incluía ninguna sección al respecto.

En lo que respecta a las técnicas de investigación utilizadas para hacer los estudios, los resultados demuestran que prevalece el uso de la encuesta, con 36%, seguida de los grupos de discusión, con 21% y de las historias de vida y entrevistas, con 14% para cada una. Por su parte, la combinación de la encuesta con técnicas cualitativas sólo aparece en 7% de los casos y el uso de técnicas etnográficas también obtuvo 7%. Es obvio que de forma desagregada hay un predominio de la técnica

TABLA 8

Número de reportes de investigación cuantitativos por tamaño de su muestra

TAMAÑO	f	%
Menos de 100	3	37,5
1.297	1	12,5
12.278	1	12,5
No específica	3	37,5
TOTAL	8	100%

de la encuesta (cuantitativa), pero si se agrupan varias técnicas cualitativas (grupos de discusión, historias de vida, entrevistas y etnografía) se obtiene un porcentaje significativo de 56%, es decir, que son más utilizadas las técnicas de este último tipo pero de forma separada y no integradas, ni tampoco combinadas con las encuestas cuantitativas. (Ver tabla 7)

Cuando se indaga sobre el tamaño de la muestra utilizada en las investigaciones de tipo cuantitativo, encontramos que predominan los casos en los cuales la misma estaba compuesta por menos de 100 unidades de análisis, con un 37,5%, compartido con los casos en los cuales el reporte no indicaba cual era el tamaño de la misma, que obtuvo también otro 37,5%. Los reportes en los cuales las muestras eran más grandes obtuvieron porcentajes más bajos de 12,5%, uno con 1.297 unidades muestrales y otro estudio con 12.278 encuestados. Dichos resultados nos indican que la mayoría de los estudios cuantitativos analizados, es decir, 75%, adolece de fallas en el diseño del tamaño de la muestra, ya que tienen un número muy bajo o no especifican cuántas unidades fueron encuestadas, con lo cual podrían presentarse inconvenientes en la generalización y confiabilidad de los resultados. (Ver tabla 8)

Por lo que se refiere a las investigaciones de tipo cualitativo encontramos, en relación con el tamaño de la muestra, los siguientes resultados: hay una dispersión de los tamaños que va desde menos de 10 entrevistados, pasando por hasta 20, y entre 70 y 130 personas entrevistadas, obteniendo cada una de estas opciones 28,6%. Pero lo significativo es que si se suman los reportes que se hacían basándose en hasta 20 entrevistas como máximo, se alcanza una cifra de 57,2%, es decir, más de la mitad de los 14 estudios investigados, y si a ello le agregamos, el 14,3% que no especifica el tamaño de las entrevistas, se tiene un total de 71,6% de los casos en los cuales se podría presentar un diseño muestral pequeño. Y aunque los estudios cualitativos no pretenden hacer generalizaciones de los resultados porque son estudios de profundidad, de casos no generalizables ni comprobables estadísticamente, son reportes que presentan unos hallazgos fundamentados en la entrevista de pocos sujetos.

En el caso de los grupos de discusión, la situación de indefinición es mayor que en las entrevistas de profundidad, ya que en 75% de los reportes no se indica cuál es el tamaño de los sujetos integrantes de los grupos ni tampoco cuántos grupos fueron utilizados. Sólo un reporte indicó que eran 72 sujetos. Si bien los estudios cualitativos por su naturaleza utilizan muestras pequeñas y limitadas a los casos específicos, ello no exige a una investigación con rigurosidad científica de explicar los métodos, las metodologías, las técnicas y las muestras utilizadas para que se pueda medir hasta dónde sería el alcance de sus resultados. (Ver tabla 9)

En las cifras de la tabla 10 se evidencia que fueron en los años 2000 y 2005 donde hubo mayor cantidad de investigaciones de audiencias televisivas, del total de años abarcados por la investigación venezolana, con 21% del total para cada uno. Seguidamente, aparecen los años 1998 y 2001, con 14%, en el resto de los ocho años abordados, apenas hubo 7% de reportes sobre este tipo de estudios. Asimismo, los datos muestran cómo las investigaciones de audiencias no son desarrolladas de forma continua y permanente a lo largo del tiempo.

Al analizar cuáles eran los autores más citados en los estudios de audiencias televisivas venezolanos, se observó que sólo dos autores fueron citados tres veces (Martín Barbero, de Colombia y Migdalia Pineda, de Venezuela), lo cual corresponde a 8% para cada uno, del total de 37

TABLA 9

Número de reportes de investigación basados en entrevistas y grupos de discusión por tamaño de su muestra

Reportes basados en entrevistas			Reportes basados en grupos de discusión		
Informantes	f	%	Grupos	f	%
Menos de 10	2	28,6	No específica	3	75
20	2	28,6			
Entre 70 y 130	2	28,6	72	1	25
No específica	1	14,3			
TOTAL	7	100%	TOTAL	4	100%

TABLA 10

Número de reportes de investigación por año

AÑO	f	%
1998	2	14
2000	3	21
2001	2	14
2002	1	7
2003	1	7
2004	1	7
2005	3	21
2006	1	7
TOTAL	14	100%

autores referidos. Como se ve, ambos autores son latinoamericanos. Llama la atención cómo autores clásicos, de peso y extranjeros como Lazarsfeld y Bourdieu, apenas fueron citados dos veces (5%), cada uno. Mientras que el resto de los autores, con un significativo 68%, sólo fueron citados una ó dos veces como máximo, lo cual parece evidenciar que hay una dispersión del trabajo de los autores sobre otras líneas de investigación, ya que no han mantenido estudios empíricos constantes sobre audiencias televisivas, en los últimos 15 años. (Ver tabla 11)

Conclusiones

A partir del análisis de los datos podemos extraer las siguientes conclusiones:

- En cuanto a la relevancia y el peso de los estudios empíricos de audiencia en las revistas científicas venezolanas pudimos corroborar que es muy baja ya que del total de ediciones analizadas, el número de artículos referidos a este tipo de investi-

TABLA 11

Número de veces en que el autor fue citado tres veces o más en un reporte de investigación

Autor	f	%
Jesús Martín Barbero	3	8
Migdalia Pineda	3	8
P. Lazarsfeld	2	5
Pierre Bourdieu	2	5
Miguel Martínez	2	5
Otros con 1 o 2 veces	25	68
TOTAL	37	100%

gación fue apenas de 3%, y que en esas ediciones prevalecían estudios de otros aspectos de la comunicación, sobre todo de tipo teórico. La razones parecen deberse a las dificultades que encuentran los investigadores para realizar estudios empíricos ya que recoger la data implica procedimientos metodológicos para los cuales hay que demostrar destrezas y trabajo de campo arduo, o a dificultades financieras que permitan afrontar los costos del mismo. Con ello se evidencia una tendencia predominante también en América Latina, en los últimos 15 años, de abandonar las investigaciones empíricas por considerarlas más cercanas al funcionalismo norteamericano y abordar más los estudios críticos y teóricos, que es un enfoque donde la región ha hecho importantes aportes.

- Por lo que respecta a los géneros abarcados por esas investigaciones, se demostró que no es la telenovela la que domina en el interés de los estudiosos en este período de tiempo, como sí lo pudo haber sido anteriormente. En Venezuela se es-

tudió más el consumo televisivo en general (varios géneros), haciendo énfasis en la noticia o los informativos, las series, los *reality show* y otros.

- Sobre el tipo de audiencia analizada en los estudios empíricos venezolanos se observó que predominó la categoría *varias* (abarcaban a la población en general, con su diversidad), pero se obtuvo un peso alto, en conjunto, de la categoría *jóvenes y niños*, que se ha constituido en objeto de preocupación de los investigadores del campo en el país, aunque los programas infantiles son poco estudiados. Igualmente llama la atención que no se abordaron las audiencias femeninas.
- En lo que tiene que ver con los aspectos teóricos y metodológicos que caracterizan a los estudios de audiencia venezolanos, se pudo constatar que predominan los enfoques de los estudios culturales, como en el resto de la región, que no se abordan los estudios de análisis ideológico de los mensajes vinculados al poder y a la ideología porque se hacen las investigaciones desde perspectivas teóricas cerradas sin confrontar diversas corrientes, especialmente los enfoques norteamericanos, que podrían enriquecer los análisis. Metodológicamente aunque hay una explicación de la metodología, se la denomina mayoritariamente con otro nombre, lo cual resta rigurosidad científica. Además, en cuanto a la confiabilidad de los resultados hay que indicar que están basados, en su mayoría, en abordajes de unidades muestrales de bajo número, en el caso de los estudios basados en encuestas; o de grupos o entrevistas de pocos sujetos y muy bajamente explicitadas, con lo cual podría haber un bajo margen de confiabilidad de los mismos.
- En cuanto a las técnicas utilizadas predomina, como en el resto de América Latina, la encuesta, y aunque hay un importante esfuerzo por utilizar técnicas cualitativas, lo significativo es que aún no se ha dado un salto metodológico en el sentido de combinar en los estudios las técnicas cuantitativas con las cualitativas, para así tener una perspectiva más enriquecedora de los resultados a partir de una triangulación de los mismos.
- En lo relativo al perfil de los autores de los estudios empíricos de audiencias televisivas, se evidenció un predominio de autores de origen venezolano y en menor medida de argentinos, chilenos y perua-



En lo relativo al perfil de los autores de los estudios empíricos de audiencias televisivas, se evidenció un predominio de autores de origen venezolano y en menor medida de argentinos, chilenos y peruanos, lo cual demuestra que son los estudiosos de estos países los más cercanos a nuestras investigaciones y publicaciones.

nos, lo cual demuestra que son los estudiosos de estos países los más cercanos a nuestras investigaciones y publicaciones. Además, se encontró que estos autores no tienen una línea continua de investigación en este campo, sino que son estudios muy puntuales. Igualmente se reveló que más de la mitad de los trabajos empíricos de audiencias son estudios individuales antes que de grupo, cuando es bien sabido que se requieren unos esfuerzos muy grandes en recursos humanos y financieros.

- Por otra parte, se observó que estos estudios empíricos en Venezuela tuvieron mayor alza en el lapso comprendido entre 1998 y 2001, luego bajaron para volver a subir en el año 2005, pero no mantuvieron un crecimiento constante en todo el período investigado (1992-2009).
- Por último, la revisión de cuáles habían sido los autores más citados por los reportes venezolanos, detectó que sólo dos aparecen citados más de tres veces, que no se citan autores básicos en esta rama del conocimiento, ni tampoco autores nacionales más noveles que están incurriendo en los análisis de audiencias televisivas. Y que además los autores citados no han mantenido una línea constante de investigación en este campo desde una perspectiva empírica, sino fundamentalmente teórica.

Las tendencias obtenidas a partir de los resultados nos permiten proponer algunas recomendaciones:

- En primer lugar, como adolecemos de estudios empíricos de audiencias televisivas de peso, sería recomendable que la investigación venezolana rescate este tema para ampliarlo a partir de enfoque diversos, de la combinación de metodologías y de la triangulación de técnicas, a modo de poder contar con una comprensión más integral del problema de las audiencias y consumos de medios en el país.
- En segundo lugar, exigir a los autores de este tipo de investigaciones una mayor rigurosidad cuando publican sus reportes, en lo relativo a la explicación exhaustiva de las metodologías empleadas y los procedimientos utilizados para llegar a los resultados.
- En tercer lugar, que se debe también enfocar el interés en otros géneros diferentes al de la telenovela, los cuales en la actualidad tienen un fuerte impacto en las audiencias nacionales porque son muy vistos por la población (series, *reality show*, noticieros).
- En cuarto lugar, que este tipo de estudio deberá comenzar a asumirse más como de carácter grupal e institucional antes que individual, para de ese modo unir esfuerzos y recursos que permitan contar con datos empíricos actualizados para la toma de decisiones en lo que respecta a las audiencias venezolanas.

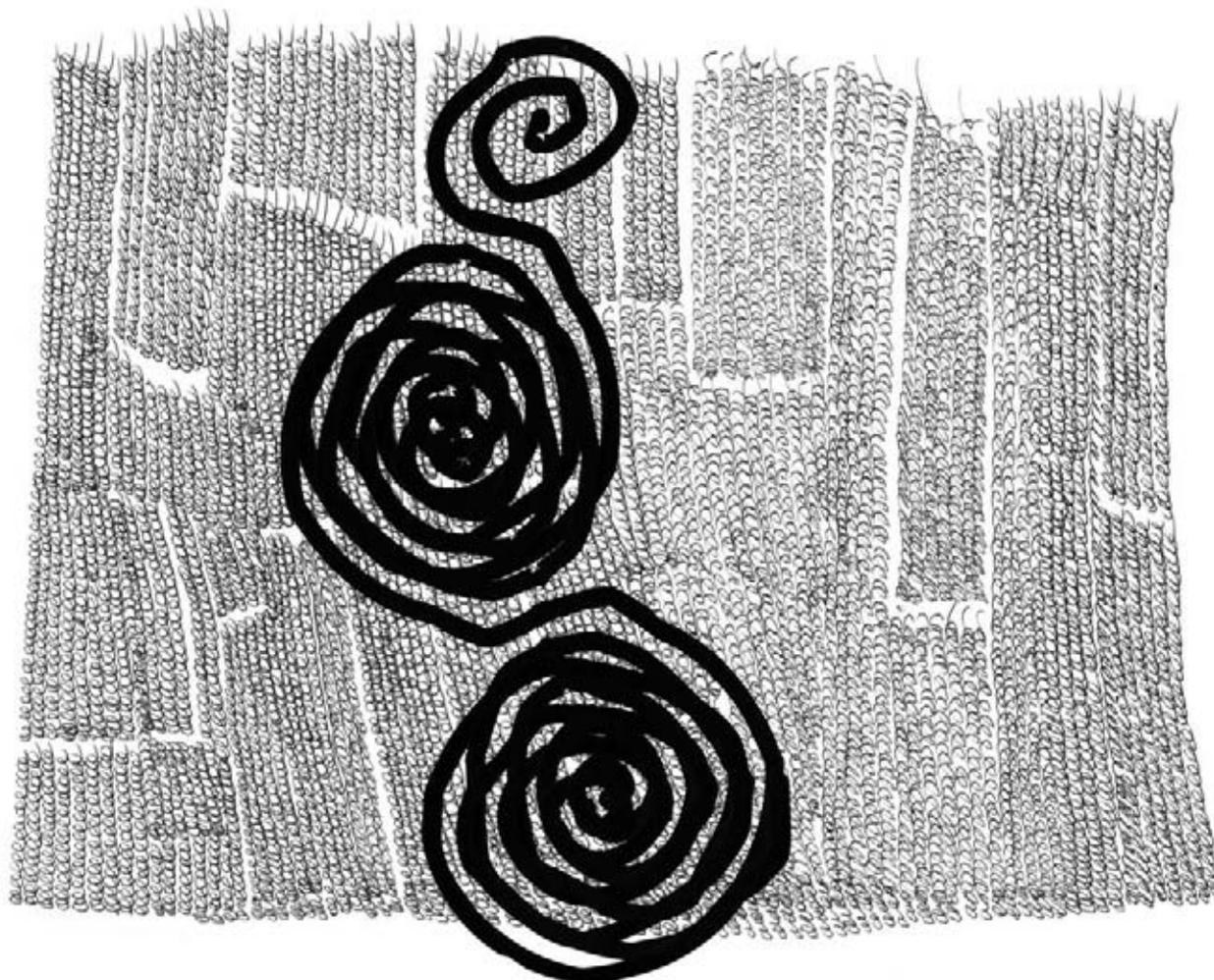
■ **MIGDALIA PINEDA ANNY PAZ | SILVIA ROMERO**
Profesoras de la Universidad del Zulia y de la Universidad Católica Cecilio Acosta-Venezuela

