



# Introducción a la Teoría de la Educación para los medios

GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ

ANUARIO ININCO / INVESTIGACIONES DE LA COMUNICACIÓN N° 13, VOL. 1, CARACAS, JUNIO 2001

## RESUMEN

En Venezuela actualmente se estudia la posibilidad de incorporar la enseñanza para el uso crítico de los medios en los planes y programas de educación básica y diversificada. Presentamos un primer avance de las principales teorías gestadas en torno a esta modalidad educativa a nivel internacional. Concretamente abordamos la educación crítica de los medios de Kaplún, el enfoque multidimensional de la *EPM* de Martínez de-Toda y la teoría de la autonomía crítica de los medios de Masterman.

**Descriptor:** Comunicación de masas / Ciencias de la educación / Investigación sobre el público

## INTRODUCCIÓN

La *Educación para los medios (EPM)* se puede conceptualizar de dos maneras: como una línea de investigación y como una práctica educativa. La primera definición se despliega en tres sentidos que, a mi modo de ver, deben atenderse simultáneamente.

A) La *EPM*, como disciplina del saber, estudia:

1. Los aportes teórico-metodológicos que provienen fundamentalmente del ámbito disciplinario de la educación y de la comunicación. En este sentido, tal como lo he manifestado en anteriores oportunidades, la literatura sobre *EPM* en el orden internacional aún tiene pendiente la tarea de sistematizar la diversidad teórica que subyace en esta disciplina. Hemos constatado que la tendencia temática de la *EPM* se inclina hacia la elaboración y planificación de manuales y/o textos destinados al sistema escolar formal y a la educación informal (comunidades de base, escuelas de padres, albergues para niños); y en menor medida se han producido trabajos que dan cuenta de los aspectos teórico-metodológicos y epistemológicos de esta propuesta educativa (VV.AA. [CENECA], 1992; Fuenzalida [UNESCO], 1986).

2. La teoría de las audiencias. El propósito es comprender los diferentes tipos de mediaciones (cognitivas, institucionales, videotecnológicas y referenciales) que intervienen en los procesos de recepción massmediática.

La comprensión de estas mediaciones nos suministra información valiosísima que repercute notablemente en el diseño y planificación de programas para la enseñanza de los medios. Dice un refrán que si quieres enseñar latín a Pedro tienes que conocerlo y obviamente saber latín. Supongo que es más eficaz elaborar manuales a partir del conocimiento psicosocial que se extrae de las audiencias que disponer de metodologías de enseñanza descontextualizadas /o distanciadas de la vida cotidiana.

Mientras más conozcamos a las audiencias estaremos en mejores condiciones para favorecer un cambio en los modos de percepción massmediática.



3. La teoría de la enseñanza y del aprendizaje. Estoy convencido de que si no se aborda seriamente el cómo estamos educando para los medios (metaenseñanza) y el cómo están aprendiendo los participantes a través de los manuales y textos (metaaprendizaje), esta práctica educativa irá perdiendo su rumbo hasta el extremo que podría creerse que el solo hecho de ver televisión en el aula y conversar improvisadamente sobre algún programa es suficiente para incentivar la percepción crítica.

B) La segunda definición de la *EPM*, que considero más restringida pero no menos importante que la primera, refiere a aquellas propuestas conceptuales y conjunto de prácticas y experiencias que tienen como fin adiestrar a los educandos y/o participantes en un método que contemple la interpretación activa y crítica de los tradicionales medios masivos de difusión (cine, radio, televisión y prensa). Esta forma de interpretar no se ciñe a la estructura del mensaje sino que se articula con el haz de significaciones producidas por las instituciones (familia, escuela, grupos de amigos, etc.). Sólo de esta forma adquiere sentido el mensaje. Asimismo, el receptor activo es consciente de sus propias construcciones simbólicas y de las que le rodean, sabe lo que dice y por qué lo dice. Se es crítico cuando tenemos la competencia semióticocomunicacional para entender y ponderar los mensajes masivos. Cabe destacar que, según los países, la *EPM* ha adoptado diferentes orientaciones, tales como *Educación para los medios*, *Educación para la recepción crítica*, *Educación para la comunicación*, *Educación para la televisión*, *Pedagogía de la imagen*, *Educación para la alfabetización audiovisual*, *Lectura crítica de medios*, entre otras.

Esto obedece a que estas propuestas *educacionales* (Kaplún) 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 y paradigmas de la ciencia. Nosotros adoptaremos, a los efectos de esta investigación, el término *EPM* toda vez que dicho término se ha empleado de manera permanente en la literatura internacional sobre pedagogía de los medios. Estas propuestas que acabamos de señalar se proyectan hacia un objetivo central que consiste en fomentar la percepción activa y crítica, preferentemente en niños y adolescentes, frente a los contenidos que transmiten los medios masivos, en especial la televisión. En otros casos pretenden auspiciar el uso democrático y participativo de los recursos de la comunicación en el ámbito educativo.

La *EPM* ha sido más consecuente con su *activismo pedagógico* que con su *desarrollo teórico*. Su razón de ser ha sido poner en práctica estrategias de enseñanza crítica de los medios. Y en menor medida observamos estudios que insisten en la necesidad de realizar una reflexión sistematizada sobre lo que se está haciendo en este campo del conocimiento y sobre la necesidad de revisar y/o replantear los enfoques conceptuales de las prácticas de enseñanza y de los manuales educativos, sólo por mencionar un aspecto muy general de este problema.

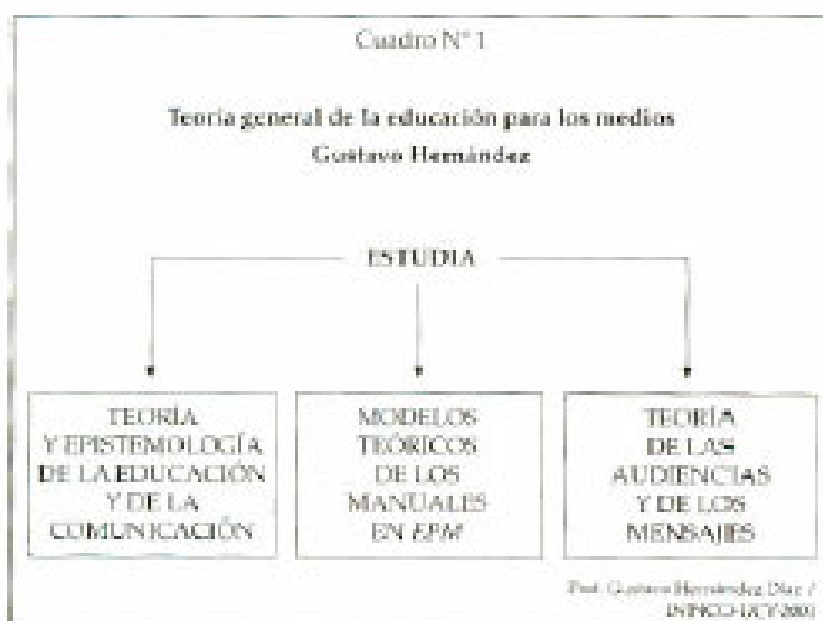
El centro de atención de este trabajo consiste en presentar un primer avance sobre las principales teorías que se han gestado en la *EPM*, con miras a que estas estrategias pedagógicas se puedan implementar a mediano plazo en el sistema escolar formal. A tal efecto, analizaremos los planteamientos pedagógicos de Kaplún sobre el concepto de la



enseñanza crítica de los medios la autonomía crítica de los medios de Masterman, etc.

## 1. LA PROBLEMATIZACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA EPM

La teoría de la *EPM* de Kaplún establece una ruptura epistemológica con el modelo comunicacional de Harold Lasswell y con el aprendizaje conductista de Skinner. A tal efecto, propone un modelo *educomunicacional* sustentado en el diálogo y en la problematización del saber. Los conceptos desarrollados por Kaplún con respecto a la *EPM* abogan por una concepción de la educación que subraya la relación bidireccional, simbólica, intersubjetiva, racional, crítica y creativa entre el educador/monitor y el educando/participante. Enseguida, veamos cuáles son los supuestos fundamentales de su pedagogía:



### 1.1. El concepto de educación crítica de los medios

Para Kaplún, el objetivo central de la *EPM* consiste en incentivar la actitud crítica de la audiencia ante los contenidos ideológicos de los medios. De acuerdo con este autor, esta práctica educativa:

...pone el énfasis en el contenido ideológico de los mensajes. Entiende que toda auténtica formación de la **(1) actitud crítica** de los receptores debe pasar necesariamente por la **(2) toma de conciencia** por parte de éstos de la ideología subyacente en los mensajes – entendida ésta fundamentalmente como el conjunto de valores y creencias que articulan las conductas sociales cotidianas– y del **(3) proceso ideológico implícito** en las operaciones de codificación y decodificación de los mismos (Kaplún, 1992:197. Numeración y subrayado nuestros).