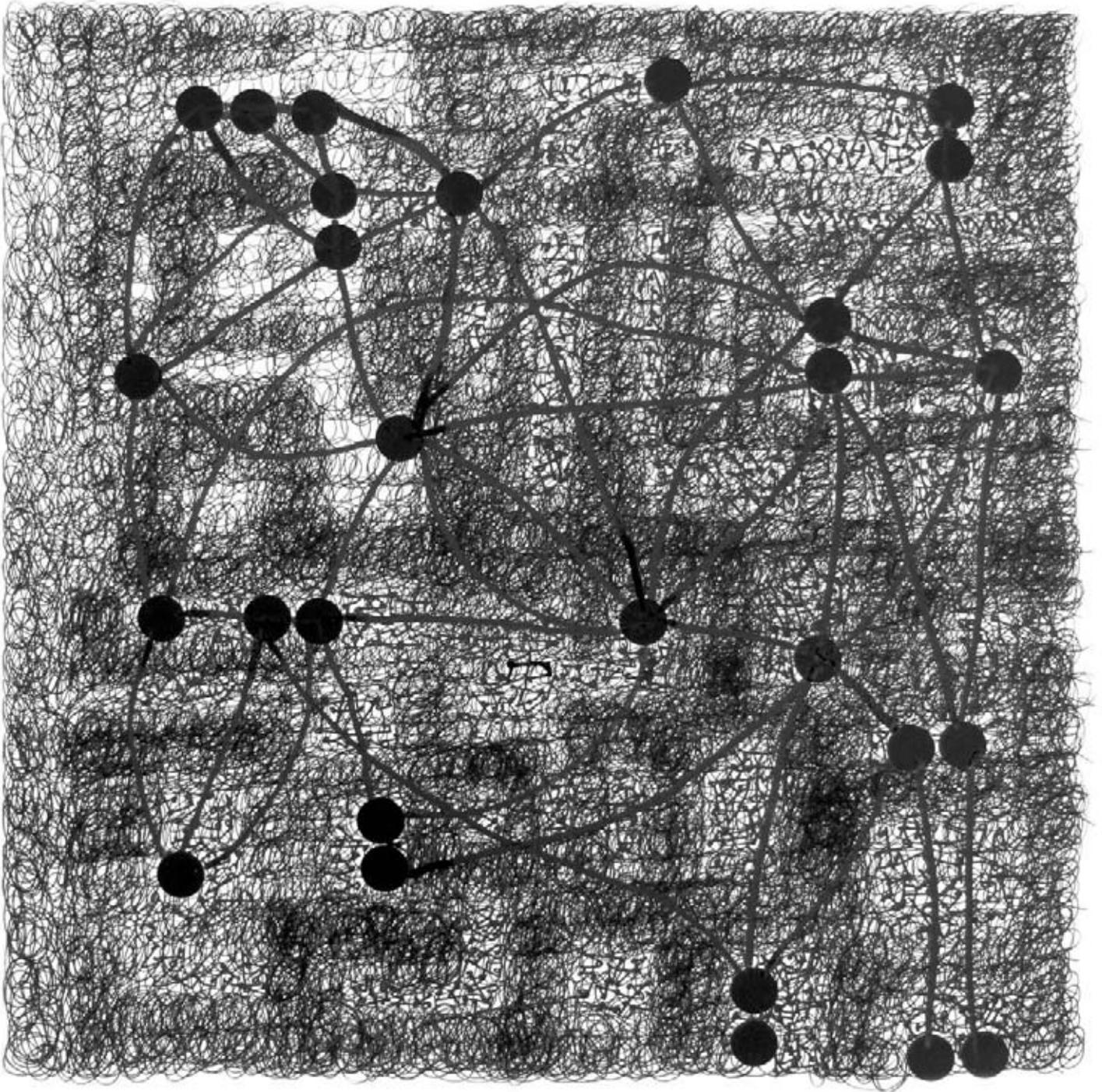
■ **JOSÉ CARLO LOZANO LORENA FRANKENBERG**
Profesores del Instituto Tecnológico de Monterrey-México

Referencias

- ANG, Ien (1994): "Cultura y comunicación: por una crítica etnográfica del consumo de medios en el sistema mediático transnacional". En: *Revista Causas y Azares* N° 1. Buenos Aires. p.p. 52-66
- BARRIOS, Leoncio y GARCIA, Gladys (1989): *Familia y televisión en Venezuela. Estudio bibliohemerográfico 1953-1988*. Caracas: Ministerio de la Familia.
- BARRIOS, Leoncio (1996): *Televidente y Televiolencia*. Caracas: UCV
- BISBAL, Marcelino (2006): "Recepción y televisión en Venezuela. Itinerario de una línea de investigación". *Revista Diálogos* N° 73. Lima: FELAFACS. p.p. 107-114.
- BISBAL, M; AGUIRRE, J.M; NICODEMO,P; PILATOS, E; PELLEGRINO, F. y HERNANDEZ, G. (2000): *Consumo cultural del venezolano*. Caracas: UCV
- BOURDIEU, Pierre (1990): *El oficio del Sociólogo*. 3ra edic. México: Siglo XXI.
- CALETTI, Sergio (1992): "La recepción ya no alcanza". En: LUNA, C. (Coord): *Generación de conocimientos y formación de comunicadores*. México: Opción S, C. p.p 23-42.
- CHONG, Blanca y ORNELAS, José Luis (2006): *La mexicanidad y la preferencia por las películas estadounidenses del público de Torreón, Coahuila*. Ponencia presentada en el XVIII Encuentro Nacional AMIC, Morelia, México.
- COLOMINA, Marta (1968): *El huésped alienante*. Maracaibo: Ediluz / Universidad del Zulia.
- FISKE, John (1993): "Los estudios culturales británicos y la TV". En: *Cuadernos de Comunicación y Cultura* N° 21. Argentina: Universidad de Buenos Aires
- FUENZALIDA, Valerio (1984): *TV: padres e hijos*. Grupo Ceneca. Santiago de Chile: Edic. Paulinas.
- FUENZALIDA, V. y HERMOSILLO, María Elena (1989): *Visiones y ambiciones del televidente*. Santiago de Chile: grupo Ceneca.
- _____ (1991): *El televidente activo. Manual para la recepción activa de TV*. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria / Konrad Adenauer.
- FUENZALIDA, Valerio (1995): "Motivaciones del niño hacia la TV: una mirada desde la recepción". En: AAVV. *Violencia y Medios electrónicos*. Puerto Rico: Universidad del Sagrado Corazón. Sanivan.
- FRANKENBERG, Lorena; LOZANO, J, C y Col. (2008): *La investigación empírica de audiencias televisivas en América Latina: revisión de enfoques teóricos y estrategias metodológicas 1992-2007*. Ponencia presentada en IX Congreso de ALAIC, del 9 al 11 de Octubre. México: Alaic/Itesm.
- GARCÍA ÁLVAREZ, Hugo (2007): *Consumo televisivo de origen estadounidense en el noreste de México*. Ponencia presentada en el XIV Encuentro Nacional Coneicc, en Octubre. Veracruz, México.
- GARCIA CANCLINI, Néstor (1990): *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- _____ (1991): "El consumo sirve para pensar". En: revista *Diálogos* N° 30. Lima: Felafacs. p.p. 6-9.
- GIDDENS, Anthony (1989): *The constitution of society: outline of the theory structuration*. USA: Berkeley University of California Press.
- GONZALEZ, Jorge (1981): *Sociologías de las culturas subalternas*. México: Ticom-UNAM.
- GUTIÉRREZ, Alma. E. (2006): *Consumo cultural de series televisivas norteamericanas en la zona noreste del país. El caso de Sex and the City entre estudiantes de una universidad privada de alto prestigio de la zona noreste del país*. Ponencia presentada en el XVIII Encuentro Nacional de Investigadores de la Comunicación AMIC, Morelia, México.
- HALL, Stuart (1994): "Estudios culturales: dos paradigmas". En: revista *Causas y Azares* N° 1. Buenos Aires.p.p. 27-44.
- HALL, Stuart y JEFFERSON, Tony (Edits.) (1976): *Resistance though rituals*. London: Hutchinson
- HERNANDEZ, Gustavo (1998): *Teleniños y Televiolencia*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación/UCV.
- _____ (2001): *Introducción a la teoría de la educación para los medios. Estrategias pedagógicas para el sistema escolar formal venezolano*. Caracas: Ininco/UCV.
- _____ (2004): "¿Y dónde está la audiencia?" En: AAVV. *Televisión: pan nuestro de cada día*. Caracas: Edit. Alfadil
- HINOJOSA, Lucila; STORY, Lewis; GRANAT, M. y GARZA, Rosalía. (2005): *Consumo y apropiación de cine, video y televisión extranjero en el noreste de México*. Ponencia presentada en el XIII Encuentro Nacional Coneicc, Mérida, Yucatán, México.
- HOGART, Richard (1972): *The uses of literacy*. London: Penguin
- JENSEN, K.B (1987): "Qualitative audience research: toward and integrative approach to reception". En: *Critical Studies in Mass Communication*. Vol 1, N° 1. USA
- LOZANO, José Carlos (1996): "Media reception on the Mexican border with the United States". En: E. McAnany y K. Wilkinson (Eds.), *Mass media and free trade: NAFTA and the cultural industries* (pp. 157-186). Austin, Texas, Estados Unidos: The University of Texas Press.
- _____ (2003): "Distanciamiento crítico frente a la televisión nacional mexicana". En: *Revista de Estudios de Comunicación ZER*, N° 14 p.p.131-150.
- LULL, James (1980): "The social uses of television". En: *Human Communication Research*. Vol 6, N° 3 pp.195-209.
- _____ (Edit.) (1988): *World Family Watch Televisión*. Newbury Park, C, A. Sage.
- _____ (1992): "La estructuración de las audiencias masivas". En: revista *Diálogos* N° 32. Lima: Felafacs. p.p. 50-57
- MARTIN BARBERO, Jesús (1987): *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MARTIN BARBERO, J. y MUÑOZ, S. (Coords.) (1992): *Televisión y Melodrama: géneros y lecturas de la telenovela en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- MARTÍNEZ, F. (1994): "La televisión y el aprovechamiento escolar de los niños de primaria en Monterrey, Nuevo León". En: *Anuario CONEICC de Investigación de la Comunicación*, N° 1.p.p 247-266.
- OROZCO, Guillermo (1985): "Apuntes para un debate sobre el impacto cognitivo de la TV". En: revista *Renglones* 1, N° 3. Guadalajara: Iteso. pp. 7-13.
- _____ (1991): "La audiencia frente a la pantalla". En: revista *Diálogos* N° 30. Lima: Felafacs. p.p. 54-63.
- _____ (1994a): "La autonomía relativa de la audiencia". En: CERVANTES, C. y SANCHEZ, E. (Coords.): *Investigar la comunicación*. México: Universidad de Guadalajara/Alaic. p.p. 183-196.
- _____ (1994b): "La recepción televisiva desde el modelo de los efectos de los medios". En: OROZCO, G. (Coord.). *Televidencias. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*. Ob.cit. pp.9-28.
- _____ (1994c): "Recepción televisiva y mediaciones". En: OROZCO, G. (Coord.): *Televidencias. Perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*. Ob.cit. pp.69-88.
- _____ (1997): "Tendencias generales en la investigación de los medios". En: revista *Comunicación y Sociedad* N° 30. México: Universidad de Guadalajara. p.p. 101-126.

- OROZCO, Guillermo y PADILLA, M. Rebeca. (2005): "Los estudios de recepción en México. Un itinerario". En: LOZANO, J.C. (Ed.): *La Comunicación en México: Diagnósticos, balances y retos*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey, Coneicc. p.p. 147-166.
- PACHANO, Doris (1987): *La Televisión y los Escolares*. Maracaibo: Universidad del Zulia. 1ra. edición.
- _____ (1998): *La Televisión y los escolares*. Mérida: Universidad de los Andes/ Universidad del Zulia. 2da. edición.
- PINEDA, Migdalia; SALOM, Rosa y SERRA, María Rosa (1975): *Uso de los medios de comunicación en el tiempo libre del marabino*. Tesis de Grado. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- PINEDA, Migdalia y DURANTE, Esther (1998): "Uso del tiempo de ocio del marabino vía TV por cable, satélite y microondas". En: revista *OPCION*, N° 27. Año 14. Maracaibo: FEC/ Universidad del Zulia. p. p. 27-48.
- _____ (2000): "Televisión por suscripción y comportamiento del usuario marabino". En: revista *OPCION*, N° 31. Año 16. Maracaibo: FEC/Universidad del Zulia. p. p. 9-26.
- RICHARD, Nelly (2001): *Residuos y metáforas. Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la transición*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- _____ (2008): *Feminismo, género y diferencia(s)*. Santiago de Chile: Palinodia.
- REGUILLO, Rossana (1996): *La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre y comunicación*. Guadalajara: Iteso /UIA.
- _____ (1997): "El oráculo en la ciudad: creencias, prácticas y geografías simbólicas ¿una agenda comunicativa?". En: revista *Diálogos*, N° 49. Lima: FELAFACS.
- SANTORO, Eduardo (1969): *La Televisión venezolana y la formación de estereotipos en el niño*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca Central de la UCV.
- _____ (1998): "La televisión venezolana y la formación de estereotipos en el niño. 30 años después". En: revista *Extramuros* N° 8. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación/UCV.
- SILVA ECHETO, Víctor. (2008): "Teorías de la comunicación en América del Sur: historia, actualización y prospectiva". En: *Lecciones del Portal del INCOM*. Barcelona-España: Universidad Autónoma de Barcelona, disponible en www.portaldela-comunicacion.uab.es (Consultado el 25-10-08).
- THOMPSON, E.P. (1972): *La formación histórica de la clase obrera*. Barcelona: Laya.
- VASALLO DE LOPEZ, Mª Inmacolata (1997): "Explorações metodológicas num estudo de recepção de telenovela". En: VASSALLO, I (Org.). *Temas contemporâneos em comunicação*. Sao Paulo: Edicon /Intercom. p.p. 151-166.
- WILLIAMS, Raymond (1961): *Cultura and Society*. Harmondsworth. Penguin.
- _____ (1980): "Teoría Cultural". En: *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.
- _____ (1982): *Cultura, sociología de la comunicación y arte*. Barcelona: Paidós.
- YÚDICE, George (2003): *El recurso de la cultura: usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.





Representaciones mediáticas en los contextos latinoamericanos

Los medios de comunicación constituyen todo un universo que está cambiando aceleradamente. Esos cambios no son sólo del orden económico, geopolítico y cultural, sino que son del ámbito del conocimiento. Desde allí se hace una revisión teórica acerca de los estudios sobre los medios y sus representaciones, pero en visión latinoamericana, sin obviar aquellas grandes corrientes del pensamiento que han influido en ellos

A bordar el universo dinámico de las representaciones mediáticas supone entrar en un espacio donde las coordenadas cambian a la velocidad de la transformación de los medios, de la configuración crítica de los movimientos —económicos, geopolíticos y culturales— en las sociedades contemporáneas, de las revisiones teóricas y de los hábitos cotidianos que los seres humanos adoptan en su relación con los medios. De entrada, hablar de representación coloca a cualquier investigador en un punto donde todas las certidumbres parecen haber desaparecido. Esto tiene relación, al menos en el ámbito simbólico, con la inestabilidad de los discursos frente al dilema del distanciamiento entre la representación y su referente. Y es que lo expresivo ha franqueado —en el tránsito que nos lleva de la modernidad a la post-modernidad— la seguridad cabal del respaldo de las ideas y los objetos en el discurso vicario —cuando nos comunicamos desde la fe en lo humano y lo divino—, a la incertidumbre que sospecha de la autoridad de las palabras y las imágenes. Eso que, entre

otros, Baudrillard y Foucault han denominado signo-simulacro.

Semejante cambio sitúa la discusión sobre representaciones mediáticas al borde de las siguientes preguntas: ¿esto supone un análisis de nuestra representación de la realidad o bien, de cómo los mensajes nos inducen a comprender la realidad? ¿Se trata de relaciones de poder o estamos frente al espacio indeterminado de una negociación? ¿Los mecanismos de emisión de representaciones en los medios presumen una estrategia a priori o anuncian una cultura? ¿Los de recepción configuran el mapa de la sumisión programada o del consumo universal? O, en todo caso, ¿los asuntos que circulan a través de estas preguntas son, más que los reflejos de estrategias y resistencias, el modo de ser de nuestra existencia mediada? ¿La condición de nuestra configuración simbólica dispuesta por las tecnologías que construimos y los deseos que marcan la mitología de nuestra existencia?

John Fiske y John Hartley en *Reading Television* (1978:65) afirman, aludiendo a la idea de *Bardic Television* lo siguiente:

■ HUMBERTO VALDIVIESO

The traditional bard rendered the central concerns of his day into verse. We must remember that television renders our own everyday perceptions into an equally specialized, but less formal, language system.

Esta reflexión supone, entre otras ideas, que las representaciones en los medios y sus audiencias, desde una perspectiva estructuralista, comparten un código común. Este sistema permite al medio constituirse en la voz plural y popular de la realidad volcada en todas nuestras mitologías. No obstante, hallamos en sus palabras la afirmación de una perspectiva que sopesa como central todas las operaciones de expresión y recepción correspondientes a la circulación de las representaciones mediáticas. Muchas propuestas teóricas de corte positivista asumen esta posición para entender la inferencia de los medios sobre los emisores.

Representar puede, además de referirnos a una traducción simbólica de los objetos exteriores a nuestra conciencia en el discurso, revelarnos rasgos particulares o universales de nuestra naturaleza humana y, aún más, presentarnos las formas ideales que yacen tras los objetos de la naturaleza (Selden, 1990). Esto envuelve, en los estudios sobre las representaciones mediáticas, problemas que están referidos al conocimiento humano, al discernimiento de la realidad y a las formas de percepción y cognición de aquello que, en nuestra articulación con los medios, consideramos nuestro mundo. Por ello, la idea de negociación en el intercambio simbólico ha ganado tanto terreno en los enfoques críticos culturales.

Envueltos en la pregunta por la representación, para nosotros, la realidad cobra un valor particular. McQuail (1991), sostiene que la relación entre el contenido de los medios y la realidad supone un tema unificador. Además, constituye una respuesta unificada a la pregunta fundamental en este sentido. Por lo tanto, en el discurso, este vínculo viene a ser la tensión de una semejanza:

(...) donde quiera que el contenido de los medios de comunicación pueda realmente apoyarse sobre la dimensión de la expectativa real, podrá siempre apartarse de la realidad tal como convencionalmente se la entiende o como susceptible de medición (McQuail, 1991:251).

En una pesquisa sobre la producción de noticias, factores como las fuentes de



Representar puede, además de referirnos a una traducción simbólica de los objetos exteriores a nuestra conciencia en el discurso, revelarnos rasgos particulares o universales de nuestra naturaleza humana y, aún más, presentarnos las formas ideales que yacen tras los objetos de la naturaleza

la información, la sobreexposición, el dominio de las élites sociales y económicas en la comunicación, acontecimientos dramáticos —durante el desarrollo de este escrito dos violentos movimientos telúricos en Haití y Chile determinaron la producción de información en todos los ámbitos, generando cierta corriente apocalíptica con respecto a la realidad del planeta—, ciertos valores de la sociedad, preponderancia de géneros y supresión de perspectivas asociadas a las minorías generan tipos de realidades. Ahora bien, ¿dónde ubicamos los parámetros de construcción de esas realidades?