La *actitud crítica* ante los medios masivos debe hacer consciente la persuasión y/o manipulación ideológica subyacente en los mensajes. Esta manera de hacer *consciente* aquello que está oculto e implícito se logra a través de la semiótica de la comunicación de masas. Dicho enfoque teórico-hermenéutico opera, en este caso, como una herramienta metodológica que tiene como finalidad analizar la forma de expresión y de contenido de la comunicación masiva. Se insiste en poner al descubierto las estrategias ideológico-discursivas de los medios. Desde el punto de vista semiótico, tan crucial es lo que se difunde a través de los medios como lo que se omite o queda fuera del *encuadre* de nuestra interpretación.

Pero esto no es todo. El análisis semiótico del mensaje mediático se enriquece aún más cuando se establecen vasos comunicantes entre el mensaje y el contexto psico-sociocultural del sujeto interpretante. De esta manera se cumple con uno de los propósitos de la *EPM*, que radica en articular el texto (mensaje) con la cotidianidad (contexto de la audiencia). Es aquí donde se inicia precisamente la multidinámica y compleja interacción entre el sujeto decodificador y el mensaje codificado.

## **1.2. Comunicar es conocer en la EPM**

El paradigma lasswelliano, cuya influencia aún es indiscutible en las prácticas pedagógicas contemporáneas, se expresa de la siguiente manera: la relación entre el educador y los educandos es de carácter unidireccional, esto es, el educador es el que siempre emite y el educando es el que siempre escucha; el educador no admite las refutaciones que vayan en contra de sus argumentaciones, mientras que el educando memoriza y repite, casi literalmente, la información transmitida por el docente; para el educando está prohibido pensar o desarrollar nuevas ideas; esto es, la palabra discernir está vetada en cuanto se considera como un *ruido* que desvía la atención de los objetivos del programa; el educador percibe al educando como un recipiente vacío, el cual tiene que colmar de informaciones estructuradas, informaciones que provienen, en la mayoría de los casos, de guías y manuales descontextualizados de la realidad del educando. En todo caso, la respuesta del educando se evalúa en los exámenes para reafirmar mas no cuestionar los contenidos que ha aprendido.

Freire (1997:72) señala que este tipo de educación –que él llama «bancaria»–, concibe la realidad escolar como algo:

...(1) *detenido, estático, dividido y bien comportado* o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente (2) *ajeno a la experiencia existencial de los educandos* [que] deviene [...] la suprema inquietud de esta educación [...] En ella, el educador aparece como su agente indiscutible [...] cuya tarea indeclinable es (3) *«llenar» a los educandos con los contenidos de su narración*. Contenidos que sólo (4) *son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad* en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido (Numeración y subrayado nuestros).

Por otra parte, el modelo de comunicación lasswelliano basado en el clásico esquema *quién dice qué-por cuál canal-a quién-con qué efectos*, no contempla en su fase



terminal el contexto psicológico y sociocultural del educando, sino que más bien pone de relieve los *efectos* que produce el contenido educativo. El educador, en el marco de este paradigma comunicacional, recurre a la coacción (violencia verbal y/o psicológica) e invoca muchas veces su prestigio o encanto personal para que el educando *archive* en su memoria un cúmulo de nociones e informaciones. ¿Es que acaso el estudiante no tiene algo valioso que aportar? ¿El educador no tiene nada que aprender de los educandos? Es un hecho que la ausencia del beneficio de la duda o de una respuesta cuestionadora garantiza, de algún modo, la tranquilidad y la normalidad en el auditorio escolar. Todo ello conduce a que la información permanezca estática y ajena a la experiencia vivida del estudiante. Es imposible que del monólogo del profesor se pueda confrontar y/o refutar creativamente el conocimiento. Es imposible porque los mensajes transitan en un solo sentido, esto es, desde un *emisor-experto* a un *receptor-ignorante*.

Decíamos anteriormente que la teoría de la *EPM* de Kaplún rechaza de plano los modelos educativos unidireccionales y discrecionales; y que en consecuencia subraya la necesidad de fomentar una enseñanza basada en la dialogicidad (Pasquali) y la problematización del conocimiento (Freire). De allí que uno de sus fundamentos pedagógicos se centre en la premisa: *Comunicar es conocer en la EPM*.

En otras palabras, conocemos parcial o totalmente un concepto cuando somos capaces de comunicarlo a los otros, cuando se establece una relación de diálogo entre dos o más personas en torno a las ideas, cuando se confrontan y/o refutan las argumentaciones, cuando se analizan los disensos y consensos, cuando compartimos el saber psicosocial con nuestros semejantes, cuando la bidireccionalidad del proceso comunicacional no sólo permite comprender lo que se dice y omite sino también el cómo se dice, cuando somos capaces de valorar que en todo diálogo existe un componente emotivo-racional entre los seres humanos.

Se llega a comprender plenamente ese algo cuando decidimos comunicarlo. En palabras del propio Kaplún (1992:37):

...(1) *Es ese esfuerzo de socialización* donde se va (2) *profundizando el conocimiento a ser comunicado* y (3) *descubriendo aspectos* hasta entonces apenas vagamente intuidos de la cuestión en estudio; en el (4) *pre-diálogo imaginario con los destinatarios van apareciendo los contra-argumentos, los vacíos, debilidades y contradicciones de unas ideas y nociones que hasta entonces aparentaban ser coherentes y sólidas*; y se va llegando a la formulación de un propio pensamiento al que difícilmente arribaría sin interlocutores, presentes o distantes (Numeración y subrayado nuestros).

De acuerdo con lo anterior, estaremos conscientes de que hemos aprehendido algo, aunque sea un aspecto muy parcial de la realidad, en tanto seamos capaces de expresar nuestros puntos de vista. Este esfuerzo de socialización del conocimiento demanda en los educadores algunos recursos comunicativos los cuales toman en cuenta el grado de complejidad del mensaje masivo. Estos recursos son: la difusión, la divulgación y la diseminación (Pasquali, 1985).



La *difusión* designa la elaboración de mensajes *ómnibus*, es decir, para todo tipo de audiencia, independientemente de su nivel cultural. La *diseminación* refiere a un proceso mental de transcodificación en el que se convierte un mensaje críptico, complejo y a veces ambiguo, en un saber que sea comprensible y traducible.

La *diseminación* es el proceso mediante el cual el diálogo se realiza entre especialistas, y el nivel de conocimiento que comparten los interlocutores proviene esencialmente de una disciplina científica.

La *divulgación* es el recurso comunicacional que se impone en el sistema escolar formal, en virtud de que el docente pone todo su empeño en socializar el acervo cultural y científico de la humanidad. Sin embargo, socializar no implica exclusivamente narrar lo que se sabe o disertar individualmente. Esto equivaldría a reproducir el paradigma informacional lasswelliano.

Todo lo contrario, socializar exige profundizar en un tema determinado con la participación grupal. A medida que se discuten las ideas, se produce al mismo tiempo un aprendizaje por descubrimiento (Bruner), esto es, se gestan otras ideas que no teníamos previstas, que no estaban en nuestro guión mental.

En síntesis, la *EPM* abreva de la comunicación educativa dialógica (Kaplún, Freire, Pasquali), en virtud de que promueve la comprensibilidad del saber (divulgación), la democratización del conocimiento (socialización), la reflexión en comunión (aprendizaje por descubrimiento), el intercambio de ideas para contraargumentar o reafirmar convicciones (problematización).

### **1.3. Comunicar es problematizar en la EPM**

El planteamiento medular de la educación problematizadora (Freire) indica que es un proceso *metacognitivo*, que conduce a pensar sobre lo que se conoce. Implica poner en duda la certeza del conocimiento. Evaluar significa reconocer las fortalezas y debilidades de nuestros planteamientos. La *EPM* problematiza la realidad massmediática 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. Para esta modalidad educativa la actitud crítica no se decreta, tampoco se impone ni mucho menos se transfiere autoritaria y/o discrecionalmente, sino que se adquiere ejercitándola a través del diálogo y el debate. Incentivar la conciencia crítica requiere motivar al educando para que tenga confianza en sí mismo con miras a que exprese libremente sus convicciones. La confianza y la espontaneidad son componentes vitales para el desarrollo de la creatividad y la criticidad.

No obstante, el paradigma informacional lasswelliano se ha encargado de distorsionar, de vaciar y de simplificar la palabra *crítica*. La crítica en todo caso sería una práctica exclusivamente del educador, que radica en invalidar cualquier tipo de aseveración que contradiga su planteamiento. Esta manera de hacer crítica se muestra petrificada, inmóvil y estancada, en virtud de que no indaga las posibles conexiones e implicaciones del conocimiento con el devenir social.



La *crítica problematizadora* que se gesta desde la *EPM* es aquella que no juzga por juzgar, no asume como pretexto la censura para defender a ultranza el conocimiento establecido. La crítica desde esta perspectiva soslaya aquellos enfoques apocalípticos que juegan morbosamente a la negación de la realidad y que por ende no proponen salidas alternativas a los problemas que tanto denuncian. En este sentido, en vez de una crítica estéril, más bien podríamos referirnos a una *crítica evaluativa* que pondera fortalezas y debilidades y que presenta respuestas novedosas a la vida.

Freire (1997:88) es sumamente claro cuando expresa que:

Cuando más se problematizan los educandos en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder el desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, *precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada* (Subrayado nuestro).

En la *EPM*, el concepto de criticidad significa rechazar de plano toda visión determinista de la realidad que impida la libertad del pensamiento. Por otra parte, hay que insistir en que la criticidad se propone mas no se impone. Se levanta en el diálogo mas no en la destrucción y/o negación de las ideas. En todo caso, lo que se propone son herramientas básicas para ayudar a pensar y al mismo tiempo propiciar el análisis y la comprensión de la realidad. En la medida en que se vaya ejercitando la comprensión crítica de los medios, se irá perfilando un educando con autonomía reflexiva. ¿Pero en qué consiste el paradigma de aprendizaje que utiliza la *EPM* para incentivar la crítica problematizadora?

#### **1.4. Comunicar es aprender en la EPM**

La pedagogía de la *EPM* de Kaplún se opone al enfoque conductista de la enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, toma en cuenta los aportes significativos del interaccionismo simbólico y de la teoría del aprendizaje constructivista con miras a fundamentar su propuesta educativa. El proceso educativo conductista considera que habrá logrado su meta cuando el estudiante es capaz de responder positivamente a los temas que se le han impartido en la escuela. En este caso, el aprendizaje es equiparable a un cambio de conducta. Antes el estudiante no sabía, ahora puede memorizar y repetir las informaciones. Pero el detalle estriba en que este enfoque teórico no refiere a los procesos cognitivos complejos que se suscitan en la mente del estudiante, no considera sus contra-argumentaciones, dudas o puntos de vista diferentes.

En términos generales, la educación conductista se apoya en las teorías del aprendizaje por observación (Bandura, Berkowitz, Woolfolk), en la del aprendizaje por imitación (Maccoby, Wilson y Burton) y en la de los efectos-estímulos (Musses y Rutherford).

A título de ejemplo, presentaremos literalmente las recomendaciones que ofrece Woolfolk, a partir de la teoría conductista del aprendizaje:





Sirva como modelo de las conductas que desea que sus estudiantes aprendan: trate de hacer paso a paso y de manera explícita aquello que usted espera que los estudiantes hagan... Emplee a compañeros como alumnos modelo [...] Pida la colaboración de los estudiantes estimados para que sirvan de modelos de conducta ante el grupo completo: seleccione estudiantes colaboradores que sean populares dentro del grupo general (Citado por Garza y Leventhal, 1998).

De acuerdo con lo planteado por Woolfolk inferimos un tipo de educación discriminatoria, individualista e inmoderadamente prescriptiva. Seleccionar al mejor de la clase y señalarlo como un modelo a seguir es algo que resulta por demás complejo. ¿Cuáles son los criterios que se consideran para elegir al mejor alumno? ¿Es suficiente que el estudiante modelo sea aquel que obtiene calificaciones sobresalientes? A propósito: ¿Cómo se sentirá el estudiante estrella en su relación cotidiana con el grupo? ¿Estará por encima de la presión y de la ansiedad? Es claro que este tipo de educación premia al individuo y no al trabajo en grupo. Por otra parte, es patente el hecho de que en este tipo de enseñanza queda abolida la espontaneidad y la creatividad, toda vez que el docente prescribe una serie de etapas a seguir para conquistar, a como dé lugar, los objetivos que conforman las asignaturas.

La pedagogía de la *EPM* se afianza en el interaccionismo simbólico de Blumer y en las teorías del aprendizaje constructivista de Piaget, Bruner, Vygotski y Ausubel. Estos enfoques teóricos coinciden en definir al educando como un sujeto activo, toda vez que:

Reconocen el rol activo-cognitivo del educando en tanto intérprete y constructor de cultura. En este sentido, el conocimiento está equipado de esquemas conceptuales y de capacidades innatas y/o adquiridas, donde los agentes de socialización (familia, escuela, medios masivos, grupos de pares, etc.) se erigen como una fuente importante de información. Rechazan la orientación del modelo especular del conocimiento, cuya idea central expresa que la realidad es externa, objetiva, independiente del sujeto, y que nuestra cognición es como un espejo que la refleja dentro de sí. Asumen que en la actividad intelectual se tiende a seleccionar aquellos aspectos dotados de un significado personal actual. «Este significado personal es fruto de nuestra formación previa, de las expectativas teóricas adquiridas y de los intereses, valores, actitudes, creencias, necesidades, ideales, temores que hayamos asimilado [...] Nuestra mente siempre actúa dentro de un marco teórico interpretativo, dentro de un lenguaje lógico: no hay algún elemento de juicio [...] que sea independiente de un marco interpretativo» (Martínez-de-Toda, 1999:47).

Para el interaccionismo simbólico de Blumer (1969), los «significados se manipulan, modifican e interpretan según acuerdos y disensos. En tal sentido, se considera que: el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que interactúan» (*Ídem*: 4).

El individuo orienta sus actos sociales en función del significado que se les atribuye a los objetos. En otras palabras: «...el individuo se halla ante un mundo que debe interpretar para poder actuar y no ante un entorno frente al que responde en virtud de su propia





organización...» (*Idem*: 11). El sujeto social encara situaciones en las que se ve compelido a asumir una perspectiva determinada y para tal fin tendrá que evaluar los significados de los actos ajenos y definir por ende su propia línea de acción y/o decisión, conforme a la interpretación que ha efectuado. El ser humano se interpreta con sus semejantes mediante el intercambio simbólico del consaber: «Los seres humanos se comunican entre sí lo que aprenden por medio de símbolos, a los que, por mutuo acuerdo, confieren significado y trascendencia [...] el significado es un producto social resultado de la interacción humana» (Ruiz, 1999:217-218).

Para la teoría del *aprendizaje por equilibración* de Piaget, el aprendizaje está directamente relacionado con el desarrollo biológico del individuo. La edad determina el tipo de operación mental. El conocimiento se produce cuando existe desequilibrio o conflicto cognitivo. Este conflicto aparece cuando descodificamos informaciones nuevas que no forman parte de nuestra estructura mental y/o campo de experiencia.

El proceso de aprendizaje contempla tres fases: la asimilación, la acomodación y el equilibrio. La *asimilación* es el proceso mediante el cual el individuo interpreta la información que proviene de su contexto sociocultural. Esta interpretación depende de los esquemas o estructuras mentales y/o conocimientos previamente adquiridos. La *acomodación* se explica como un proceso de reordenamiento o de reestructuración de los esquemas mentales. Una información nueva modifica las estructuras mentales precedentes. El *equilibrio* cognitivo es el estado de certidumbre de la mente. Tener la certeza de algo, ofrecer una explicación sin ambivalencias, nos indica que existe correspondencia entre los datos y las estructuras mentales. Es decir, el individuo interpreta y construye la realidad apoyándose en su reservorio cultural.