Si afirmamos que los medios están apostados en un espacio de lectura detenido frente a las audiencias —donde aseguramos: mirar la televisión, leer el diario y escuchar la radio— es dado inferir que pueden tener alguna relación de poder con respecto a quienes consumen la información. Sin embargo, podemos también estimar que ambos en esa disposición —medios y audiencias uno frente al otro— son capaces de establecer una pugna. Esa lucha promueve el intercambio simbólico, de múltiples realidades, como una consecuencia inmediata de la comunicación. Las dos posibilidades —y no coloquemos una sobre la otra en este momento—, aunque difieren en su reciprocidad están unidas en su función de representación. Lo que validamos como nuestro mundo y las circunstancias o eventos que lo definen en una y en otra estarían, sin reproche, ceñidos a la producción mediática.

Las dos posibilidades, sumisión y negociación, por lo tanto, encierran un tercer elemento. Se trata de ese que promueve la discusión, muchas veces ideológica, entre las teorías referidas al estudio de la producción y recepción de mensajes en la comunicación de masas. Me refiero a la realidad fáctica; materialidad que es invitada por los signos cuando se quiere convalidar un referente físico o conceptual en la más tradicional de las acepciones. Es lo que Peirce (1974) llama *dynamic objects*. Cuando aludimos al efecto que los medios ejercen sobre nuestra vida es porque juzgamos que hay un rebote simbólico entre lo que ellos recogen del entorno físico y lo que devuelven para modificarlo o condicionarlo.

También, es dado hablar de un cuarto elemento. Se trata de la realidad relatada, seleccionada, interpretada y puesta en circulación en la construcción simbólica de los discursos mediáticos. No obstante es la trayectoria de ese rebote, suspendida en la trama de relaciones de la comunicación, antes de caer hacia un posible efecto físico. Es, por lo tanto, la realidad, no de lo físico ni de los conceptos, sino de los signos en el tránsito semiótico del espacio mediático. Ahí, donde circulan los objetos modificados por las representaciones y las mediaciones de los receptores. Esos que han sido diseñados para referirnos una existencia modificada por la selección y el consumo que ha terminado por ser, para los seres humanos, tan válida y categórica, como la física. Es la realidad configurada en las representaciones mediáticas. Es aquella donde existe, permanece y es desarrollado el *immediate object* (1974) peirceano en pleno proceso de interpretación.

Pero las relaciones de la representación con la realidad como las he abordado, de manera sucinta, en este escrito, se pueden extender a un espacio que ha comenzado a pensarse detenidamente en nuestra época. Ocurre que podemos, en los espacios virtuales, deslastrarnos de los ejes euclidianos. Ello significa desechar coordenadas como arriba, abajo, alrededor o a través en la relación que tienen medios y audiencias. Entonces, en la disquisición sobre la realidad se hace inevitable ubicarnos en un espacio sin separación entre medios y audiencias. Ahí todas las representaciones estarían validadas por los enlaces de unas relaciones dinámicas, variables y en permanente transformación. Unos y otros cambian en tiempo real-virtual y espacios alterados con respecto a los parámetros de lo físico. Por

ello, nos es dado afirmar que navegamos no sobre la red, ni bajo ella y menos a un lado sino en la red. No la atravesamos, permanecemos en sus variaciones; lo que llevaría, desde autores como Martín Barbero, a considerar que las ordenaciones y modos de permanecer, actuar y pensar en ese espacio suponen otro tipo de mediación.

Del contenido al efecto de los medios

Muchas preguntas, que podemos hacernos en los procesos de investigación, sobre la realidad y las representaciones mediáticas están directamente asociadas a los problemas que emergen en los estudios sobre el contenido de los medios de comunicación. Tanto perspectivas metodológicas cualitativas como cuantitativas suponen que el contenido producido por los medios es revelador de patrones de consumo, de intereses ideológicos, de prácticas de las organizaciones y los periodistas, de rasgos culturales, de calidad de programación, de efectos de control o sistematización de conductas, de apropiación o desviación de patrones culturales y del uso de formatos y códigos en la construcción y emisión de mensajes. Asimismo, puede desnudar aspectos pertinentes a una cultura o denunciar, como lo suponen pensadores críticos, desviaciones que atentan contra la integridad de la identidad nacional.

Gustavo A. León Duarte (2001-2002), del departamento de ciencias de la comunicación de la Universidad de Sonora en México, sostiene, siguiendo a Raúl Fuentes, que hoy los estudios teóricos y las investigaciones de la comunicación en Latinoamérica se debaten entre dos paradigmas fundamentales. Uno asociado al enfoque de las teorías de corte científicas que abordan la realidad social desde una rigurosidad sistemática propia del funcionalismo y el empirismo. Provenientes de los estudios generados en Estados Unidos de Norteamérica aquí se inscriben el análisis funcional, la influencia personal, usos y gratificaciones, establecimiento de agenda (*agenda setting*), análisis de cultivo y sociología de la producción de mensajes. Otro, ubicado en la corriente crítica, sobre la base de los postulados dialécticos de la tradición marxista, investiga los fenómenos sociales de la comunicación desde la perspectiva de un contexto social amplio donde los datos y las hermenéuticas no estén aislados asépticamente de las sociedades. Ahí podemos



El análisis de contenido de los medios, además de una exploración, es una suerte de ordenación explícita de una suma de conocimientos. Ahí apreciamos las relaciones culturales que las sociedades suscitan.

situar el análisis del contexto, organizaciones de producción y distribución de significación social, técnicas cualitativas, entrevistas a profundidad, historia oral, observación participante, el estructuralismo semiótico y los estudios culturales.

El análisis de contenido de los medios, además de una exploración, es una suerte de ordenación explícita de una suma de conocimientos. Ahí apreciamos las relaciones culturales que las sociedades suscitan. Bien algunas investigaciones indaguen sobre cantidad y calidad. Es decir, por cuánto contenido y de qué tipo se envía a las audiencias. O bien, inquieren sobre cómo ese contenido nos ofrece información de los deseos, usos y costumbres de un grupo de seres humanos. El aspecto social de esa producción de signos involucra las creencias que motivan el reconocimiento de un entorno. De ahí que usualmente estos estudios estén transitando de los posibles efectos que construyen una realidad social a la comprensión de los fenómenos que se desprenden del intercambio entre los actores de esa realidad. La variedad teórica que nos traslada de un marco conceptual a otro incluye una serie de aproximaciones.

La lectura de las representaciones conlleva registros de producción y señas de las transformaciones de los rasgos de la realidad. Por un lado, lanzan la mirada a los cambios sociales y por otro consideran las actitudes de los comunicadores, los patrones de medición tanto de los intereses de la audiencia como de las suposiciones que los medios tienen sobre ellas. El contenido puede, efectivamente, revelar efectos asociados a la exposición o so-

breexposición a los medios –los alcances de esos efectos forman parte de las disquisiciones entre algunas corrientes positivistas y otras de las corrientes críticas más bien dadas a la idea de negociación o mediación– o servir de elemento para una hermenéutica que convierta ese contenido en un estudio por sí mismo.

Las ideologías preponderantes en los factores que ejercen poder dentro de los medios de comunicación, así como los condicionamientos políticos y económicos, son campos de estudio útiles para sondear, en la sociología de la producción de los mensajes, el sesgo en el origen de las fuentes y la adopción o supresión de determinados valores. El imperialismo cultural que, como afirma Lozano (1996), revisa la ideología capitalista –posible influencia directa en el debilitamiento o pérdida de las identidades nacionales–, analiza las representaciones de las clases dominantes en los medios de comunicación. Este autor nos expone, en su *Teoría e investigación de la comunicación de masas*, diversos estudios, que referiremos a continuación, asociados a esta corriente.

El boliviano Luis Ramiro Beltrán y la norteamericana Elizabeth Fox en *Comunicación dominada: Estados Unidos en los medios de América Latina* (1980) revisan el contenido de series animadas, series de acción y telenovelas hasta 1977. Sin embargo, el trabajo de estos investigadores ha sido sostenido y consecuente más allá de esa publicación. Las tesis de Beltrán y Fox están desarrolladas sobre la poderosa influencia que las instituciones y medios de los Estados Unidos tienen sobre las naciones menos desarrolladas de Latinoamérica. Las representaciones mediáticas de la programación del Río Grande hacia abajo están dominadas por el flujo de contenidos que viene del norte de América.

En la mayoría de los casos, los nuevos investigadores de la comunicación han concentrado sus esfuerzos en la búsqueda de las ideologías de los comunicadores detrás del contenido manifiesto de sus mensajes en los medios masivos, tomando a éstos como expresiones de los intereses pro status quo de la estructura de poder que domina la sociedad. Ellos están revelando latentes proposiciones conservadoras, mercantilistas y alienantes en el contenido de los mensajes verbales y visuales, particularmente en formatos aparentemente tan inocuos como las tiras cómicas o las novelas rosa. Por otro lado, están acumulando

evidencias del dominio de la ‘industria cultural’ de Estados Unidos en Latinoamérica, desde revistas de ídolos y para mujeres, pasando por la televisión, hasta la publicidad, los textos escolares, las agencias de noticias y los satélites. (Beltrán, 1985)

Lozano, por igual, menciona el trabajo de Adriana Santa Cruz y Viviana Erazo. Ellas abordan la imagen de la mujer, a partir de marcados estereotipos de la moda y la publicidad, en revistas femeninas transnacionales en cinco países latinoamericanos. La investigación fue publicada en el libro *Cosmopolitan: el orden transnacional y su modelo femenino. Un estudio de las revistas femeninas en América Latina*. También, al frente de la revista *Fempres*, impulsaron la revisión de los temas de géneros y la perspectiva de la mujer latinoamericana desde el feminismo. Otros investigadores de esta corriente como Cre-moux, Montolla y Rebeil, García Calderón y Esteinou dedicaron sus trabajos a una exhaustiva revisión de la influencia que los valores, temas y estilos de vida de Estados Unidos tenían en la televisión mexicana.

Lozano y Francisco Javier Martínez Garza, en un trabajo más reciente; *Flujos televisivos y cinematográficos en México* (2005), argumentan que semejante situación no ha cambiado. Para estos autores el desequilibrio de su país con respecto a lo que Estados Unidos produce es grande tanto en cine como en televisión, a pesar de que hoy una perspectiva más optimista desde la teoría habla de proximidad cultural, descuento cultural y mercados culturales lingüísticos. Para los investigadores, en México, la televisión ha avanzado en ciertos géneros sin que ello signifique que la variedad y la originalidad lo hayan hecho. Por su parte, la industria cinematográfica permanece bajo el control de las distribuidoras de los Estados Unidos de América.

Otra perspectiva metodológica para la revisión de la producción de mensajes la encontramos en lo que se ha llamado *media sociology* en Norteamérica y *newsmaking* en los países europeos. Bajo esta corriente analítica son abordadas las variaciones en la difusión de mensajes y sus posibles inclinaciones hacia determinadas realidades, intereses o ideologías. Asimismo, examina las condiciones que determinan a las organizaciones y su entorno en el proceso de difusión de contenido. Para María Elena Hernández Ramírez, en *La investigación en la produc-*



La lectura del impacto en la comunicación transita caminos de corte cientifista que pueden moverse de la estadística a la psicología. Semejante corriente tiene un desarrollo concreto para la comprensión de la comunicación y su efecto sobre las masas

ción de noticias desde América Latina (2000), la sociología de la producción de noticias ha contado con poca prioridad en los estudios latinoamericanos. José Carlos Lozano en *Newsmaking y gatekeeping: cómo se producen las noticias* (2007) afirma, también, que es un método escasamente difundido en el ámbito iberoamericano. Una de las pocas contribuciones la encontramos en un trabajo de Magdalena Elizondo Torres –asesorada por Lozano desde su línea de investigación en el Tecnológico de Monterrey– intitulado *Dos semanas en la prensa latinoamericana: análisis desde la perspectiva de la sociología de la producción de mensajes (newsmaking)*.

Sociología, pobreza, efectos y agendas

La lectura del impacto en la comunicación transita caminos de corte científicista que pueden moverse de la estadística a la psicología. Semejante corriente tiene un desarrollo concreto para la comprensión de la comunicación y su efecto sobre las masas. Por otro lado, el abordaje hermenéutico –que puede contar con datos concretos provenientes de la estadística o no, pero que supone también un tipo de observación– busca el posible efecto producido sobre las audiencias en la estructura interior del mensaje y las propiedades de ordenación de los signos. Esto último puede lanzar la discusión hacia el estigma de la integración pasiva o la rebeldía de la identidad activa. La primera es capaz de proponer la invasión de una mitología

subyacente en determinado tipo de mensajes, ahí se cuelean contextos de gustos, conocimientos y deseos provenientes de culturas que actúan como dominantes. Sin embargo, por igual, la segunda puede darnos cuenta de la ideología que circula entre la audiencia de un país o una región que tiene resistencia, que ha construido una realidad codificada autónoma y que es capaz de confrontarse con elementos de influencias foráneas.

En una perspectiva más bien sociológica es dado colocarnos en el lugar de las representaciones que se viajan entre los medios y el imaginario de las culturas donde se producen los mensajes. Ahí las investigaciones acuden a los planteamientos de autores como Mocovici, Farr y Rouquette entre otros. En Venezuela, Leopoldo Tablante ha trabajado las representaciones periodísticas de la pobreza en el país. Lo hizo a partir de tres diarios de circulación nacional; *Últimas Noticias, El Nacional y El Universal*. En su trabajo titulado *Pobreza en su tinta. Representaciones periodísticas de la pobreza en Venezuela* concluye que:

En la prensa, la pobreza se plantea como un modo de vida indisoluble de lo venezolano. El empeoramiento de las condiciones de vida de millones de personas desde comienzos de los años ochenta, en lugar de motivar soluciones a fondo, ha dado cuerpo a una paradoja: la asunción de la pobreza como característica propia del medio ambiente nacional. Los pobres forman parte del paisaje y sólo ocasionan problemas (y ayudan a revelar la inoperancia del Estado) cuando la catástrofe, natural o social, revela su vulnerabilidad inherente (2008:319).

Tablante alude a dos trabajos precedentes en América Latina. El primero es un análisis de la Konrad Adenauer Stiftung y Global News (2007) realizado en veintiún medios impresos de siete países latinoamericanos. Ahí la pobreza en la prensa viene a ser un fenómeno “prácticamente imponderable cuya cobertura depende de un evento imprevisto” (2008: 204). El otro, intitulado *La pobreza en las páginas de El Tiempo*, coordinado por Germán Rey, se aboca al estudio de la representación de la pobreza durante el año 2002 en ese diario. Al parecer de Tablante:

(...) la pobreza se representa en la prensa como un contenido marginal y rodeado de imprecisiones. No obstante,

tenderíamos a considerar esta visión mediática como un insumo determinante en la construcción de las representaciones sociales sobre la pobreza en el público lector (2008: 207).

Una mirada cercana a la semiótica, vuelta sobre el problema de las representaciones mediáticas, como la del investigador argentino Eliseo Verón, formula la idea del contrato de lectura entre los medios y las audiencias. Este es un abordaje conciliatorio donde el autor reconoce que la propuesta de los medios llega a una mirada previamente codificada. En las audiencias hay motivaciones, intereses, expectativas y conocimientos que debe tener en cuenta el medio frente a la oferta dirigida a las masas. Ya Umberto Eco (1976) ha hecho referencia a este asunto explicando que el medio nunca es neutral pues está codificado y cargado de significación dentro de la cultura. Asimismo, que el receptor no es un espacio vacío en la comunicación. Tony Thwaites, Lloyd Davis y Warwick Mules (2002) toman en cuenta que entre productores de mensajes y receptores hay valores compartidos. También hay significados que pertenecen a unos y otros. Esto supone un código o conjuntos de códigos que toman parte en esa relación. La conciencia de esto es lo que ha dado pie a las corrientes analíticas y teóricas que mitigan la idea del efecto del medio. Leemos en Martín Barbero a propósito de las mediaciones en las nuevas tecnologías:

Pero desde el concepto de efecto, las relaciones entre tecnología y cultura nos devuelven a la vieja concepción: toda la actividad de un lado y mera pasividad del otro. Con el agravante de seguir suponiendo una identidad de la cultura que estaría en la base de toda identidad cultural. Lo plural serían las tecnologías y lo idéntico la cultura. En América Latina al menos los procesos demuestran lo contrario: es de la tecnología, de su logo-tecnia, de donde proviene uno de los más poderosos y profundos impulsos hacia la homogeneización de la vida, y es desde la diferencia, desde la pluralidad cultural, desde donde ese proceso está siendo desenmascarado al sacar a flote los destiemplos de que está hecha la vida cultural de América Latina. (Barbero, 1987:200)

Más allá del código, la mitigación de la idea del efecto está presente en la corriente conocida como usos y gratificacio-



*Usos y gratificaciones
proviene de las corrientes
del funcionalismo, el cual
resalta las recompensas
que los medios ofrecen
a las audiencias en su
negociación. Sujeto a esta
perspectiva surge el
análisis de cultivo*

nes. Según las investigaciones de Lozano (1996) no es el tipo más extendido en Latinoamérica y cita puntualmente el trabajo de Morgan y Shanahan sobre el contenido de la televisión en Taiwán y Argentina. Sin embargo, más que latinoamericana, es una mirada que viene de los Estados Unidos. Ya en el siglo XXI algunos trabajos realizados por investigadores mexicanos siguen esta perspectiva. Podemos citar los de Antonio Flores Domínguez *Usos y gratificaciones de la televisión según los receptores infantiles* (2005) y Patricia Torres San Martín *La memoria del cine como extensión de la memoria cultural* (2006).

Usos y gratificaciones proviene de las corrientes del funcionalismo, el cual resalta las recompensas que los medios ofrecen a las audiencias en su negociación. Sujeto a esta perspectiva surge el análisis de cultivo. En él, la exposición a la totalidad de la grilla de programación y no a tipos de programas es lo que otorga un resultado efectivo en la influencia del medio sobre sus espectadores. Los efectos, entonces, afloran en los comportamientos a largo plazo en el cultivo de las perspectivas de vida que los medios ofrecen a sus lectores. De esta forma, en la exposición mediática, a patrones de consumo, comportamientos, preferencias y deseos entre otros constituye un ritual que los medios proponen a sus usuarios.

Por su parte, un enfoque de la sociología de los medios propicio para revisar la influencia que las noticias tienen con respecto a la percepción, discusión e impacto de determinados en los patrones de circulación de las representaciones es la lla-

mada *agenda setting*. Su extensión, que finalmente ha concluido como su división analítica, es el *framing* o encuadre. La agenda, cuyo análisis provee un contraste entre los temas que los medios resaltan y los que las audiencias privilegian, comenzó en las investigaciones de McCombs y Shaw (1972). Desde esta perspectiva, la agenda noticiosa fija los temas y, además, indica cómo deben ser pensados por la audiencia. Entman, (1993) y Scheufele, (1999) posteriormente la separan como enfoque teórico del *framing*. La propuesta es que los encuadres de noticias –*news-worthy frames*– declaran la visión del periodista sobre la realidad.

To frame is to select some aspects of a perceived reality and make them more salient in a communicating text, in such a way as to promote a particular problem definition, causal interpretation, moral evaluation, and/or treatment recommendation for the item described. (Entman, 1993: 52)

Los temas abordados a partir de esta teoría son incontables. Abarcan aspectos centrales para nuestras sociedades emergentes y conflictivas como la violencia, elecciones, migración y problemas de género. Los estudios han sido realizados desde universidades y centros de investigación en América Latina. También, hay revisiones de nuestro contexto hechas desde España. Entre otros trabajos podemos mencionar el de Carlos Muñiz, Jacobo Ramírez, Andrea Murgan y José Manuel Castillo *Framing investment in Mexico: an exploratory content analysis of the news frames of the main Spanish companies in the Mexican press* (2009) sobre la visibilidad de las industrias españolas en la prensa de México. Asimismo, el de Carlos Muñiz, Juan José Igartua, María Luisa Humanes, Lifen Cheng, Milagros García, Derval Gomes, Ana Rita García y Ángela María Gomes titulado *Imágenes de la inmigración latinoamericana en los medios de comunicación. Perspectivas empíricas desde la Teoría del Encuadre* (2004). Y también, una ponencia hecha desde el análisis de la *agenda setting* titulada *La agenda pública en la ciudad de Buenos Aires y su relación con la agenda de los medios ante las elecciones presidenciales de 2007* (2008) de Alicia Casermeiro, Lidia De La Torre y María Teresa Téramo.

Latinoamérica: representación, inmigración y géneros

El análisis de contenido de los medios de comunicación social puede ser un mapa revelador. Ahí aparecen las tendencias con que son abordados los temas y la valoración de asuntos de interés nacional, regional o global como la geopolítica, la cultura, los géneros, los movimientos sociales, la ciencia, la economía y muchos otros aspectos que determinan el flujo simbólico de las representaciones en prensa, radio, TV, cine y medios digitales. La investigación puede estar centrada en el tipo de contenido y la frecuencia de aparición. La revisión abarca la proporción del espacio ocupado, la ubicación con respecto a las preferencias de lectura, el alcance del medio de comunicación, las imágenes y sus formatos así como el tratamiento que un aspecto de la realidad recibe en las viñetas, caricaturas, cartones e ilustraciones entre otros formatos del humor gráfico.

El contenido es evaluado como una forma de medir la relevancia de un tema de manera cuantitativa. McQuail (1991: 231) afirma con respecto al análisis de indicadores culturales en el estudio de contenidos que:

La teoría y el método pueden aplicarse a todo tipo de contenido, incluso de entretenimiento y de ficción. La finalidad del análisis de indicadores culturales es, muchas veces, la de poner a prueba proporciones acerca de los efectos de los medios de comunicación sobre la sociedad a lo largo del tiempo, pero también es un método de estudio del cambio social por sí mismo y de la comparación entre diferentes sociedades y culturas nacionales.

Es un tipo de análisis que puede dar luz sobre la dirección de los medios con respecto a las ideologías, intenciones, preferencias o razones —políticas, económicas o culturales— que determinen su configuración como organización. Asimismo, la de los comunicadores en estos medios o en las propuestas independientes que han ido creciendo en los formatos digitales. Con respecto a estos últimos es importante tomar en cuenta que los análisis tradicionales se han visto reforzados con herramientas de la Web 2.0. Se trata de *sites* especializados en proveer datos estadísticos y semánticos para el análisis. Con procedimientos interactivos *on-line* como Lexicon de Facebook, Analytics de



En el contexto latinoamericano actual, el análisis de contenido es sustancial para ubicar las representaciones que dominan el espacio mediático y la mirada que los medios tienen sobre ellas.

Google, TwitterCounter de Twitter entre muchos otros, el registro y procesamiento de información ocurre en tiempo real. Por lo tanto, no sólo obtenemos datos de participación y consumo, también, y es donde encontramos la mayor fortaleza para un análisis de contenido, estas herramientas nos proveen de análisis semánticos —como las *hash cloud*, *tweetcloud* o nubes de *tags*— que indican las tendencias de contenidos en las distintas cuentas.

El análisis de contenido, como afirma McQuail (1991) puede ser revelador del efecto, ofrecernos información sobre un medio de comunicación en sí mismo —con respecto a los lenguajes y formas que emplean—, y puede guiarnos a través de una evaluación del rendimiento de los medios. Asimismo, pueden tener una relación posterior con análisis estructurales y de codificación de la información. Sería un complemento o una mirada a profundidad del efecto que estos datos pueden hacer emerger vistos desde la semiótica. En este sentido, la articulación serviría para complementar las tendencias que nos ofrecen los datos con una perspectiva hermenéutica de lo que hemos revisado en los mensajes.

Las herramientas Web 2.0 también tienen una enorme potencia con respecto a este tipo de evaluación y a la formulación de análisis de rendimiento en la comparación de medios. Incluso, para la estimación total del contenido en Internet que puede ser integral o segmentada en las distintas ofertas mediáticas individuales o de participación de asociaciones, gremios y otros en *blogs* o redes sociales. TweetStats, por ejemplo, permite revisar las nubes de *tags* de distintos medios y ver las preferencias

de aparición de temas, géneros y tendencias de los tópicos tratados por esos medios en Twitter —y en otras herramientas para la Web en general— donde, por ejemplo, tres diarios latinoamericanos como *El Nacional* de Venezuela, *El Tiempo* de Colombia y *El Comercio* de Perú tienen 51.411, 25.693 y 15.960 seguidores respectivamente. Esta es una tendencia en ascenso en todos los medios regionales y globales que están ya en Internet, lo que expone la importancia de los análisis que de ahora en adelante se hagan en este sentido.

En el contexto latinoamericano actual, el análisis de contenido es sustancial para ubicar las representaciones que dominan el espacio mediático y la mirada que los medios tienen sobre ellas. Aquí voy a referirme a los trabajos que presentan perspectivas aglutinadoras de las tendencias de representación en nuestro dominio geográfico. Ciertamente no puedo aventurarme a ofrecer un registro copioso de todo lo que existe. Abordar, dentro de los límites que me corresponden en este escrito, los numerosos proyectos académicos, publicaciones oficiales o informes corporativos que están disponibles sería técnicamente imposible.

Hay dos temas que son centrales en los informes y estudios desde el 2000 por su frecuencia de aparición en los medios; se trata del género y las migraciones. Sin embargo, son muchos los estudios que atienden el análisis de las noticias sobre Latinoamérica en medios españoles o norteamericanos, la violencia en los medios latinoamericanos y la presencia de las minorías en las noticias entre otros. Incluso, perspectivas absolutamente contemporáneas como las referidas al consumo de los medios digitales. Así lo hace Roxana Cabello en *Sobre los usos de los "juegos en Red" en áreas periurbanas de Buenos Aires* (2004). Este artículo se centra en el consumo de juegos en red fuera del hogar. Apunta a definir el perfil del jugador y sus relaciones con otros consumos mediáticos y culturales, así como diferentes procesos de desplazamiento. Persigue establecer cómo el dispositivo tecnológico funciona como motivador de consumo.

Un importante estudio realizado por la Fundación Telefónica en el año 2007 titulado *Tendencias 07, medios de comunicación en el escenario iberoamericano*, presenta una compleja y completa visión en conjunto de la realidad de los medios en el contexto de Latinoamérica y la Península

sula Ibérica. En palabras de Bernardo Díaz director del estudio:

Nace de la hipótesis que supone la existencia de un espacio cultural iberoamericano definido por realidades que sobrepasan el plano de la retórica política (...). El presupuesto central del que se parte –la existencia de condominios culturales en evolución– se somete a distintas instancias de verificación relacionadas por los medios de comunicación y otras formas afines de circulación de la información y el conocimiento. (Fundación Telefónica, 2007:13)

En este trabajo aparecen las líneas que pueden construir una suerte de imaginario común tal como lo refiere Enrique Iglesias (2007:147). En él confluyen las miradas que el ámbito mediático hace de las realidades regionales y aquellas que son compartidas con otros territorios en el continente americano y en parte de Europa. El tránsito simbólico no es sólo el de los problemas sociales como la cultura de nuestros países, los problemas de la democracia, la lucha contra la pobreza y la representación que se hace de ella, la frecuencia de aparición de los líderes políticos y las estructuras de gobiernos nacionales o regionales (Mercosur y OEA entre otros), sino el flujo informativo que propone un fenómeno como la inmigración latinoamericana a lo largo del continente y hacia Europa; específicamente España. Rafael Ventura (2007:154) ve en la migración y todo lo que ella envuelve en los medios de comunicación social “un espacio cultural iberoamericano”. Esto implica la extensión de la cultura iberoamericana reforzada por la relación en el espacio mediático y por las tecnologías del mundo digital que crean redes de información capaces de anular las extensiones territoriales. Por su parte, Eugenia González Cortés en su estudio *Latinoamérica en España. Los medios en la experiencia migratoria*, realizado para el mismo informe, estudia la influencia de los medios en los proyectos migratorios de los grupos latinoamericanos en la Comunidad de Madrid. Esta investigadora encuentra –al hacer la pregunta “¿desempeñan los medios de comunicación algún papel en este proceso?” (197), sobre aquello que favorece la selección de España como destino de inmigración–, que la prensa, la radio, la televisión e Internet han tenido una influencia considerable en la elección final.

El abordaje de la representación, en este sentido, deberá tomar en cuenta dis-



Los medios constituyen un espacio de lucha y a la vez de validación que puede reflejar realidades cambiantes con respecto al lugar de mujeres y hombres en el entorno social.

tintos niveles de agrupamiento y circulación de los discursos que exponen las identidades de los inmigrantes. Tanto aquellos donde las representaciones den cuenta de los progresos de la cultura, como los prestos a revisar el impacto negativo que los medios dan a la inmigración latinoamericana en Europa. Un trabajo, del X Encuentro de Latinoamericanistas Españoles del año 2004, en este sentido, intitulado *Representaciones de Latinoamérica en la prensa española. ¿Imágenes que generan xenofobia?* de Juan José Igartua, María Luisa Humanes, Lifeng Cheng, Milagros García, Carlos Muñiz, Ana Rita García, Ángela María Gomes, Derval Gomes, Nuno Amaral y Joao Canavilhas revisa las reacciones, expectativas y actitudes de los españoles frente a los inmigrantes latinos. Sus resultados,

(...) permiten afirmar que se están aplicando estrategias discursivas que fomentan una cierta correlación ilusoria, al asociar Latinoamérica con acontecimientos y resultados de carácter negativo, observándose diferencias significativas en función del país protagonista de la información (2004:385).

Las relaciones virtuales que los grupos de usuarios adoptan más allá de su territorialidad en *blogs*, redes sociales y hasta en fenómenos tan recientes, que no aparecen del todo aún en los estudios de principios de siglo, como los vínculos iberoamericanos en realidades virtuales tipo *Second Life* implican la extensión de los valores, temas y preocupaciones tradicio-

nales del espacio físico al digital. El fenómeno de representación de la cultura en los medios se ampliará a medida que las audiencias asuman con mayor formalidad –incluso su variación y ausencia de formalidad es de por sí un caso de estudio– nuevas identidades como avatares o *nicknames*, también cuando exploremos las migraciones dentro de los colectivos virtuales, las nuevas nacionalidades virtuales y otro tipo de agrupaciones que lleguen a ocurrir. Claro está que seguirán siendo problemas asociados a la globalización, a la transformación de los rasgos culturales y a la percepción que de los latinoamericanos tengan los medios en el mundo físico y digital. Las neo-agrupaciones en la red aún no rompen la identidad completa de la cultura. En el estudio de Ventura (2007:157) queda reflejado que los medios, si bien son una poderosa influencia en el consumo de contenidos globales en el espacio iberoamericano, son una gran oportunidad para la distribución de nuestros contenidos. Tanto así que en el gráfico de *valoración de amenazas y oportunidades para los medios de comunicación dentro de un espacio cultural iberoamericano* las demandas generales por las nuevas generaciones, formadas en una cultura tecnológica superan 5,93 a 5,86 lo que siempre ha sido el poderoso valor de nuestra cultura común: la existencia de una población que comparte un mismo idioma.

Las representaciones mediáticas referidas al género femenino constituyen, también, un espacio de discusión sostenido en las investigaciones recientes. La realidad proyectada por los medios, en este sentido, ofrece una perspectiva capaz de abordar las relaciones de los géneros en temas que abarcan las luchas por la igualdad, los estereotipos, los intercambios y la ocupación de espacios de poder. Los medios constituyen un espacio de lucha y a la vez de validación que puede reflejar realidades cambiantes con respecto al lugar de mujeres y hombres en el entorno social.

La periodista María Isabel Menendez Menendez, en su trabajo *Claves prácticas para la elaboración y revisión de textos periodísticos desde la perspectiva de género* (2007:149), sostiene que ya desde la Conferencia Internacional de las Mujeres celebrada en 1975 en México estaba planteándose en Latinoamérica la importancia de los medios de comunicación en las relaciones de igualdad entre hombres y mujeres. Numerosos trabajos que reúnen distintas perspectivas, así como variados mé-

todos analíticos desde diferentes disciplinas han aparecido a lo largo de los siglos XX y lo que va del XXI. Tal es el caso de una publicación del año 2003 realizada por la Fundación Friedrich Ebert en Argentina. Ahí se reúnen trabajos que examinan las comunicaciones gubernamentales, el feminismo, los fundamentalismos y la campaña electoral en Brasil. El texto, que persigue la búsqueda de la igualdad, reúne a las periodistas y académicas latinoamericanas Regina Festa, Marta Vassallo, Marta Dillon, Irene Ocampo, Gabriela De Cicco y Vera Soares. Otro aporte de un colectivo de investigación –Grupo de Comunicadoras del Sur– lo encontramos en el libro del 2000 *Género y comunicación. El lado oscuro de los medios*. Se trata de un análisis de diarios (*El Clarín, La Tercera, Última Hora, El País*), informativos radiales (“El Diario de Cooperativa”, “Reporte de Noticias”, “Índice 810”, “Hoy por hoy”), informativos de televisión (“Telenoche”, “24 Horas”, “Noticiero de Canal 9”, “Telemundo 12”), programas de entretenimiento (“Viva el Lunes”, “El Conejo”, “El show del mediodía”) y un espacio de monitoreo de medios. Fue un trabajo conjunto de revisión de representaciones en Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay. Participaron Susana Aldana, Ingrid Beck, Silvana Bruera, Ana Encabo, Cecilia Flaschland, Jorge Medina Vidal y Uca Silva.