Tomando en cuenta este enfoque teórico, Kaplún (1992:36) manifiesta que:

Es un principio universalmente asumido por la ciencia pedagógica que no es recibiendo lecciones como el educando llega a la apropiación del conocimiento. El ser humano aprende mucho más **(1) *construyendo***, elaborando personalmente, que repitiendo lo que otros dijeron. Aun sin invocar las bases éticas del respeto a la dignidad de las personas [...] **(2)** la educación no puede reducirse a una mera transmisión/recepción de informaciones. **(3)** El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene [...] un componente de contenidos que es menester transmitir, enseñar, pero necesita ineludiblemente ser –y en gran medida– **(4) descubrimiento personal, re-creación, reinvención**» (Numeración y subrayado nuestros).

Para la teoría del *aprendizaje por descubrimiento* de Bruner, el aprendizaje consiste en indagar la realidad mediante el razonamiento inductivo. A fin de incentivar este tipo de razonamiento, el docente se encarga de elaborar estrategias instruccionales que permitan al educando descubrir conceptos con la mínima mediación de aquél. Una de las estrategias más usadas en este tipo de aprendizaje es la técnica heurística UVE de Gowin.

Muy sintéticamente, esta técnica comienza por analizar objetos, acontecimientos y conceptos, luego se definen las ideas y preguntas centrales del tema, se identifican los principios y teorías. «Las teorías se consideran más amplias y más inclusivas que los principios y pueden abarcar varias decenas de principios y de conceptos específicos »



(Novak y Gowin, 1988:88). Finalmente, se formulan los juicios de valor sobre el tema que se está debatiendo.

En el aprendizaje por descubrimiento podemos decir que el educando tiene la responsabilidad de identificar y razonar por sí mismo las incógnitas que le plantea un tema determinado. La función del docente, en este caso, consiste en motivar y estimular la participación de los educandos mediante la problematización del saber; también ayuda a organizar las actividades grupales, facilita la síntesis del aprendizaje logrado durante cada sesión, proporciona pistas, estimula el juego, aprende con el grupo. Se espera que el aprendiz esté en condiciones de procesar la información identificando, al principio, sus aspectos particulares, hasta establecer hipótesis más complejas que arriben a un nivel de generalización (Garza y Leventhal, 1998).

En fin, el aprendizaje por descubrimiento pretende incentivar la curiosidad científica y la capacidad investigativa de los educandos. En consonancia con esta teoría, Kaplún (1995:5) refiere que en la *EPM*:

...el educando ha de **(1)** *ir descubriendo libremente*, por sí mismo, **(2)** *lo que subyace en el mensaje mediático*; y **(3)** *si él no llega a ese descubrimiento personal, el esfuerzo del docente será infértil*. **(4)** *Lo que cabe al educador es acompañar, guiar, problematizar*, **(5)** *suministrar herramientas para que el educando construya con ellas sus propias estructuras de significación*. **(6)** *No se trata de dirigir la mirada, sino, bien por el contrario, de dotarla de capacidad de autogobierno* (Numeración y subrayado nuestros).

Para la teoría del aprendizaje por reestructuración de Vygotsky, el conocimiento no se reduce a una mera acumulación de reflejos o asociaciones lineales entre estímulos y respuestas. El hombre actúa sobre los estímulos para transformarlos. Y esto es posible gracias al uso que hace de los instrumentos mediadores. Dicho de otra forma, la cultura se erige como el principal instrumento mediador que actúa entre la persona y su entorno. La cultura según el investigador ruso, está constituida fundamentalmente por sistemas de signos o símbolos que median en nuestras acciones. El sistema de signos natural de los seres humanos es el lenguaje hablado. Se entiende por lenguaje la facultad que posee el hombre para transmitir conocimientos y/o pensamientos. Sin embargo, la lengua determina el uso convencional (ético, moral, científico, cotidiano) que hace el hombre del lenguaje, mientras que el habla correspondería a un uso particular e individual que se hace de la lengua (Saussure).

Dice Vygotsky:

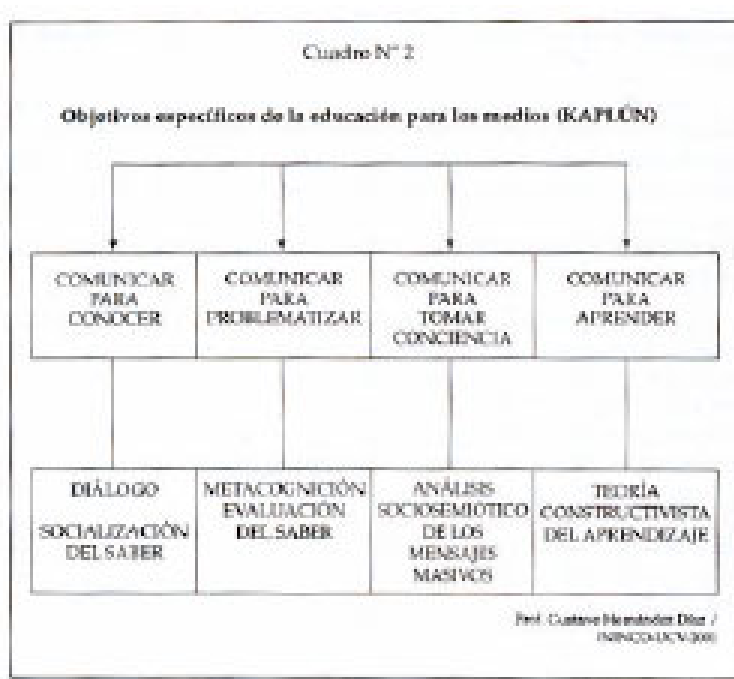
El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje (...) El desarrollo de la lógica es una función directa del lenguaje socializado (...) El crecimiento intelectual depende del dominio de los mediadores sociales del pensamiento, esto es, del dominio de las palabras. El lenguaje es la herramienta del pensamiento (Citado por Kaplún, 1998).

De manera que el lenguaje es la materia prima para la construcción del pensamiento. Nuestra capacidad intelectual se ampliará mucho más en la medida en que



podamos valernos de un repertorio de lenguajes para entender la cultura. Si entendemos el lenguaje de la pintura podremos apreciar mejor un movimiento pictórico en particular. Aprender el lenguaje del cine y/o de la televisión lleva a entender la facultad que posee el hombre para transmitir su punto de vista de la realidad mediante la forma y el contenido del mensaje.

En síntesis, sostengo que la *EPM* es una línea de investigación permanente y, además, una modalidad de enseñanza que debe analizar la reflexión teóricometodológica y epistemológica que proviene especialmente de las disciplinas educativa y comunicacional. Hoy más que nunca, estas disciplinas necesitan establecer vasos comunicantes para desarrollar un paradigma teórico que fortalezca las propuestas de enseñanza para el uso crítico de los medios. La vocación de la *EPM* radica en la comunicación interpersonal (Pasquali), 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 metaenseñanza y metaaprendizaje para evitar la educación narrativa y « bancaria» que tanto objetaba 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 y responsable de los medios.



## 2. TEORÍA MULTIDIMENSIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

Martínez-de-Toda (1997,1998) propone un modelo teórico-evaluativo sobre las principales tendencias y/o enfoques teóricos desarrollados en la *EPM* a nivel internacional. Este modelo indudablemente abre un camino importante para el estudio conceptual del



sujeto (educando) en la cotidianidad de las prácticas educativas en este campo.

En la *EPM* se ha estudiado con mucha insistencia la estructura semiótica de los mensajes massmediáticos y sus posibles impactos en las audiencias y en menor medida se ha ocupado de comprender al educando como agente capaz de resignificar mensajes en su entorno social.

Según este autor el sujeto-educando ha sido la parte menos comprometida y ...más misteriosa de la educación para los medios. Los medios y sus mensajes pueden ser conocidos. Pero la preocupación actual es **(1) qué pasa dentro del sujeto**, **(2) cómo cambia su reacción dentro frente a los medios en días diferentes**, **(3) en diferentes edades** y **(4) en contextos sociales diversos** (Martínez de-Toda, 1998:46. Numeración y subrayado nuestros).

Todo esto apunta a que se recomienda tomar en consideración la audiencia de los medios de comunicación para cualquier tipo de estrategia en *EPM*. Por otra parte, no es suficiente centrar la mirada en los componentes ideológicos y formales del mensaje massmediático si desconocemos cuál es la interpretación espontánea y racional a la que arriba el sujeto cuando interactúa con dicho mensaje. Cualquier programa que soslaye el contexto sociocultural y cognitivo del educando estará condenado al fracaso, toda vez que no existirá por parte del educando una identificación real con los propósitos de esta modalidad educativa. Identificación que cobra fuerza en la medida en que el educando le encuentre algún sentido a la enseñanza crítica de los medios.