La importancia de semejantes investigaciones radica, al parecer, en que no existe un equilibrio satisfactorio entre las representaciones de lo masculino y lo femenino. De hecho, la desventaja de la aparición de la mujer o bien su encasillamiento en estereotipos que pueden ser vistos como negativos o vejadores de su condición reclama mayores aportes en este sentido. La pregunta del por qué la construcción de una sociedad menos justa en las representaciones mediáticas con respecto a la mujer viene de un desbalance entre su ascenso en todos los ámbitos de poder y decisiones con respecto al desproporcionado protagonismo mediático del hombre en la prensa latinoamericana. Frente a una realidad geopolítica latinoamericana donde para la fecha hay tres mujeres presidentes –Michele Bachelet entregó el mandato en el proceso de elaboración del escrito pero su impronta es definitiva– y una candidato con amplias posibilidades de ganar en Costa Rica, además de ministros, ejecutivas de alto nivel e intelectuales hay, también, otra realidad mediática que pareciera tener aún muchas limitaciones en ese sentido. Elena Blanco



Los datos que ofrece este examen global nos indica que en Latinoamérica ha habido una mejoría sustancial en el tratamiento de igualdad y reducción de los estereotipos en los medios con respecto a la mujer

Castilla (2007), quien en *Análisis de la prensa de referencia. El protagonismo de la mujer* revisa los titulares y fotografías de la prensa española, portuguesa y latinoamericana –16 periódicos en 90 días durante el año 2006–, concluye que aún la presencia de la mujer en los medios de comunicación de nuestra región es precaria. De toda la información analizada por esta investigadora los resultados arrojan que la representación de la mujer es sólo del 2,9 por ciento, que su mayor ámbito de aparición es en artes, espectáculos y temas sociales –aunque hay una proyección en ascenso por el liderazgo femenino en la región– que el diario con mayor cobertura es *El Comercio* de Perú y que hay preferencia por las mujeres que se encuentran en el entorno urbano.

También el avance de 2010 de la publicación del Global Media Monitoring Project coordinado por la World Association for Christian Communication llama la atención sobre los datos referidos a la presencia y representación de las mujeres en medios de comunicación. Si bien el estudio encuentra que la visibilidad de las mujeres se ha incrementado, aún hay distorsiones importantes. Los datos que ofrece este examen global nos indica que en Latinoamérica ha habido una mejoría sustancial en el tratamiento de igualdad y reducción de los estereotipos en los medios con respecto a la mujer. No obstante, ha habido un crecimiento del tratamiento igualitario en las historias en los medios de comunicación con respecto al rol de la mujer del 4% en el 2005 al 47%

en el 2010. Esto puede estar asociado a la aparición de importantes líderes femeninos en la política de estos últimos años. También Latinoamérica es la región que tiene un mayor porcentaje en el cambio de percepción asociado a estereotipos: 14%, y un menor porcentaje de reforzamiento de estereotipos: 24%, en el tratamiento de géneros.

Consumo cultural, medios y representaciones en Latinoamérica

Aunque en el libro hay un excelente y completo trabajo sobre el consumo cultural voy a trazar unas líneas aquí sobre la relación que mantienen con las representaciones mediáticas. El proceso de recepción ofrece un horizonte abierto a los gustos, rutinas, culturas y valores de la relación de la audiencia con el mensaje. Más que un traspaso positivista de datos, supone entrar en contacto con las complejidades de los universos simbólicos de receptores que ya no pueden ser calificados como pasivos, alienados o atrapados entre las fuerzas mediáticas de la emisión. La reproductibilidad, la ausencia de originales, la apropiación y la hibridación aunados al *performance* mediático y al modo fragmentario de los formatos digitales de última generación han promovido otro tipo de intercambio. Así se ha visto sustituida la linealidad por la complejidad, la acción por la interacción, el sintagma tradicional por la conexión en nodos a través de una red. Por lo tanto, más que pensar negativamente asociando nuestra relación con los símbolos –que circulan en los discursos que damos por nuestros– a la presión mercantil de la economía de mercado, podemos aceptar que ellos transitan por un modo de ser de nuestra cultura. Marcelino Bisbal y Pasquale Nicodemo (2006:148) afirman que:

La gente está mediada en sus acciones por diversidad de agentes, pero a pesar de ello (pues creemos que no puede ser de otra manera) es por medio de esas actividades donde se reconocen y reconocen al otro. Y en ese reconocimiento aparece la cultura como “proceso de producción simbólica” y esto quiere decir que la vida puede pensar desde la cultura y no sólo desde el mercado, o quizá también desde allí. Por eso, el valor de la cultura no reside solamente en su esfera de producción; también en la de circulación, pero sobre todo en su consumo.

Por esta razón, debemos tomar en cuenta que el análisis del consumo cultural en los medios, revisa y registra una imaginaria que hasta hace poco en la historia había sido calificada como marginal. La cultura popular concentrada en los medios impresos, la televisión y la radio en sus géneros llamados muchas veces *menores* como la telenovela, las revistas de moda, los deportes o los géneros musicales como la salsa, el merengue o la balada romántica entre otros supone, en parámetros ideológicos ya en retroceso, un descenso frente a los mensajes emitidos por aquello que en siglos anteriores fue central: la cultura de las bellas artes y lo académico.

Hoy podemos arriesgarnos a extender una pregunta cuando revisamos la pequeña cifra de visitantes a museos y galerías –que encontramos en el uso segmentado del tiempo libre por estrato socioeconómico (3,70%) que ofrece el estudio de consumo del venezolano en el trabajo de investigación dirigido por Luis Pedro España (2009) *Detrás de la pobreza. Diez años después*– ¿Acaso la gente no asiste porque desconoce el valor de las bellas artes o porque encuentra en los medios otra forma de valoración estética? No hay espacio para un análisis que nos lleve a ofrecer respuestas concretas. No obstante, la pregunta deja una brecha para estudiar la cultura contemporánea en las condiciones de transformación del consumo. Jesús María Aguirre, Marcelino Bisbal, Carlos Guzmán, Pasquale Nicodemo, Francisco Pellegrino y Elsa Pilato diferencian la construcción de un retrato de la cultura elitista de la revisión que podemos hacer desde de las industrias culturales. Lo primero, según los autores, sería el reflejo de una atmósfera o sensibilidad que no abarcaría el conjunto de la cultura. Lo segundo:

(...) trata de extraer de la marea de mensajes transmitidos y conservados por los medios, cierta cantidad de elementos lo suficientemente constantes, evidentes y homogéneos como para construir un repertorio en el espacio cultural (Aguirre et al., 1998:85).

La fuerza simbólica de los mensajes que transitan lo cotidiano de nuestra vida y la manera como nos apropiamos de ellos generan tendencias visuales que son absolutamente válidas en nuestros contextos. Esto tiene un gran impacto cuando dirigimos los datos que dan cuenta de nuestro entorno hacia la valoración estética

de los productos de nuestra cultura. Martín Barbero, Marcelino Bisbal, Jesús María Aguirre, García Canclini y Guillermo Orozco, entre otros, han dado un debate en este sentido colocando los objetos teóricos en su lugar a la luz de un pensamiento y una realidad contemporánea que tiene otras consideraciones. Por ejemplo, Martín Barbero (2006:65) en “Recepción de medios y consumo cultural: travesías”, publicado en el libro *El consumo cultural en América Latina* afirma que:

(...) partir del lector ha sido clave importante en la revalorización cultural que ha ganado desde hace poco la denominada subliteratura, porque ello significa preguntarse por qué esos subvalorados relatos gustan tanto, esos que aunque narran la desdicha dan felicidad.

Y la proyección de esos gustos alimenta también la totalidad del archivo intelectual y visual de nuestras culturas. La afirmación de este notable investigador colombiano trae a mi mente las palabras que alguna vez dijo en mi clase de semiótica el artista y fotógrafo venezolano Nelson Garrido:

(...) el día que mis imágenes cobren un verdadero valor y me sienta satisfecho, será cuando lleguen a ser repartidas o vendidas con el mismo éxito que se adquieren las estampitas de José Gregorio Hernández en el centro de Caracas.

■ HUMBERTO VALDIVIESO

Licenciado en Letras de la UCV. Magister en Comunicación Social del Ininco-UCV. Investigador del Centro de Investigación y Formación Humanística de la UCAB.

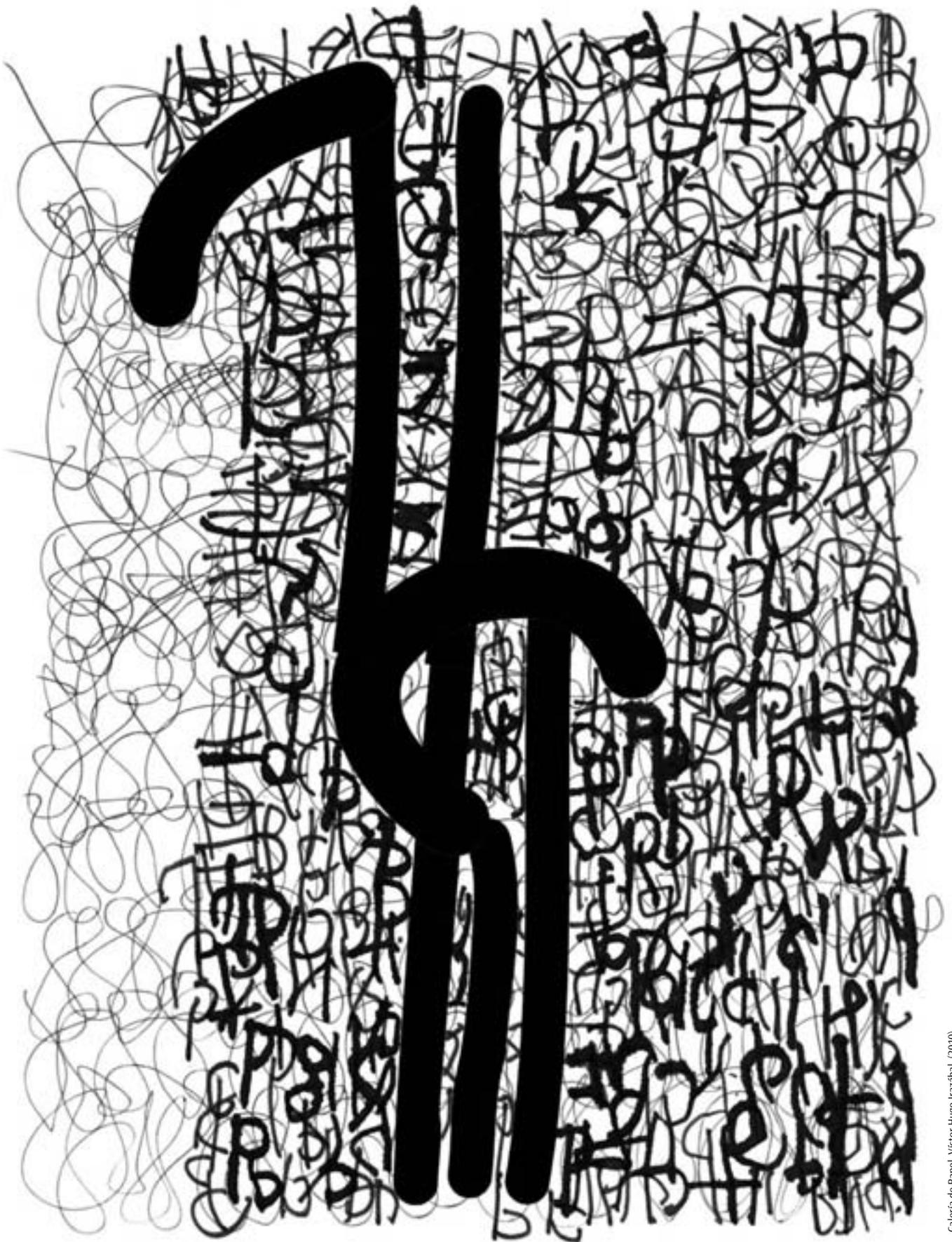
Referencias

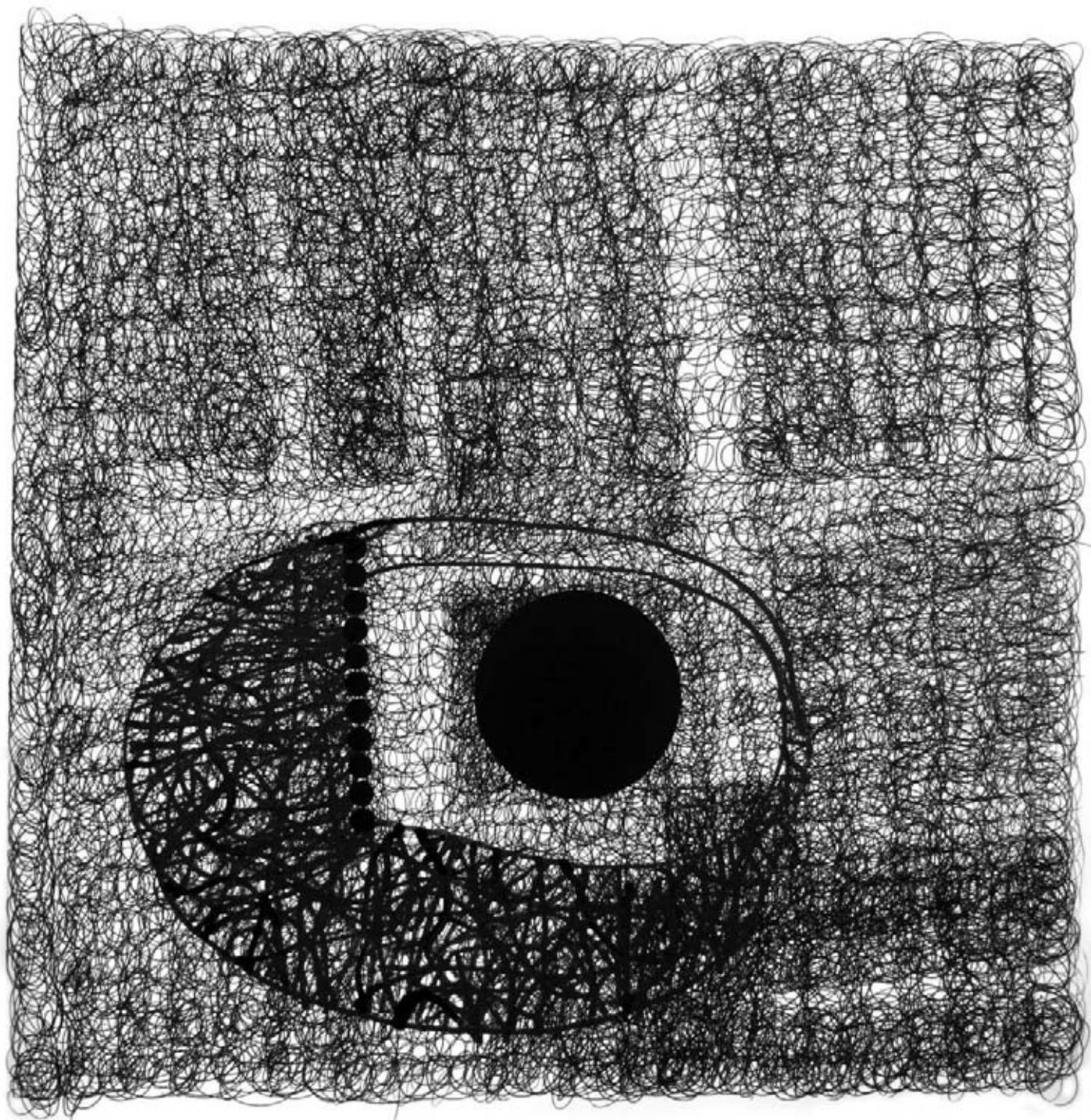
- AGUIRRE, Jesús María (1998): *La estructuración de la identidad profesional del comunicador social en Venezuela*. Colección Ayakua. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- AGUIRRE, Jesús María; BISBAL, Marcelino; GUZMÁN, Carlos; NICODEMO, Pasquale; PELLEGRINO, Francisco y PILATO, Elsa (1998): *El consumo cultural del venezolano*. Caracas: Fundación Centro Gumilla. Consejo Nacional de la Cultura.
- ALDANA, Susana; BECK, Ingrid; BRUERA, Silvana; ENCABO, Ana; FLASCHLAND,

Cecilia; MEDINA VIDAL, Jorge y SILVA, Uca (2000): *Género y comunicación. El lado oscuro de los medios*. Chile: Isis Internacional.