Personalmente, complementaríamos y ampliaríamos el abordaje del sujeto en la *EPM*, subrayando la importancia del educador que está abocado a esta tarea. En este sentido, también habría que tomarlo en cuenta ya que es parte fundamental del proceso de la enseñanza-aprendizaje. El educador viene a ser el mediador entre los medios y los alumnos. Y en cuanto agente mediador debemos conocer cuáles son sus valores morales y/o prejuicios, respecto a la educación y a su visión de mundo. Este conocimiento resulta sumamente útil en el abordaje metodológico de la *EPM*. En síntesis, educador y educando deben comprenderse como una unidad psicosocial que intercambia consaber en el aula de clase. El uno depende del otro para comprender el universo massmediático en el que se hallan inmersos. El modelo Martínez-de-Toda entiende la *EPM* como un proceso que busca formar al educando de acuerdo a seis dimensiones educativas que, a saber, son: alfabetización mediática, actividad cognitiva, criticidad, socialización, concientización y creatividad, todo ello con el ánimo de que los educadores sean co-partícipes y co-creadores de la cultura contemporánea. Esta modalidad educativa siente un particular interés por la evaluación. De allí que se plantee la interpretación de los mensajes masivos ponderando sus fortalezas y debilidades, así como sus rasgos positivos y aquellos aspectos que atentan contra los valores morales de la sociedad.

He aquí una descripción resumida pero circunstanciada de las *seis dimensiones* en las que se puede inscribir el educando en este tipo de enseñanza:

1. *El sujeto alfabetizado mediáticamente*: Es aquel que posee conocimientos instrumentales en el lenguaje audiovisual. Los aspectos formales de los medios se analizan desde la perspectiva de métodos estructuralistas y semiológicos. En líneas generales se



estudian las escalas de plano, las angulaciones y movimientos de cámara, los encuadres, la iluminación y el decorado, el montaje (Eisenstein), los sonidos (intra y extradiegéticos), la narratología (Barthes, Bremond, Todorov, Eco). Se enseña también a no confundir la ficción con la realidad, el desarrollo de los conflictos del discurso audiovisual, el núcleo narrativo del relato y los valores estéticos y morales inherentes a los mensajes. Los orígenes teóricos de este enfoque vienen de las siguientes teorías: la corporativista, la de servicio público, la difusionista y la de la comunicación para el desarrollo.

La *teoría corporativista* refiere a aquella élite (monarcas, aristócratas) que pensaba que el acceso a la cultura era potestad de las minorías que formaban parte del poder central. El objetivo de la comunicación era la transmisión de conocimientos de una generación a otra.

La teoría de *servicio público* surgió entre los siglos XIX y XX contra la teoría elitista de la cultura. De allí que todo proyecto comunicacional enfatice el bien común sobre el bien individual. Su propósito era cohesionar la nación moderna mediante el fomento de la cultura nacional.

La *teoría difusionista* planteaba en cierto sentido homogeneizar los estilos y valores de vida de la sociedad industrializada con miras a que los países pobres los emularan. Durante los años de 1950 a 1970, Estados Unidos y Europa establecieron un modelo de modernización para el resto del mundo. Éste consistía en transferir ciencia y tecnología a los países subdesarrollados.

El común denominador de estas teorías era indicar la importancia de la alfabetización mediática, a saber, la necesidad de aprender el lenguaje de los medios para así poder transmitir la cultura nacional y los modelos de desarrollo, y beneficiarse de los medios. Ellos también servirían para dar a conocer y apreciar más la cultura clásica y la alta cultura (enfoque *estético*) (*Ídem: 35*).

El enfoque del sujeto alfabetizado mediáticamente es criticado por su postura moralista y elitista de la cultura. Se valora excesivamente la alta cultura en detrimento de las expresiones populares. Otros autores consideran que este enfoque no es más que una reedición de la educación meramente informativa, en la cual los estudiantes deben memorizar mas no razonar un cuerpo de conocimientos de una asignatura determinada.

2. *El sujeto consciente*: Tiene una visión más amplia de los medios masivos. Va más allá del análisis semiótico-estructural del mensaje. Aprende los rasgos sobresalientes de los medios como institución, esto es: el proceso de producción, distribución y consumo de los medios, las características de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los intereses comerciales y políticos de la comunicación masiva, los posibles efectos de los medios y los procesos de recepción de las audiencias. Este enfoque permite comprender la comunicación holísticamente y no centrándose exclusivamente en el análisis del mensaje. Los enfoques conscientes de *EPM* han generado una serie de teorías tales como: la de la inoculación, la de *critical awareness* (esto es, ser consciente o darse cuenta), y la de los usos y gratificaciones.

La teoría inoculativa o moralizante alude a que los medios son portadores de los antivalores de la sociedad, debido a que sus mensajes son expresión directa de la cultura



popular y en este sentido atentan contra el legado simbólico de la alta cultura. La premisa principal de esta teoría es que los medios inyectaban o inoculaban mensajes perversos a un receptor pasivo, desprovisto de resistencia cultural.

Por esto era necesario *proteger* especialmente a los más jóvenes e inmunizarlos con la educación. La audiencia debía ser advertida del influjo nefasto de estos nuevos medios; se le debía enseñar a resistirlos moral y culturalmente, y se le debía enseñar a *discriminar* entre las producciones de alta y baja cultura (*Ídem*: 37).

La teoría de la *critical awareness* recomendaba a los padres de familia que establecieran una dieta para el consumo televisivo, toda vez que suponía que a mayor exposición de televisión mayor sería la influencia negativa de los mensajes en la audiencia infantil y juvenil. La crítica sustancial que se le hace a estas teorías es que se fundamentan en el paradigma conductista de la comunicación, el cual considera que el receptor es un ser pasivo, meramente reactivo ante los estímulos que le vienen del exterior. Se subestima la intelección y la intersubjetividad del ser humano y por ende su facultad para producir nuevos significados que no tienen que coincidir necesariamente con el mensaje original codificado por la fuente emisora. Muchos de los significados de la audiencia pueden resistirse a los efectos posibles y colaterales de los mensajes masivos. Finalmente, el modelo de los *usos y gratificaciones* (Katz, Blumer y Gurevich) sostiene que los usuarios de los medios son capaces de seleccionar los mensajes para gratificar sus necesidades psicológicas.

Así pues, esta teoría inscrita dentro del enfoque funcionalista de las comunicaciones nos dice que la audiencia es un agente activo, *per se*, debido a que: expresa sus intereses y satisfacciones cuando se relaciona con los medios; alcanza una sensación de seguridad psicológica a través de la información proveniente de los medios; encuentra confirmación de sus valores personales a través de personajes y situaciones; es capaz de identificarse y/o proyectarse con las personas valoradas en los medios; los mensajes suministran el pretexto indispensable para la conversación y la interacción social cotidiana; a través de la pantalla se puede lograr la estimulación sexual; los mensajes dan pie para distanciamiento o escape de los problemas; los medios pueden ocupar el tiempo libre de las personas. La principal objeción que se le ha hecho a la teoría de los usos y gratificaciones es que es muy individualista, mentalista y psicologista, toda vez que no toma en cuenta las significaciones colectivas de las audiencias.

De allí que nos preguntemos: ¿Hasta qué punto estamos seguros de que, en el caso específico de la televisión, la audiencia mantiene una relación dinámica con el medio constituida a partir de la tesis que sostiene que el encendido garantiza de por sí la gratificación? ¿Cuán seguros estamos de que el usuario es realmente activo? ¿Es capaz de distanciarse y problematizar el visionado televisivo? ¿Satisfacer necesidades a través de los mecanismos de proyección e identificación es suficiente para mantener una postura activa y creativa ante los contenidos televisivos repletos de estereotipos y de antivalores que incitan al consumismo estéril? ¿Esas necesidades son genuinamente sentidas por el usuario de la televisión o por el contrario son creadas por la propia institución televisiva?

3. *El sujeto activo*: Es un agente destructor/reconstructor del planteamiento discursivo del mensaje masivo. Sabe que no es un receptor pasivo. Es consciente de que la





relación entre los medios y las audiencias es compleja y llena de contradicciones. Esto se debe a que las audiencias a partir del significado denotativo de un discurso audiovisual, interpretan de múltiples formas y de acuerdo a su unidad cultural los contenidos. Dicho de otra forma, en el momento en que aparece la polisemia en el escenario comunicacional la realidad no se explica monocausalmente sino multicausalmente.