- BARRIOS, Leoncio; BISBAL, Marcelino; MARTÍN-BARBERO, Jesús; GUZMÁN, Carlos; AGUIRRE, Jesús María (1999): *Industria cultural. De la crisis de la sensibilidad a la seducción massmediática*. Caracas: Litterae Editores. Co-lecciones de Comunicación.
- BELTRÁN, Luis Ramiro y FOX, Elizabeth (1980): *Comunicación dominada: Estados Unidos en los medios de América Latina*. Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales. México: Editorial Nueva Imagen.
- BELTRÁN, Luis Ramiro (1985). “Premisas, objetos y métodos foráneos en la investigación sobre comunicación en América Latina”. En: Moragas Spá, Miquel: *Sociología de la comunicación de masas*. Barcelona: Gustavo Gilli, Tomo II, pp. 94-119.
- BISBAL, Marcelino y NICODEMO, Pasquale (2006): “El consumo cultural en Venezuela”. En: Guillermo Sunkel (coordinador): *El consumo cultural en América Latina. Construcción teórica y líneas de investigación*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, pp. 137- 172.
- BLANCO, Elena (2007): “Análisis de la prensa de referencia. El protagonismo de la mujer”. En: Fundación Telefónica: *Tendencias 07, medios de comunicación en el escenario iberoamericano*. España: Ariel, pp. 181-190.
- CABELLO, Roxana (2004): “Sobre los usos de los “juegos en red” en áreas periurbanas de Buenos Aires”. En: la revista científica *ALAI* N° 6. México: Tecnológico de Monterrey.
- CASERMEIRO, Alicia; DE LA TORRE, Lidia y TÉRAMO, María Teresa (2008): “La agenda pública en la ciudad de Buenos Aires y su relación con la agenda de los medios ante las elecciones presidenciales de 2007”. En: *Medios de Comunicación, Estado y sociedad en América Latina*. Ponencia presentada en el IX Congreso Latinoamericano de Investigación de la Comunicación. México.
- CHANDLER, Daniel (1999): *Semiótica para principiantes*. Ecuador: Abya-Yala.
- ELIZONDO, Magdalena (1999): *Dos semanas en la prensa latinoamericana: análisis desde la perspectiva de la sociología de la producción de mensajes (Newsmaking)*. Trabajo de Maestría en Ciencias en Comunicación, Tecnológico de Monterrey, México.
- ENTMAN, Robert (1993): “Framing: Toward clarification of a fractured paradigm”. En:

- revista *Journal of Communication* N° 43, USA: Northwestern University Press.
- ESPAÑA, Luis Pedro (2009): *Detrás de la pobreza. Diez años después*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. Asociación Civil para la promoción de Estudios Sociales.
- FESTA, Regina; VASSALLO, Marta; DILLON, Marta; OCAMPO, Irene; DE CICCIO, Gabriela y SOARES, Vera (2003): *Género y Comunicación. Las mujeres en los medios masivos y en la agenda política*. Argentina: Fundación Friedrich Ebert.
- FISKE, John y HARTLEY John (1978): *Reading Television*. London: Methuen & Co.
- FLORES DOMÍNGUEZ, Antonio (2005). "Usos y gratificaciones de la televisión según los receptores infantiles". En: revista *Comunicar* N°. 025. México: Universidad Autónoma del Estado México.
- FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2007). *Tendencias 07, medios de comunicación en el escenario iberoamericano*. España: Colección Fundación Telefónica, Ariel.
- GONZÁLEZ, Eugenia (2007): "Latinoamérica en España. Los medios en la experiencia migratoria". En: Fundación Telefónica: *Tendencias 07, medios de comunicación en el escenario iberoamericano*. España: Ariel, pp. 197-204.
- HERNÁNDEZ, María Elena (2000): "La investigación sobre producción de noticias desde América Latina". En: Orozco Gómez, Guillermo y Cervantes Barba, Cecilia. *Lo viejo y lo nuevo: investigar la comunicación en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones de la Torre, pp. 155- 168.
- IGARTUA, Juan José; HUMANES, María Luisa; CHENG, Lifeng; GARCÍA, Milagros; MUÑIZ, Carlos; GARCÍA, Ana Rita, GOMES, Ángela María; GOMES, Derval; AMARAL, Nuno y CANAVILHAS, Joao (2004): "Representaciones de Latinoamérica en la prensa española. ¿Imágenes que generan xenofobia?". En: *Identidad y multiculturalidad: la construcción de espacios iberoamericanos*. X Encuentro de Latinoamericanistas Españoles Salamanca.
- IGLESIAS, Enrique (2007): "Los medios de comunicación en la creación de un imaginario común". En: Fundación Telefónica: *Tendencias 07, medios de comunicación en el escenario iberoamericano*. España: Ariel, pp. 147-148.
- LEÓN, Gustavo (2001-2002): "Teorías e Investigación de la Comunicación en América Latina. Situación Actual". En: revista *Ámbitos* N° 7-8, segundo semestre 2001 y primer semestre 2002. España: Universidad de la Rioja.
- LOZANO, José Carlos (1996): *Teoría e investigación de la comunicación de masas*. México: Alhambra Mexicana.
- LOZANO, José Carlos y MARTÍNEZ GARZA, Francisco Javier (2005): "Flujos televisivos y cinematográficos en México". En: revista *Comunicación y Sociedad* N° 003, Enero- Junio. México: Universidad de Guadalajara.
- LOZANO, José Carlos (2007): "Newsmaking y gatekeeping: cómo se producen las noticias". En: Juan José Igartua y Carlos Muñiz: *Medios de comunicación, inmigración y sociedad*, España: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 17- 34.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (1987): *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- _____ (2006): "Recepción de medios y consumo cultural: travesías". En: Guillermo Sunkel (coordinador): *El consumo cultural en América Latina. Construcción teórica y líneas de investigación*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, pp. 47-71.
- McCOMBS, Maxwell y SHAW, Donald (1972): "The Agenda- Setting Function of Mass Media". En: revista *Public Opinion Quarterly* N° 36. Inglaterra: Oxford University Press.
- McQUAIL, Denis (1991): *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- MENENDEZ, María Isabel (2007): "Claves prácticas para la elaboración y revisión de textos periodísticos desde la perspectiva de género". En: Juan F. Plaza y Carmen Delgado: *Género y comunicación*. España: Editorial Fundamentos, pp. 149- 168.
- MUÑIZ, Carlos y IGARTUA, Juan José (2004): *Encuadres noticiosos e inmigración. Un análisis de contenido de la prensa y televisión españolas*. España: Universidad de Salamanca.
- MUÑIZ, Carlos; IGARTUA, Juan José; HUMANES, María Luisa; CHENG, Lifeng; GARCÍA, Milagros; GOMES, Derval; GARCÍA, Ana Rita; y GOMES, Ángela María (2004): "Imágenes de la inmigración latinoamericana en los medios de comunicación. Perspectivas empíricas desde la Teoría del Encuadre". En la ponencia presentada en el Diálogo Internacional *Comunicación y diversidad cultural*. Universidad de Salamanca. España.
- MUÑIZ, Carlos; RAMÍREZ, Jacobo; MURGAN, Andrea y CASTILLO, José Manuel (2009): "Framing investment in Mexico: an exploratory content analysis of the news frames of the main Spanish companies in the Mexican press". En: revista *European Journal of International Management* N°2. USA: Inderscience Publishers.
- PEIRCE, Charles (1974): *Collected papers of Charles Sanders Peirce, Phenomenology (Volume III)*. USA: Harvard University Press.
- SANTA CRUZ, Adriana y ERAZO, Viviana (1980): *Compropolitan, el orden transnacional y su modelo femenino: un estudio de las revistas femeninas en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- SELDEN, Raman (1990): *The theory of criticism. From Plato to the present*. New York: Longman.
- SCHEUFELE, Dietram (1999): "Framing as a theory of media effects". En: revista *Journal of Communication* N°49. USA: Northwestern University Press.
- SUNKEL, Guillermo (coordinador) (2006): *El consumo cultural en América Latina. Construcción teórica y líneas de investigación*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- TABLANTE, Leopoldo (2008): *Pobreza en su tinta. Representaciones periodísticas de la pobreza en Venezuela*. Trabajo de Ascenso, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.
- THWAITES, Tony, DAVIS, Lloyd y MULES, Warwick (2002): *Introducing Cultural and Media Studies. A Semiotic Approach*. New York: Palgrave Macmillan.
- TORRES SAN MARTÍN, Patricia (2006): "La memoria del cine como extensión de la memoria cultural". En: revista *Culturales* Vol. II, No. 004, Julio- Diciembre 2006. México: Editada por la Universidad Autónoma de Baja California.
- VENTURA, Rafael (2007): "Espacio cultural y sistema de medios". En: Fundación Telefónica: *Tendencias 07, medios de comunicación en el escenario iberoamericano*, España: Ariel, pp. 151-162.
- WORLD ASSOCIATION FOR CHRISTIAN COMMUNICATION (2010): *Global Media Monitoring Project*. Reporte preliminar de Creative Commons. Canada.







El camino está ahí



*Ese gran ensayista-relator-cronista como bautizó José Emilio Pacheco a Carlos Monsiváis, quien no hace mucho nos dejara, llegó a decir en una oportunidad que “los números no son poéticos pero su retórica se impone al ser objetos de la religiosidad contemporánea”. ¡Es cierto! Hoy, todo es cuantificable. Desde la libertad, la muerte, la democracia, la violencia, la inseguridad, el costo de la vida, ... hasta la vida. Entonces hagamos ciertas esas palabras de Monsiváis y digamos que una publicación periódica, como lo es **Comunicación**, está cumpliendo 35 años de vida, de realidad, de existencia, de significación.*

*Haber arribado a 35 años es bastante, sobre todo en un país como Venezuela en donde las publicaciones de corte cultural, académico, hasta político no rebasan los cinco años de existencia. Pero son 35 años de hacernos presentes en el pensamiento comunicacional y cultural del país, de América Latina y en ocasiones del mundo. ¡No es poca cosa esa tarea! Pensar, repensar, centrar y descentrar el universo cambiante de las comunicaciones y su aporte a la cultura de estos tiempos ha sido el intento, unas veces bien y otras no tanto, con aciertos y equivocaciones, desde las páginas de **Comunicación**.*

35 años: el camino está ahí. 151 números publicados con diversidad de temas y enfoques. Seguimos con la misma pasión que al comienzo, quizás algo cansados por el transcurrir del tiempo que no perdona ni al más atento, pero seguimos estando aquí para aportar nuestro grano de arena a lo que fue nuestro eslogan de nacimiento: trabajar por la democratización de las comunicaciones, con sentido crítico y alternativo. En definitiva, el sentido final es contribuir desde estas páginas, convertidas en tribuna, a la democracia cada vez más sentida y requerida.

*¿Cuál ha sido el significado de estos 35 años de **Comunicación**? La interrogante, quizás ambiciosa, pero sobre todo pretenciosa es la que le hemos formulado a un grupo de amigos periodistas, docentes del área de comunicación, comunicólogos y demás oficios. Pero antes de darle a ellos la palabra, lo primero es el agradecimiento a todos... por haber alcanzado la estadística de estos 35 años convertidos en religiosidad compartida.*

35 años de la revista *Comunicación*

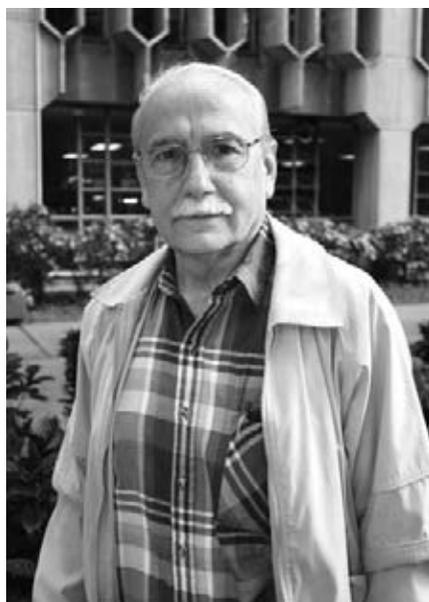
■ JESÚS MARÍA AGUIRRE

Profesor e investigador de la UCAB. Director del Centro Gumilla

Antes de mi regreso definitivo de España, donde cursé estudios de teología y sociología en la Universidad de Deusto (Bilbao), hice una estadía de un año en Perú con el doble interés de asistir a las cátedras que dictaba el P. Gustavo Gutiérrez, considerado padre de la teología de la liberación, y a la vez conocer de primera mano el proceso revolucionario velasquista (1973). En ese clima político de transformaciones, que traspasaban las fronteras de los países andinos, comencé a redactar mis primeros apuntes sistemáticos sobre teoría y praxis de la comunicación con el propósito de formular nuevas visiones alternativas entre la comunicación y la educación¹.

Ya una vez en Caracas, me encontré con un centro naciente de comunicación, Mons. Jesús María Pellín, de vocación teórico-práctica en el que participaba un grupo de profesores y estudiantes vinculados a las escuelas de Comunicación y Ciencias Sociales de la Universidad Católica Andrés Bello. Allí retomé contacto académico-profesional con algunos de mis maestros (José Ignacio Rey, Ignacio Ibáñez, José Martínez de Toda...) y colegas (Marcelino Bisbal, César Miguel Rondón, Sebastián de la Nuez...), que culminaban sus estudios de comunicación. La participación en torno a una mesa de discusión con afinidades ideológicas en 1975 fue el inicio de un largo compromiso intelectual con la búsqueda de alternativas comunicacionales para Venezuela.

Aunque, salvadas las distancias entre unos bisoños y unos intelectuales más avezados, me gusta comparar nuestra revista *Comunicación* con la desaparecida *Comunicación y Cultura*, ya que, como comenta Héctor Smucler en una entre-



vista, ésta nació no como una revista académica, sometida a la burocracia académica, sino como un proyecto de trabajo cooperativo con una vocación orientada a una perspectiva crítica y alternativa.

Para un observador acucioso de su evolución son rápidamente detectables las rupturas con la academia en el modo de producción de la revista. La primera hechura es pobre y dispone de escasos recursos gráficos. Participan profesores, jóvenes profesionales, colegas y discípulos, firmando solamente con sus siglas en una especie de anonimato entre vergonzante y colectivista. Algunas firmas son muy frecuentes, aunque el radio de colaboradores se va ampliando a nivel nacional e internacional. Los llamados de sus editoriales son clamores para transformar las prácticas comunicacionales desde múltiples visiones disciplinares, sin caer en discursos

panfletarios, pero sin la asepsia académica.

Viendo los primeros boletines nadie hubiera augurado la larga permanencia de la publicación, y menos aún del equipo, que ha ido cambiando de formato y composición, en medio de numerosas crisis económicas y políticas.

Nuestra mejor evaluación no provenirá desde los ítemes confeccionados para las revistas científicas, a menudo almacenadas en los depósitos universitarios, sino de la memoria valorativa de numerosos alumnos, profesores y profesionales, que han podido acceder a una publicación consistente y accesible, con el debido respeto a la reflexión intelectual, sin eludir los juicios sobre el momento socio-político, y enriqueciendo el diálogo nacional sobre cultura y comunicación.

Hoy podemos añadir con orgullo que ofrecemos al país un acervo de estudios y reflexiones que enriquecen la memoria histórica de la comunicación y sus avatares sin interrupciones. Me honra el haber participado en esta aventura de la inteligencia y de la práctica profesional con un grupo de colegas, a quienes también puedo llamar amigos.

Sin duda las amistades más profundas tienen que ver también con empresas intelectuales.

A quienes critican hoy a la revista de haber desviado su línea crítica por cuestionar también la deriva del actual régimen, cabe contestarles que se mantienen vivas su vocación y práctica de responder con una orientación reflexiva a todo tipo de hegemonía, provenga de donde provenga, que reduzca los márgenes de acceso y participación comunicacional en un horizonte de democracia plena.

1 El primer producto de estas reflexiones fue el ensayo "Teoría y praxis de la Comunicación Horizontal". *Cuadernos de Educación, Alternativas*, N° 23, Laboratorio Educativo, Caracas 1975.

La significación de *Comunicación*

■ FRANCISCO A. PELLEGRINO

Profesor e investigador de la UCAB.

Conservo todavía en mi biblioteca, el primer ejemplar que cayó en mis manos de la revista *Comunicación* cuando, en 1987, era un estudiante de tercer año de Comunicación Social en la UCAB. Su tamaño es más reducido del actual, el logo del Centro Gumilla es uno que ya había olvidado, pero el nombre de la revista, escrito como siempre en minúsculas, ha permanecido prácticamente inalterado en el tiempo. Es el número 57, y el tema *La televisión del futuro*. En esta edición, de diagramación frugal y de texto muy condensado, participan, entre otros, Jesús M. Aguirre, que afirma “la liberación de las antenas parabólicas no parece ofrecer nuevas alternativas, cualitativamente distintas”; Marcelino Bisbal, que sostiene que “en países del Tercer Mundo de Estados autoritarios (de derecha o de izquierda), las televisiones vía satélite son difícilmente censurables”; Francisco Tremonti que pronostica que “siempre existe la posibilidad que diversos radiodifusores ofrezcan diferentes servicios de televisión pagada por cable” y José Ignacio Rey, que se pregunta “¿cómo afectarán las redes por cable, los satélites y los videos a la cultura, a la economía, a las formas de aprendizaje, a las modalidades del tiempo libre?”. Junto a ellos compartían créditos nuevas promesas como Marianela Balbi y Gustavo Hernandez. Con la primera podemos evocar los *seriales* norteamericanos que la televisión abierta difundía por esos días, “una Miami Vice con esa extraordinaria carga de elementos audiovisuales, la interminable Dinastía y las truculencias de Falcon Crest”. El segundo, nos recuerda que los filmes venezolanos que despuntaban eran de “testimonial policial, humor crítico y drama policial”.

Pronto aprendí cuan útil era esta herramienta al momento de agregar valor a las tareas de investigación asignadas en clases y, una vez profesor, oportunamente he revelado a mis alumnos, desde los primeros semestres de la carrera, este



No me queda más que desear larga vida a la revista y al equipo que la ha coordinado y seguirá coordinando y a todos sus directores. Un equipo que ha logrado posicionar la revista en las mejores bibliotecas de Iberoamérica, gracias a la calidad de sus contenidos

pequeño secreto. La pasión por *Comunicación*, la cual me ha movido a colaborar con alguna publicación en ella, en ese momento me llevó a anhelar un facsímil para la Escuela de Comunicación de la UCAB y es por ello que, junto a mi compañero de estudios Carlos De Armas, asumimos ese reto como nuestro trabajo especial de grado, el cual condujo a la concepción de la revista *Temas de Comunicación*, hoy día bajo la dirección de Andrés Cañizales. No me queda más que desear larga vida a la revista y al equipo que la ha coordinado y seguirá coordinando y a todos sus directores. Un equipo que ha logrado posicionar la revista en las mejores bibliotecas de Iberoamérica, gracias a la calidad de sus contenidos, a la propuesta estética de su diagramación y a la perseverancia que permitió su edición ininterrumpida durante 35 años. Un equipo que por estas razones debe ser la envidia de instituciones universitarias y gubernamentales.

MIS PALABRAS PARA *COMUNICACIÓN* EN SUS 35 AÑOS

■ HONEGGER MOLINA G.

Cursante de la Maestría en Comunicación para el Desarrollo Social, UCAB

Frente a cada nuevo número de *Comunicación* el ritual sublime –con hálito de místico– que suelo adoptar pasa por sentir las palpitaciones de sus páginas, el disfrute de cada una de sus ilustraciones, y el sentir esa honda alegría interior por las nuevas posibilidades que se abren de ensanchar el horizonte de mis limitados conocimientos con su reposada lectura. Es la gran Maestra de y para los comunicadores venezolanos y de América Latina porque sabe congregar y enseñar en tan poco espacio, y de modo casi perfecto, con la pluma de los más reconocidos académicos y acuciosos investigadores de las ciencias de la comunicación y de la cultura. Además, enseña a enseñar.

Tener por Maestra y Amiga a *Comunicación* –en la esencia de mi quehacer intelectual– constituye uno esos grandiosos regalos de Dios para mi vida profesional, como periodista y también como sacerdote-hombre de fe, porque me ha brindado esa perspectiva inteligentemente crítica, propositiva y alternativa de la comunicación en todas sus dimensiones, y al mismo tiempo, el Equipo de Amigos que son referencia de búsqueda incansable del conocimiento humano, de honestidad integral e integradora, de lealtad, de método, de sapiencia y de paciencia para llevar y acompañar a otros por las sendas del buen saber.

¿Por qué hay que desear larga vida a *Comunicación*?

■ ANTONIO PASQUALI

Profesor Titular de la UCV y fundador del Ininco. Investigador.

Los suspicaces pudieran pensar que *Comunicación* del Centro Gumilla llega a cumplir treinta y cinco años de existencia –toda una hazaña, si exceptuamos la setentona *Revista Nacional de Cultura*– por tener el respaldo de una institución tan sólida como la Iglesia. Puede ser, pero muchas publicaciones periódicas de respaldo análogo han tenido breve vida por no llenar un vacío, por no tener mensaje o por haberse anquilosado, lo que lleva rápidamente a concluir que *Comunicación* no sobrevivió de puro respaldo sino porque es una buena publicación que llena una necesidad, tiene mensaje y está bien hecha.

¿Confesional? Sí, un poco, lo que se refleja en la mayoría de sus textos y en la cuidadosa selección de sus colaboradores. Creo pertenecer a la lista de sus excluidos, pero me doy el lujo de declararlo sin



reconcomio, con mucho respeto por sus precisos criterios editoriales y hasta con una punta de envidia. Porque lo que desearía en el fondo es que la izquierda

democrática del país, los tecnócratas, las universidades laicas y autónomas (y paro de contar) tuvieran a su vez publicaciones de la calidad y perseverancia de *Comunicación*, cada una *confesional* a su manera, lo que elevaría el coeficiente de pluralismo en el ámbito cultural nacional.

¿Por qué hay que desear larga vida a *Comunicación*? Porque figura entre los más exitosos esfuerzos nacionales por enseñar a una entera sociedad el rol prioritario y protagonista que juegan en ella las comunicaciones, y por hacerlo con clase, estilo y en el tono justo, ni demasiado académico ni excesivamente divulgativo. ¡Y Dios sabe la falta que hace mantener la vara alta y recordar machaconamente la existencia de valores no negociables en un mundo de abusadores, censores y confiscadores de los sistemas comunicantes!

COMUNICACIÓN ES REFERENCIA DE ESCUELA

■ ANNY PAZ BAPTISTA

Coordinadora de la Maestría en Comunicación y Desarrollo de la Universidad Católica Cecilio Acosta – Docente e investigadora de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Zulia.

Hablar de la revista *Comunicación* es hacer referencia al desarrollo académico de las escuelas de Comunicación Social y de Periodismo del país. Es prácticamente imposible no encontrar entre los materiales de cualquier estudiante un número o un artículo de esta re-

vista, con su forma característica de presentar el texto, siempre acompañado por una particular imagen que ilustra el tema e incita al lector a sumergirse en ese mar de letras.

La revista *Comunicación* representa para el joven estudiante un vehículo que lo conduce hacia nuevos saberes; para el docente, la batuta con la que dirige rítmica y melodiosamente el proceso de enseñanza-aprendizaje; para el investigador una herramienta y soporte para la divulgación de su producción; y, para el profesional de la comunicación, el reflejo constante de su hacer.

Comunicación, como se le conoce en los pasillos de la escuela de LUZ, nace en 1975, para mostrar desde el estudio de los medios, de sus audiencias, de su programación, de sus actores (sociales y mediáticos) y desde todas las aristas del

vertiginoso mundo de la comunicación, la vida y desarrollo de un país con triunfos y fracasos, aciertos y desaciertos, encuentros y desencuentros, pero que lucha por salir adelante, por lavarse la cara y mirar con vista clara hacia el futuro.

En las páginas *Comunicación* podemos ver representada desde hace 35 años, la historia viva de una sociedad en constante evolución, de sus protagonistas, de sus medios y de la interrelación que existe entre ellos.

Para los estudiantes y egresados de la Universidad del Zulia, de donde vengo y en donde estoy, decir Escuela de Comunicación Social, es referirse a la *Gran Casa*, y para nosotros la revista *Comunicación* es referencia de Escuela. Felicidades y que Dios les brinde la oportunidad de seguir construyendo país por muchos años más.

COMUNICACIÓN ES MI VIDA

■ GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ

*Profesor e investigador de la UCV.
Director del Ininco.*

Me considero muy afortunado de pertenecer a la revista *Comunicación*, porque desde que ingresé al equipo en 1987, hace más de dos décadas, he aprendido a convivir con seres humanos de formidable capacidad espiritual, moral e intelectual. El *sabio* Jesús María Aguirre fue quien me recibió con un articulito escolar “UFO o Nada”. En qué lío lo metí. De allí en adelante pasé por el período de prueba riguroso de mi hermano del alma José Ignacio Rey. Debo a Rey mi amor por la academia y mi compromiso ante la vida. Marcelino Bisbal, mi familia, me animó, desde que comencé mi carrera en el estudio de las comunicaciones, para que desarrollara mi línea de investigación Educación, Comunicación y Medios. Dichoso me siento de compartir con Carlos Correa, Carlos-Delgado Flores, Luis Carlos Díaz, Honegger Molina, Andrés Cañizález, Francesco Peregrino y la dama del equipo Agrivalca Canelón. Estará en mi recuerdo el sosegado y acucioso estudioso Francisco Tremonti. *Comunicación* ha sido mis pulmones y arterias.

Esta prestigiosa revista ha sido escuela permanente de aprendizaje en torno a las ciencias sociales. Con esta revista he vivido momentos difíciles pero superables y situaciones importantes. El más doloroso: la partida de mis padres y la pérdida de un valioso amigo el Dr. José Luis Vetehncourt.

Comunicación: es mi estupenda amada Mirla Rondón, compañera de vida; es mi trabajo académico en las aulas; es escribir con esperanza; es agradecer el don que me dio Dios para expresarme y para encarar la realidad con entereza. Es por eso que digo que la revista *Comunicación* es una comunidad biofílica, su vocación es fomentar un mundo más armonioso y llevadero.

Comunicación ha sido un lugar de encuentro

■ IVÁN ABREU

*Profesor Titular de la UCV. Especialista en estudios
de opinión pública*

Recuerdo cuando adquirí el primer número de la revista. Impresa en pocas páginas, con una modesta encuadernación. Ávido de información, siendo estudiante de Comunicación Social en la UCV y preparador en el Ininco, la leí con interés y vi el nombre de Marcelino, a quien vagamente recordaba por una fotografía suya que ilustraba alguna noticia de prensa en aquella mitad de los 70.

La revista fue creciendo y engrosando, así como fueron aumentando la calidad de los trabajos y el número de colaboradores. Conocí personalmente a Marcelino, con su quijotesca figura, ya ambos como jóvenes profesores en la UCV. Vino mi primera colaboración en la revista. En esa época inolvidable, ejercíamos la docencia en Opinión Pública con el recordado maestro Jesús Rosas Marcano. Por iniciativa del amigo profesor Pasquale Nicodemo, la Cátedra venía efectuando encuestas de opinión pública, como experiencia de cátedra viva, pues el trabajo de campo lo efectuaban los estudiantes. Es fresca la emoción de esa primera investigación publicada en *Comunicación*, con su ilustración incluida. El tema era el diferendo colombo-venezolano por el Golfo de Venezuela.

Luego vino el crecimiento personal. Nuestra labor docente, nuestras investigaciones. Y siempre *Comunicación* allí. Como referencia obligada de lectura y reflexión y como ventana para mostrar los resultados de nuestras propias investigaciones, siempre por generosidad de Marcelino, que en oportunidades nos solicitó alguna re-



flexión sobre un tópico o nos abrió las puertas para publicar los resultados de nuestros trabajos. Creo fui creciendo como investigador y docente al tiempo que crecía la revista como foro y faro de luz.

Porque eso ha sido *Comunicación*. Primero como sitio de encuentro de las más diversas opiniones, orientada por un sentido crítico. Ahora, en estos tiempos aciagos, como factor importante en la lucha por la libertad de expresión y por la libertad, así a secas, sin hacer concesiones a principios críticos siempre mantenidos frente a la Industria Cultural. Los que han cambiado son otros, que contra todo lo que defendieron, se han atado al carro del militarismo, con la excusa de ser de izquierda. La publicación y sus hacedores, que somos todos, es trincheras para esta batalla por la democracia, la comunicación libre y la justicia social.

Frente a las fauces del anacronismo rampante, *Comunicación* representó y representa la oportunidad de pensar en un país diferente al que fue y diferente al que nos quieren empujar a ser.

Comunicación abre nuevos debates y nuevas perspectivas

Yo llegué tarde a la revista *Comunicación*. Tarde porque he llegado a ella mucho después de su nacimiento y no he tenido el privilegio de seguirla desde sus inicios. Sin embargo, cuando uno se encuentra con una publicación como *Comunicación* que en cada número logra recoger trabajos de altísima calidad, uno no puede dejar de convertirse en un lector asiduo. Sobre todo porque los números de la revista logran —más que describir— abrir nuevos debates y perspectivas sobre la temática que nos reúne, la comunicación, entendida ésta como un concepto amplio que abarca no sólo los matices tradicionales sino los relacionados con lo popular, con la resistencia, con lo alternativo, con lo tecnológico, y pare de contar... El hecho de lle-

■ CARLOS ARCILA CALDERÓN

Profesor e investigador de la Universidad de los Andes (ULA)

gar tarde a la publicación me ha hecho convertirme en un gran curioso de los números anteriores y me he vuelto una especie de *coleccionista* de números viejos de esta publicación, porque entiendo que *Comunicación* ha sido en los últimos 35 años nuestro principal registro para documentar los avances que en materia de comunicación hemos logrado en el país. El hecho de que el Centro Gumilla haya decidido poner en línea y de forma gratuita el archivo histórico de la revista ha hecho que de *coleccionista de números viejos* pase a ser un fanático consultor de la base de datos de la revista, lo que me ha per-

mitido acceder a mayor cantidad y mejor calidad de antecedentes para mis investigaciones. La revista *Comunicación* se ha convertido, pues, en una referencia indispensable de consulta, un medio que habla sobre los medios, sobre la gente que usa esos medios, y sobre los entramados que hacen que la comunicación sea lo que es. Venezuela necesita de *Comunicación*, como *Comunicación* necesita de ella, para poder seguir contribuyendo con el sano debate intelectual que se genera en sus páginas, y para poder re-abrir y re-definir las perspectivas de estudio y análisis de las comunicaciones en el país.

ACOMPAÑANDO LA FORMACIÓN DE NUEVAS GENERACIONES DE COMUNICADORES

Para una parte de mis colegas, periodistas venezolanos, licenciados en Comunicación Social, la revista *Comunicación* ha representado en un tiempo —el de estos 35 años de fecunda existencia— una luz sobre los temas que el tráfago cotidiano no nos deja ver y que iluminan aquellos aspectos de la realidad de la profesión que nos permiten comprenderla, mejorarla por la vía de mejorarnos, en la reflexión y en la práctica, en la reflexión sobre la práctica. Todas mis aventuras intelectuales con la revista nacen de la amistad con Marcelino, mi maestro, quien es como el dinosaurio de Monterroso, de irrefutable presencia y trascendencia, aun en los argumentos más breves; pero contar esta historia requiere un capítulo aparte que ya tendrá su momento. Crecí leyendo *Comunicación*, fui siguiendo el curso de los grandes temas: el Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación, utopía que marcó a toda una generación de comunicadores sociales; la comunicación alternativa y/o popular; el desarrollo de la perspectiva crítica para el estudio de las industrias culturales desde la economía política de la comunicación en general, y desde la

■ CARLOS DELGADO-FLORES

Profesor y coordinador académico de los postgrados en Comunicación de la UCAB

perspectiva de la plusvalía ideológica en particular; el debate entre apocalípticos e integrados ante la cultura de masas; la crítica al orden ensoñado de Mc Luhan; la alerta contra la fascinación tecnológica; la necesidad de una Radio Televisión de Servicio Público, y la fijación del proyecto Ratelve como hito de partida; la apuesta por una semiótica crítica como vía tercera entre el funcionalismo y la teoría crítica, entre la sociología de la comunicación norteamericana y la sociología del conocimiento europea, y la posterior toma de distancia del pesimismo cultural de la escuela de Frankfurt, con lo cual la revista inició su apertura hacia los estudios culturales de la comunicación, siendo los de consumo cultural los más divulgados; el interés por un amplio registro de temas de la comunicación política y de aspectos jurídicos de la comunicación que no se sustrae —no ha podido hacerlo— del contexto sociopo-

lítico venezolano del presente; y el *aggiornamento* que representa el surgimiento de la sociedad del conocimiento, la búsqueda de perspectivas transdisciplinarias para comprender las implicaciones que un cuerpo de nuevas prácticas, nuevos discursos y nuevas formas de ver la realidad tienen en la comunicación, para la sociedad venezolana, regional y global. No sé a cuántos de mis colegas les ha pasado igual, pero seguir el curso de la revista me ha servido para tener una perspectiva crítica y alternativa de la realidad de la comunicación, con lo cual, por lo menos conmigo, el lema de la revista se ha cumplido cabalmente. Desde 2004 integro el equipo de redacción de la revista, ya había tenido colaboraciones más esporádicas desde 1994. Es motivo de orgullo trabajar con quienes han sido mis maestros, afirmar una amistad sobre el compromiso común y dar día a día una cuota de esfuerzo por mantener la dignidad que entraña esta identidad, para que la revista siga su curso acompañando la formación de las generaciones de comunicadores sociales en el país.

Comunicación no quiso morir

■ JOSÉ MARTÍNEZ TERRERO

Profesor e investigador. Responsable del área de comunicación de los jesuitas en Venezuela

Hace 35 años, en 1975, se comenzó esta revista *Comunicación* en el Centro de Comunicación Social Jesús María Pellín de Caracas como una iniciativa colectiva de profesores de la UCAB, de la UCV y de varios periodistas y activistas de barrio. Nació con un sello eminentemente crítico. Se quería plasmar en papel nuestras denuncias y propuestas: tantas ideas de cómo debía ser la comunicación en Venezuela. Se quería hacer análisis profundos de la realidad comunicacional venezolana, contar lo bueno y lo malo para terminar haciendo propuestas constructivas de cómo lograr una comunicación mejor en Venezuela.

La revista iría destinada especialmente al mundo académico universitario venezolano. Los primeros números eran muy rudimentales en su impresión. Se sacaban *stencils*, y de ellos se hacían manualmente copias, se engrapaban y quedaban como cuadernos.

Su nacimiento fue distinto a cómo nacieron, en esos años, otras revistas de comunicación, como *Órbita*, etcétera. Éstas nacían con una presentación impresionante en términos de color, diseño, papel e impresión, pero a los seis números dejaban de salir. En cambio *Comunicación* se mantenía, iba creciendo su tiraje y mejorando su presentación.

Hacia 1982 el Centro de Comunicación Social Jesús María Pellín desapareció, pero la revista *Comunicación* no quiso morir y se integró al Centro Gumilla. Lo más valioso de su recorrido ha sido el equipo de voluntarios, que se ha mantenido renovándose en la creación continua de cada número durante estos 35 años. Voluntarios sin ningún tipo de



remuneración han sido tanto cada uno de los escritores de los artículos nacionales y extranjeros, como cada uno de los miembros de su Consejo de Redacción. En ello no ha intervenido ni el pago económico ni la remuneración en mejores puestos de trabajo, sino algo que nace de su propia exigencia académica y humana, y de su más íntima libertad de conciencia.

Después de haber estado fuera de Venezuela y de Caracas durante 19 años, he visto en este último año y medio cómo se ha mantenido el espíritu crítico, cómo el nivel académico y voluntario de quienes comenzamos con ella se mantiene con su reunión semanal y con el trato profesional de cada uno de los temas.

La revista está abierta a las diversas opiniones de sus autores en estricto respeto a la libertad de expresión, quedando en cada uno de ellos la responsabilidad de lo emitido.

Las páginas de *Comunicación* siguen proporcionando material a las generaciones presentes sobre cómo es y cómo debe ser la comunicación en Venezuela. Las generaciones futuras encontrarán en sus páginas 35 años de la historia del debate comunicacional venezolano.