Los orígenes teóricos del sujeto activo en la *EPM* se pueden precisar en los Estudios Culturales británicos a través de autores como Hall, Fiske, Morley, White, entre otros. Los Estudios Culturales se oponían al enfoque hegemónico de los medios, que predominó hasta la década del 70. Según la Escuela de Frankfurt esta hegemonía la ejercían las industrias culturales (cine, radio, televisión). Estas industrias reproducen la cultura de masas en detrimento de las culturas popular y elitista. El rasgo singular de la cultura masiva es que homogeneiza los formatos y/o contenidos de los mensajes para hacerlos más triviales, estereotipados, estandarizados. En fin, atenta contra el universo simbólico autóctono de los estados nacionales (cultura popular) y contra el legado artístico/cultural de la humanidad (cultura elitesca).

La investigación de los Estudios Culturales sostiene que:

A) El contexto sociocultural determina las diversas interpretaciones que se le pueden atribuir a un mensaje. Existe distinción entre el sujeto producido textualmente y el sujeto producido socialmente; el primero coincide totalmente con los valores que comporta el mensaje, mientras que el segundo puede coincidir o no con la información, ya que el nivel de interpretación se nutre del universo simbólico del contexto social.

Dicho de otro modo, el sujeto textual *...sólo existe en el momento de leer o ver, y está conformado por lo que se da en el texto, con todo lo que éste trae de ideología e intención del productor. En cambio el sujeto social tiene una historia cultural compleja y vive en una formación social determinada, que es una mezcla de clase social, sexo, edad y religión* (Martínez de-Toda, 1998:47).

En fin, el sujeto social forma parte de una red de relaciones sociales.

B) La decodificación del mensaje presenta tres niveles de lectura, a saber: la dominante, la negociada y la oposicional. La *lectura dominante* es cuando la audiencia toma el significado de un contenido en su sentido literal; *la lectura negociada* es cuando la audiencia acepta las propuestas del mensaje pero las adapta a su estructura psicosocial y la *lectura oposicional* es aquella en que la audiencia ofrece un sentido totalmente diferente al mensaje original.

C) Según continúa Martínez-de-Toda (*Ídem*:40):

El foco central de este enfoque es el sujeto mismo, su identidad, su subjetividad. Hace ver cómo las audiencias negocian el significado de los mensajes de los medios según su identidad. Aquí no se trata de dar una información sobre los medios, sino caer en la cuenta de la experiencia de la TV vivida por el niño y su disfrute de la televisión... Uno de los aspectos positivos de la TV es que nos presentan los temas más candentes de hoy, invitándonos a discutirlos. Al hacerlo estamos





creando nuestra cultura.

Las teorías que refuerzan este enfoque son las que provienen de la psicología del aprendizaje de Piaget, Ausubel, Vygotsky, Bruner, entre otros. Asimismo, las críticas más recurrentes que se le han hecho al enfoque del sujeto activo es que minimizan el poder ideológico-manipulador de los medios y que, además, es demasiado idealista al valorizar la cultura popular como resignificadora de mensajes masivos.

4. *El sujeto crítico (ideológicamente)*: Analiza los mensajes tomando como base las siguientes categorías: ideología, hegemonía, alienación y mito. La ideología massmediática es aquella que proviene de las estructuras de poder de un determinado grupo o clase social. Los mensajes representarían una visión distorsionada y oculta de la realidad. La hegemonía alude a aquel sistema de valores que se impone como visión de mundo y que se expresa mediante los estereotipos. Así pues, la publicidad simplifica y banaliza hasta su mínima expresión algunos aspectos que tienen que ver con la sexualidad y el consumo. La alienación refiere a aquella situación de orden psicosocial en la cual el individuo no se siente involucrado con su devenir social y que por lo tanto no es consciente ni puede controlar los procesos ideológicos que tienden a manipularlo. «Por fin el mito es la representación de lo que quiere ser un grupo o nación, y que puede ser usado con propósitos ideológicos» (*Ibidem*).

En este sentido, el mito se expresa de manera no consciente en la mente de los hombres y es de carácter intersubjetivo. El mito es específico de una determinada cultura y cambia con el tiempo. La industria de la publicidad y del *star system* hollywoodense actúa como fuente productora de los ideales de belleza y del *statu quo*.

El enfoque del sujeto crítico se fundamenta en las siguientes teorías: la de los aparatos ideológicos del Estado (Althusser), la de la semiótica de la moda (Barthes), la de la educación libertaria (Freire), entre otras. Los conceptos clave de estas teorías son: ...ideología, hegemonía, alienación, denotación, connotación [...] género de programa, selección, audiencia, institución, publicidad (la producción más importante de los medios masivos no son los textos, sino audiencia para la publicidad capitalista) [...] Pero el objetivo primario no es simplemente la criticidad, sino la autonomía crítica, es decir, que los estudiantes logren ser críticos en el futuro (*Ídem*:41).

El cuestionamiento axial que se hace del enfoque del sujeto crítico es que ancla su atención en el análisis ideológico del mensaje, mientras que deja al margen la propia experiencia e identidad de la audiencia. El sujeto está en condiciones de ejercer su propia criticidad no sólo a través del análisis semiótico-ideológico del texto audiovisual, sino a partir del diá-logo que establece con los miembros de su comunidad.

5. *El sujeto social*: Es aquel que está en capacidad de interpretar activa y creativamente el mensaje de los medios gracias a la confluencia de las mediaciones sociales (familia, escuela, comunidades de base, grupo de pares). En este enfoque el tema de las mediaciones es de singular importancia, toda vez que descentra su interés en los medios y los mensajes a favor de los procesos sociales de recepción. En el caso concreto de la televisión, esto significa que la recepción televisiva es un proceso que antecede, se desarrolla y prosigue después del mero acto momentáneo de conectarse al televisor; que la relación entre la TV y la audiencia no es individual sino colectiva; que la TV no es la única



que reproduce la realidad (Orozco).

La mediación ha sido contextualizada por Martín-Barbero como aquella *instancia cultural* desde la cual los significados y sentidos de los medios son reproducidos y reapropiados por la audiencia. Esta instancia cultural de producción de significados encuentra su origen en la socialidad, ritualidad y tecnicidad. En líneas generales, la sociabilidad estaría en las negociaciones de sentido que efectúa el sujeto con el poder institucional; la ritualidad abarca ciertas formas de acción que rutinariamente se repiten; la tecnicidad nos dice que cada medio posee una estructura tecnológica específica que media o interviene entre el sujeto y la realidad.

Los objetivos de la *EPM* de acuerdo al enfoque del sujeto social serían los siguientes:

Tomar como punto de partida **(1)** la experiencia de los niños en relación *a su propio universo cultural y como receptores de medios de comunicación...* **(2)** *Tener como fundamento el trabajo grupal, que facilita la interrelación, el conocimiento, el respeto mutuo, la cooperación y la búsqueda de soluciones compartidas...* **(3)** *Provocar la indagación y la búsqueda, en relación al individuo mismo y a su entorno, a su universo cultural y sus significados.* **(4)** *Posibilitar la evaluación como un proceso continuo e integrado a los demás que genera* (Citado por Martínez-de-Toda, 1997:86. Numeración y subrayado nuestros).

De acuerdo con la cita anterior, los programas en *EPM*, cualquiera sea su enfoque teórico, contemplan cuatro etapas importantes:

I. Conocimiento de la realidad sociocultural de las audiencias que van a participar en esta experiencia educativa. Ello es importante para ajustar y/o adaptar las estrategias educativas a los requerimientos cognitivos y culturales del educando.

II. Afianzamiento de la discusión grupal en aras del diálogo y la problematización del saber.

III. Desarrollo de actividades lúdicas que permitan al educando elaborar proyectos audiovisuales (guiones de televisión, manuales de instrucción, simulacros de programas) orientados a fortalecer los valores sociales.

IV. Evaluación de las prácticas de educación crítica de los medios. Los manuales se evalúan desde la perspectiva de los educandos. La opinión de ellos es necesaria para reconocer las debilidades y fortalezas de las propuestas.