UN IMPRESCINDIBLE REFERENTE VENEZOLANO

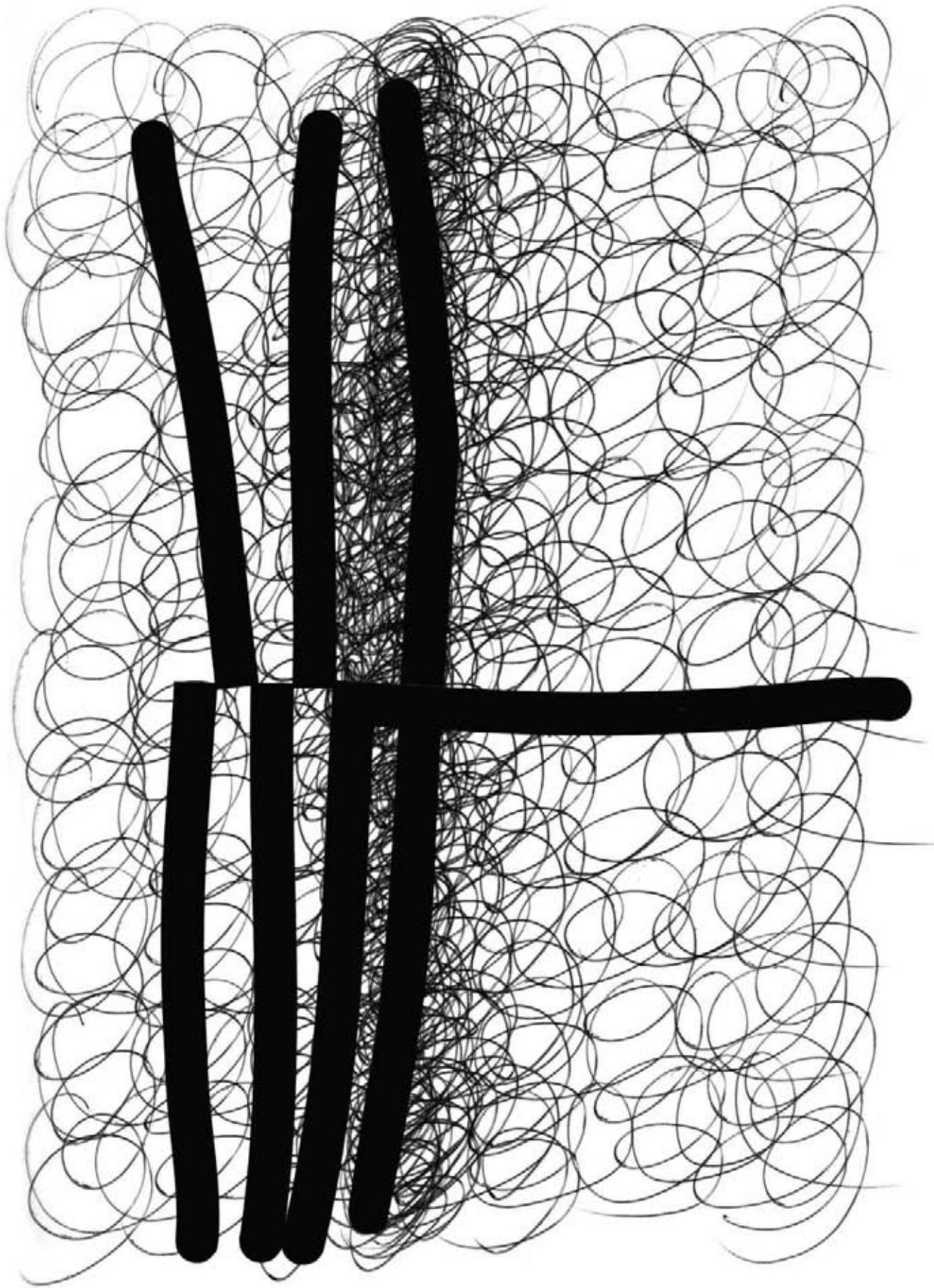
■ RAÚL FUENTES NAVARRO

Iteso. Departamento de Estudios Socioculturales. Guadalajara, Jal. México

El esfuerzo sostenido durante tres décadas y media por un grupo de estudiosos (necesariamente ubicados en varias generaciones) comprometidos con el análisis de las múltiples dimensiones e intersecciones de la comunicación, como el que ha permitido la publicación de esta revista venezolana, no sólo es una muestra admirable de tenacidad y convicción, sino, sobre todo, un testimonio ejemplar de congruencia crítica ante las continuas transformaciones (y permanencias) del entorno sociohistórico en que se desarrollan los complejos procesos de comunicación y de su comprensión intelectual.

Para nadie en América Latina es desconocido el origen venezolano de muchos de los aportes críticos que, no sólo por su adelanto temporal sino también por su intensidad y pertinencia, desde hace décadas son una parte fundamental del acervo de recursos intelectuales con los que se ha caracterizado a la investigación latinoamericana de la comunicación. Una investigación que no ha estado nunca circunscrita a las convenciones estrictamente académicas, sino que ha establecido prioridades sociales ante las estructuras científicas, que por supuesto han sido también observadas y desarrolladas. Los estudios venezolanos de comunicación, son también, sin dejar esa particularidad de lado, estudios latinoamericanos de comunicación, y en un sentido muy importante, estudios de comunicación de relevancia *global*.

Leída desde México, a lo largo de décadas, la revista *Comunicación* ha sido un referente imprescindible para la información, para el reconocimiento de los debates, para el análisis de las cambiantes (y no cambiantes) condiciones de la multifacética realidad comunicacional venezolana, para la documentación académica de propuestas y acercamientos relevantes, para el reforzamiento de una conciencia de identidad latinoamericana plural, a veces contradictoria, extremadamente compleja y diversa. Más allá, la revista *Comunicación* ha sido un referente imprescindible de la necesidad absoluta y permanente de elaborar analíticamente las interpretaciones sobre la comunicación y sus articulaciones sociohistóricas, como respuesta a las tentaciones simplificadoras, reduccionistas, inmediatistas y naturalizantes de un orden social que tiende a instrumentalizar la comunicación y su comprensión académica y social. Desde su origen, y a lo largo de tres décadas y media, la revista atestigua la vigencia, y la eficacia, de esa misión crítica imprescindible.



VÍCTOR HUGO IRAZÁBAL

Lavapuntos

El entorno es un estímulo que con su energía hace vibrar los sentidos. Es el *espíritu del lugar* que propone a quien lo respira, desde el territorio del arte, la posibilidad de vivirlo y asumirlo como materia activa, capaz de generar imágenes dentro de una propuesta creativa.

Lavapuntos es una intervención fugaz, breve y precaria que emplazada dentro del paisaje amazónico venezolano utiliza como soporte las aguas del río Orinoco que pasan por la comunidad de Valle Lindo. Realidad encontrada que nace de observar la interacción de las lavanderas con el río durante sus matinales jornadas de trabajo sobre las lajas y piedras que configuran el espacio. Piedras que cargan sobre su lomo la responsabilidad de evitar el olvido a través de una serie de huellas a base de puntos *realizados por los antiguos*.

Lavapuntos es una propuesta donde el proceso vital y el creativo se juntan a través de diversos acontecimientos nacidos de la conexión y la interrelación entre las partes encontradas y el todo, o entre el todo y las partes encontradas; especie de registro incompleto de una vivencia, lectura simultánea de una realidad a través de la dimensión temporal, subjetiva y colectiva de la experiencia. La propuesta se fue estructurando a través de tres situaciones fundamentales: encuentro con el entorno, descubrimiento de una acción y el reciclaje del material. La forma de decir del río, la presencia del punto, signo arcaico por excelencia, y la actividad de las lavanderas se reflejan en el registro de imágenes de una propuesta contemporánea que aspira acercar el arte a la vida y la vida al arte.





La vista siempre cambiante del río en el fluir del tiempo y la corriente, define el espacio natural y cultural. Entorno de gigantescas rocas y lajas del precámbrico donde las mujeres lavan y ven pasar el río.

En la propuesta no existe espacio para la desnaturalización del entorno. La tela como elemento cultural no es ajena a la cotidianidad del río. Ella se hace presente en la acción de las lavanderas, quienes sentadas sobre una laja empapan, estrujan, enjabonan y golpean con el manduco distintas piezas de ropa las cuales, durante el proceso de secado, son tendidas sobre las rocas negras de la orilla, una intervención cromática no intencionada, de carácter efímero, en la cual la tela se entienda con el paisaje.





Cualquier sendero es sólo un sendero. La tela abre un camino de puntos sobre el lomo de las piedras y lajas. A través de su recorrido, de ochenta metros de largo, deja una huella efímera que define volúmenes y concavidades. Señalando un sendero continuo y discontinuo extiende su presencia sobre la orilla.







Las diversas unidades naturales y culturales de la propuesta constituyen un conjunto que no admite la autonomía de ninguna de sus partes. La acción de la lavandera es a la vez productora y producto de imágenes fortuitas. El río se integra, la mujer anima la tela y ésta se deja llevar por la corriente generando formas caprichosas. *Lavapuntos* existe como una metáfora visual de un modo de vida que sólo se da dentro de un espacio y tiempo tan particular.

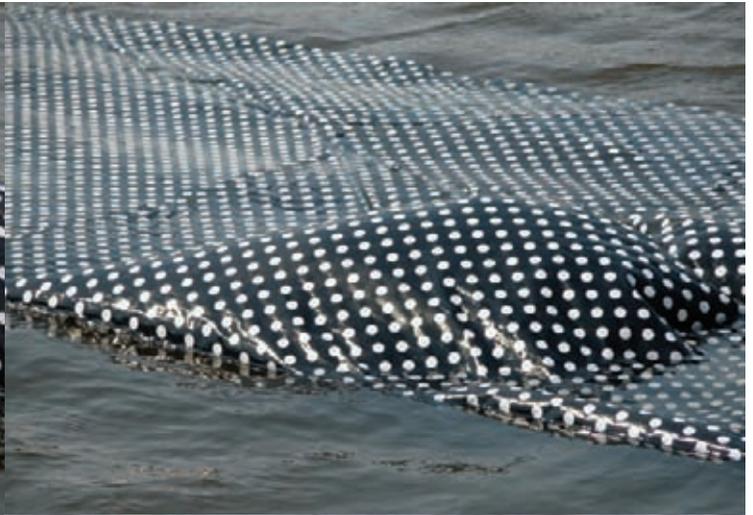




Constelación de puntos,
formas orgánicas y efímeras
de tela y aire que guiados
por la corriente en un fluir
de naturaleza real y natu-
raleza recreada, se definen
mutuamente. La tela vibra
rítmicamente eliminando las
perturbaciones de la razón.
El ritmo de la tela se halla
en sincronía y armonía con
el viaje del río, generando
estructuras. Recordándonos
que *sólo lo fugitivo
permanece y dura.*



La energía del agua y el aire comprimido en el interior de la tela crean, por corto tiempo, espacios huecos, vacíos que se manifiestan como estructuras volumétricas que van del orden al desorden; expresión pura del equilibrio de las fuerzas naturales que habitan el río. La línea de puntos avanza flexible, maleable, acoplada a la corriente. Un juego donde dos materias, dos energías se encuentran y se entienden.







El carácter abierto del proceso marca un final nacido de la repartición de la tela entre las lavanderas; el material busca su esencia, la razón de su existir, y adquiere nuevas formas en sus manos generando expresiones de la vida misma, productos de su aplicación práctica en diseños simples dentro del espacio de las precarias viviendas de Valle Lindo.





Dentro del recrear el entorno cultural de la vivienda, sin prejuicios ni respeto, todo es válido a ser intervenido. El grafismo de la tela se acopla sin mayores conflictos con las cosas y funciones donde es solicitado. Subrayando la expresividad de su uso, los puntos son capaces de modificar y hacer vibrar el pesado ámbito cotidiano de gastado zinc y sol.



El punto como encuentro

El punto ejerce una notable fascinación en el imaginario colectivo. Signo que en todas las civilizaciones y a través del tiempo ha dado impulso a la comunicación visual. Primera y mínima huella de una idea, energía que se concentra en sí misma y a la vez se irradia creando un centro de atención. Al desplazarse da nacimiento a la línea, dos abstracciones que nos permiten representar la realidad física o navegar en el interior de nuestro oscuro fondo. El punto como signo, generador de representaciones visuales, se carga de contenido simbólico en el desarrollo de una propuesta creativa.

Desde la Galería de Papel, Víctor Hugo Irazábal, a través del punto, celebra los treinta y cinco años de la revista *Comunicación* con una propuesta doble: una primera conformada por una serie de dibujos que nos acercan a este signo primigenio a través de formas abiertas, expansivas, estructuradas y sugerentes, en una interrelación de continuidad y cambio entre el pasado y el presente. La segunda propuesta se manifiesta mediante la intervención *Lavapuntos*, un planteamiento que abraza el entorno, el nosotros y el proceso usando como soporte las aguas del río Orinoco en el estado Amazonas.

Irazábal, en busca del origen y del signo primigenio, siguiendo la sentencia del filósofo Martin Buber según la cual sólo se aprende a través de un encuentro, ha generado, durante veinte años, un encuentro vivencial y creativo con el entorno del Amazonas. Esto le ha permitido asumir una pluralidad de lecturas sobre ese ecosistema, en el desarrollo de una serie de propuestas creativas las cuales han sido estudiadas y reseñadas por voces autorizadas de la crítica en diversas publicaciones:

■ La Amazonia y la Orinoquia venezolanas no son ni el infierno verde ni el jardín del Edén. Es una biosfera de conocimiento e Irazábal es uno de sus más fidedignos intérpretes. Para hacerlo descendió hasta el mismo gesto del origen, donde coinciden los primeros hombres y los dioses de la creación. Este gesto es el signo que tiene el valor de un grito primario y que funciona como la serpiente de las cosmogonías planetarias, que unifica con su movimiento perpetuo toda la proposición.

Luis Angel Duque. *Shapori*

■ Realmente, su recorrido ha sido hacia adentro y, por eso, ha llegado a la profundidad de su espíritu y al fondo de su tierra. Ha tocado el espacio de su vida que, a su vez, significa el espacio de otras vidas. Aquí vida y tierra se fusionan para reivindicar la más sublime significación del origen y para concederle la suprema energía al impulso primitivo. Mediante dos vías se han acoplado estas estrategias: la primera consiste en afianzar la espontaneidad expresiva y, la segunda, en hundirse introspectivamente en las entrañas de su existencia. Víctor Guedez. *Oni Oni*.

■ Para crear su mundo iconográfico, el artista se inspiró en el diseño de los antiguos habitantes de la región. Específicamente en los indios yanomamis. Sin embargo, el artista señala que él no trató de copiar los diseños sino más bien buscó captar su espontaneidad y significación. Esos símbolos están repletos de referencias a la naturaleza, el espíritu, el mito y el cosmos y su refinada sensibilidad y pureza de líneas nos habla de los verdaderos orígenes del arte. Michael P. Mazzatesta. *ARTnews*.

■ Pocas veces un artista venezolano se ha compenetrado con aspectos de nuestra cultura ancestral. Pocas veces en una misma obra concurren lo gráfico y lo anónimo, la grafía y la esencia pura de la representación, los espacios pictóricos sin norte preestablecidos, lo simbólico transmutado en acontecimiento plástico y las imágenes más antiguas trastocadas en obras de plenitud contemporánea. Así, pocas veces un artista tan genuino como Víctor Hugo Irazábal. Juan Carlos Palenzuela. *El Vuelo del Shapori*.

■ El signo no es representación sino alusión. Como anotaciones, Irazábal apresa ciertos fragmentos de la realidad, a su vez signos de realidad más que la realidad misma: huellas, rumores, vibraciones, trazos, erosiones. Y signos inconexos, que rechazan el fraseo, que no permiten un discurso organizado, que sólo son sugerencias para la mente siempre atenta, al unísono con la gran respiración del mundo ignoto.

Federica Palomero. *Amazonia: Signos Sensibles*.

VÍCTOR HUGO IRAZÁBAL

Artista plástico, comunicador social y docente, vive y trabaja en Caracas, Venezuela. A partir de 1989 inicia una serie de encuentros vivenciales y creativos con el espacio geográfico del Amazonas. Premio Nacional de Artes Plásticas, Venezuela; Primer Premio Arturo Michelena, Valencia, Venezuela; Premio *Small Works*, 80 Washington Square, East Galleries, Nueva York; Primer Premio de Pintura, I Bial Lo Uno y Lo Diverso, confrontación de arte sobre papel, Valencia, Venezuela, entre otros. Ha participado en numerosas exposiciones nacionales e internacionales, entre las cuales destacan: Amazonia, la ruta de Humboldt en el Orinoco Shapori; Galería *Il Cortile*, Roma, Italia; Museo de Arte Contemporáneo de Caracas; *Peintures et sculptures D'Amérique Latine*, Biarritz, Francia; *Contradicciones y Convivencias: Arte de América Latina*, Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá, Colombia; representante de Venezuela en la 49 Bial Arte Internacional de Venecia, Italia; la I Bial del Mercosur, Puerto Alegre, Brasil; V Bial de Habana, Cuba; Invitado Especial VII Bial Internacional de Pintura, Cuenca, Ecuador y a la V Edición Barro de América, Venezuela-Brasil. Actualmente realiza una investigación sobre el mundo gráfico del yanomami y los cantos ceremoniales del shapori. Sus más recientes propuestas se enfocan y manifiestan dentro de una plataforma transversal dentro del arte.

● Educación

● Miradas

● Aulas

● *Multimedia*

● TV