Los temas que destacan en los programas de enseñanza crítica de los medios son: los principios morales y/o éticos del comunicador, la relación entre los medios y la democracia, la formación de ciudadanos informados sobre los impactos de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad globalizada.

En fin, este enfoque reconoce la importancia de la sociabilidad, de las comunidades de interpretación, de las mediaciones que provienen de la familia, la escuela y los medios, entre otros; de la diferencia entre la interpretación propia y la interpretación hegemónica de



los mensajes. También no duda en reafirmar el trabajo en equipo. Además, la problematización de la realidad y el diálogo horizontal y creativo conducen tarde o temprano a la formación de ciudadanos más comprometidos con su entorno social.

6. *El sujeto creativo*: aprende nociones básicas sobre el uso de las técnicas de producción audiovisual y a partir de este conocimiento se halla en condiciones de construir propuestas audiovisuales sencillas referidas a los problemas sociales de su comunidad. En este enfoque de la *EPM*, los educandos comprenderán que los mensajes masivos son realidades (re)presentadas, tal como ocurre en los géneros ficcionales, y que también son realidades elaboradas e intervenidas, como es el caso de los géneros informativos; asimismo, que las técnicas de producción audiovisual influyen en el contenido de los mensajes, y que cada medio tiene sus limitaciones en cuanto al lenguaje y la tecnología que le son inherentes. Por ejemplo, en el género de suspenso, la música y los planos cercanos a los rostros contribuyen a subrayar la atmósfera de tensión y de peligro que viven los personajes. En un noticiario televisivo algunos acontecimientos se presentan fuera de su contexto, mientras que los periódicos pueden profundizar en ellos. En otros casos la gente prefiere ver TV que escuchar la radio, debido a que la narración noticiosa impacta más por la difusión simultánea de imágenes y sonidos.

En síntesis, la *EPM*:

...estimula la resignificación, que es apropiarse creativamente del medio televisivo. Éste comienza por la comprensión del proceso de producción de *mensajes y signos, con vistas a la apropiación del lenguaje de los medios y del significado. Éste se construye a partir de la propia realidad histórica y cultural en los diferentes escenarios en que se mueve (familia, escuela, amigos...)*. Por ejemplo, puede crear nuevos finales, dando sentidos negociados y aun opuestos al texto preferido del autor. *La educación para los medios estimula a que no sólo se recreen textos, sino que se escriban nuevas historias...* (*Ídem*, 1997:94. Subrayado nuestro).

De acuerdo con esta cita, podemos inferir un elemento clave que le da fundamento ético a cualquier tipo de propuesta enmarcada en la concepción del sujeto activo. Este elemento alude directamente al compromiso social del estudiante que aprende a construir y producir mensajes a través de medios de comunicación alternativos (TV y radios comunitarias, periódicos escolares).

Si este compromiso no es realmente sentido, cualquier intento que se haga por concientizar a los estudiantes sobre el valor educativo y cultural de los medios será, palabra hueca. Hasta se corre el riesgo de que, en vez de informar y formar para la construcción crítica de los medios, se incurra en la deformación de sus principios y objetivos fundamentales, puesto que se auspician los mismos mecanismos de producción ideológica de las grandes empresas de radiotelevisión.

En definitiva, para que el educando se identifique con su entorno y/ o se incline hacia el compromiso social, la *EPM* debe valorizar la experiencia cotidiana e intersubjetiva de los educandos y, además, indagar cuáles son las carencias que aquejan a una comunidad determinada. Esto es, el enfoque del sujeto creativo enfatiza en la necesidad de que el educando ejerza su derecho a la comunicación democrática, aunque sea de manera sencilla



y restringida, a través de cualquier mecanismo de expresión audio-visual (guión, montaje de fotografías, cortos en video). Lo crucial de esta pedagogía es que el educando tendrá que ejercitar su capacidad reflexiva, cuestionadora y creativa a fin de llegar a reconocerse como un ciudadano también capaz de incidir en su realidad, mediante la construcción de propuestas audiovisuales sobre un problema comunitario determinado.

La teoría multidimensional del sujeto de Martínez-de-Toda, explica las diferentes modalidades de *EPM* que se han gestado en el plano internacional. Los enfoques que hemos descrito en este apartado no se presentan en estado puro sino que tienden a cruzarse para enriquecer las propuestas de enseñanza audiovisual. Otra de las virtudes de esta teoría es que nos permite conocer y evaluar los principios teóricometodológicos de los manuales, donde realmente se expresa cómo se va a considerar al sujeto (educando) y cuál va a ser el rol del educador en dicha modalidad educativa. He aquí el resumen de las dimensiones de la *EPM* que encontramos en Martínez-de-Toda (1998: 47), y que hemos desarrollado a lo largo de este apartado:

En primer lugar el (sujeto) necesita **(1)** *estar alfabetizado mediáticamente* [...] que conozca el lenguaje audiovisual y su significado, para que así pueda comprender [...] lo que el comunicador quiere comunicar [...] **(2)** necesita *estar consciente* de cómo funciona la industria de los medios... cuáles son sus intereses comerciales; esto le permitirá discriminar mejor y saber por qué presentan aspectos antisociales [...] Ya frente al televisor el sujeto no está simplemente pasivo, **(3)** sino activo, desconstruyendo y reconstruyendo el *significado de los medios* según su propia identidad y contexto social [...] es muy importante que él sea suficientemente **(4)** crítico sobre las ideologías escondidas en los mensajes [...] es crucial que [...] **(5)** *sea consciente de ser social* [...] *de estar influenciado por diversas mediaciones, especialmente por sus padres y docentes* [...] Todo esto le ayudará a que pueda **(6)** crear su interpretación definitiva a través de sus resignificaciones, y asimismo pueda crear otros textos originales, donde pueda expresar sus propios sentimientos e ideas en la búsqueda de una cultura y de una sociedad mejor (Numeración y subrayado nuestros).

Finalmente, resulta interesante subrayar también que este modelo teórico, aun cuando no lo manifiesta explícitamente, se articula con el paradigma cualitativo de la comunicación, en virtud de que revaloriza la condición subjetiva y psicosocial de los sujetos. Lo interesante de esta teoría es que de alguna forma se presenta como una *metateoría* que interpreta y evalúa las debilidades y aspectos positivos de las dimensiones del sujeto en la *EPM* (Ver cuadro N°3).



### 3. TEORÍA DE LA AUTONOMÍA CRÍTICA DE LOS MEDIOS

Para Len Masterman, la meta primordial de la *EPM* consiste en incentivar la autonomía crítica. Esta autonomía se logra en la medida en que el educando sea capaz de valerse por sí mismo críticamente. Un programa destinado a la enseñanza de los medios masivos habrá cumplido con su objetivo si cultiva e incentiva la vocación por la curiosidad, la investigación y la problematización de la realidad, más allá del aula, sin la presencia del educador.

En la *EPM* existen dos momentos cruciales en la interacción educadoreducando. El primero tiene que ver con la etapa enseñanza y aprendizaje en la cual el educando aprende los principios básicos del lenguaje y la semiótica audiovisual, a la vez que aplica dichos conocimientos a la realidad comunicacional. Y el segundo momento surge cuando el educando está en capacidad de ponderar racionalmente los discursos massmediáticos, mediante las técnicas de análisis que ha aprendido en el curso de enseñanza de los medios.

El educando comienza a andar solo por el camino de la interpretación. Tiene la



convicción de que la *EPM* es necesaria dentro de su formación académica, toda vez que le permite entender mejor el universo social y comunicacional que le ha tocado vivir. Digámoslo de otra manera. Conocer cómo funciona la estructura discursiva de un informativo de televisión permite mantener la atención sobre el tratamiento ideológico de las noticias y sus posibles relaciones con la cotidianidad y con el acontecer social en general. Cuando el educando se habitúa a realizar esta operación de análisis, es porque de alguna manera ha *internalizado* la teoría de la *EPM*. Internalizar la *EPM* no es otra cosa que tener la firme convicción de que los medios tienen una enorme influencia ideológica en la sociedad ya que operan como empresas de concienciación. El educando sabe que los medios, si bien pueden orientar, entretener e informar a la colectividad, también (des)informan y, por ende, (de)forman la realidad en detrimento de la salud psicosocial del ciudadano. Masterman (1993:40) define la autonomía crítica de la siguiente manera:

Debo decir que uno de los objetivos primeros de la educación audiovisual *no debe ser obtener de los alumnos la capacidad de reproducir fielmente las ideas*, los puntos de vista críticos o la información que le proporcione el profesor. *Tampoco debe consistir únicamente en alentar la propia perspectiva crítica de los alumnos en el aula por muy importante que esto sea.* La labor, realmente importante y difícil [...] consiste en desarrollar en los alumnos la confianza en sí mismos y la madurez crítica para que sean capaces de aplicar juicios críticos a los documentos de los textos que encuentren en el futuro. La dura prueba de cualquier programa de educación audiovisual es comprobar [...] que los alumnos son críticos en la utilización y comprensión de medios *cuando el profesor no está delante*» (Subrayado nuestro).

En este sentido, constatamos que la *EPM* se apoya en la educación para la libertad de Freire con miras a justificar la teoría de la autonomía crítica, la cual se basa fundamentalmente en modos de enseñanza no jerárquicos y en una actitud permanente hacia el diálogo, la reflexión y la acción.

El propio Masterman señala que su enfoque:

...sigue de cerca lo practicado por el educador brasileño Paulo Freire, que defendía una pedagogía que liberara en lugar de oprimir o domesticar. Su teoría se basa [...] en la creencia en nuestra capacidad humana para reflexionar críticamente sobre la propia experiencia; para descubrir lo que [...] oprime y limita nuestro pensamiento y nuestras acciones, y para actuar finalmente y transformar esos factores debilitadores... (Ídem: 47).

Uno de los principales retos de la enseñanza de los medios estriba en que el educador no debe crear situaciones de poder en el aula. Si el docente, como experto acreditado, utiliza su bagaje cultural en medios para silenciar la voz de su posible interlocutor, obviamente estamos ante una problemática escolar donde el principio de autoridad evapora toda posibilidad de una relación bidireccional entre sujetos que aspiran a aprender el uno del otro. Por otra parte, no basta con tener la vocación hacia la participación grupal, si no se sabe cómo incentivarla. Este desconocimiento obviamente acarrearía un ambiente de desorden en el aula, ya que los estudiantes creerán que están interviniendo sobre un tema de manera racional, cuando de verdad lo que ocurre es que



todos hablan a la vez y todos quieren tener la razón por la vía emocional y no mediante la argumentación teórica.

Sobre la autonomía crítica, Masterman es enfático cuando dice que:

...cualquier pedagogía que haga al alumno depender del profesor será *contraproducente*. Tenemos que desarrollar *métodos* en los que la confianza del alumno crezca mediante el *diálogo en grupo*, y en la que éste pueda elaborar sus propios juicios, desarrollar lo antes posible la capacidad de analizarlos, y así *responsabilizarse de su propio aprendizaje y pensamiento*. El profesor tiene en ello un papel importante, porque el pensamiento crítico no nace del aire. La labor del profesor consiste en que todos cuestionen lo que creen saber y en desarrollar en ellos la capacidad de cuestionar los supuestos subyacentes. En esta situación, resulta evidente que no basta con la pura regurgitación enfática, por parte del alumno, de los juicios del profesor (*Ídem*:44. Subrayado nuestro).

Cabe señalar aquí que es necesario que la *EPM* contemple dentro de su pedagogía los aportes teóricos de la teoría del aprendizaje constructivista de Ausubel, Novak, Gowin, entre otros, en virtud de que enseña al educando un elenco de herramientas para aprender a aprender y a pensar sobre lo que ha pensado. Por ejemplo, los mapas conceptuales y la UVE de Gowin le ofrecen al alumno la posibilidad de que comprenda cómo se construye el pensamiento científico-deductivo y cómo podemos evaluar lo que hemos aprendido distanciándonos de nuestro conocimientos.

De manera que, en la medida en que la *EPM* adopte herramientas que nos ayuden a pensar, seremos capaces de profundizar en la estructura del pensamiento y, por ende, responsabilizarnos de nuestro propio aprendizaje y conocimiento. Estaremos en condiciones de sostener y objetar nuestras propias convicciones y/ o valores de manera coherente y razonada. No es nada fácil admitir que sabemos erradamente sobre algún aspecto, o que lo que sabemos son meras especulaciones prejuiciadas del sentido común.

No es nada fácil establecer una ruptura con nuestros paradigmas de pensamiento, que nos han dado seguridad y/o prestigio dentro de una comunidad científica. Para ello es necesario hacer un verdadero ejercicio de conciencia y admitir que lo que hoy la ciencia ha establecido como verdad, mañana no lo será. Es necesario conservar la mente abierta ante cualquier situación, por más ilógica o desproporcionada que parezca a nuestra percepción.

La autonomía crítica es el resultado final que se pretende en la pedagogía de la *EPM*. Esta condición del pensamiento se habrá logrado cuando el educando se sienta capaz de cuestionarse abiertamente, así como de transformar y sustituir su visión doméstica y/o conservadora del mundo, para adoptar un enfoque crítico-problematizador de la realidad mediática.

La *EPM* no aspira a cambiar el mundo o la presencia avasallante e injustificada de la violencia en los medios. No obstante, abraza la esperanza de que el cambio comience desde el mismo sujeto a través de la transformación espiritual e intelectual de su pensamiento. Hacer consciente la relación cotidiana con los medios, esclarecer sus supuestos ideológicos, conocer los mecanismos persuasivos de los discursos audiovisuales, asumir una postura a favor de la humanización de los medios, es el comienzo de un





proyecto de existencia que se orienta a fortalecer la autonomía crítica. Ello sólo será posible cuando el educando se sienta libre de influir críticamente con sus interpretaciones en la dinámica y no menos movediza realidad sociocomunicacional.

¿Pero cómo se instrumentaliza la autonomía crítica en las prácticas de *EPM*? ¿Cómo hacer para que el educando mantenga una autocrítica reflexiva sobre la forma de pensar y de actuar con respecto a los medios? En fin, ¿cuáles son los principios básicos generales que sirven de fundamento a la enseñanza de los medios? Estas son algunas de las sugerencias que ofrece la pedagogía de Masterman.

Primero, la *EPM* rechaza la educación *bancaria-narrativa* que acumula conceptos, ideas y teorías para que el estudiante los memorice sin que haya habido un mínimo de reflexión del fenómeno comunicacional. En tal sentido, aboga por una modalidad de pensamiento en la que las teorías operen a favor de la discusión en el ambiente escolar. Segundo, no se enseña a comprender los medios masivos mediante ejercicios agotadores. Se valoriza al máximo la opinión de los educandos. Tercero, queda descartada la idea de que el educando debe reproducir fielmente las ideas del profesor. Cuarto, la *EPM* debe lograr que el educando tenga siempre en cuenta que un ciudadano pensante, selectivo y responsable con respecto a la realidad comunicacional será aquel que pueda transferir la crítica de los medios a nuevas situaciones. Hasta un tema escabroso de un *reality show* se puede evaluar e investigar para debatir sobre los problemas de la vida cotidiana con la familia y los amigos. He aquí uno de los logros de la enseñanza de los medios: que el educando sea capaz de comprender los medios masivos cuando el docente no está presente.

El modelo teórico que propone Masterman para instrumentalizar la autonomía crítica de los medios se sostiene fundamentalmente en la semiótica aplicada al discurso audiovisual. En este sentido, recomienda analizar la retórica de la imagen, los componentes ideológicos de los mensajes masivos y los procesos de recepción de la audiencia de los medios. Nótese que existe coincidencia entre este autor y mi planteamiento inicial de investigar la *EPM* en el aula, ya que es la única manera de evaluar en forma permanente cómo estamos aprendiendo y si efectivamente lo que hemos aprendido sirve, entre otras cosas, para encarar críticamente el sistema comunicacional masivo. Por otra parte, si para Kaplún *comunicar es conocer*, a los efectos de nuestro trabajo tendríamos que decir también que *comunicar es investigar la comunicación masiva* con el educando para evitar, entre otras cosas, la recepción pasiva de la información contenida en los manuales de enseñanza de los medios.

### **3.1. La retórica de la imagen**

En el *Arte retórica*, Aristóteles propone una distinción entre dialéctica y retórica. La primera tiene que ver con el pensamiento filosófico y científico. De esta manera, la lógica, el análisis, la síntesis son los componentes de la estructura del conocimiento racional. La retórica, en cambio, «es el instrumento de la opinión. A ella apelará el orador si quiere persuadir a un auditorio para que proteja a los animales: en este caso uno *no se preocupa en absoluto por demostrar, sino que se esfuerza por interesar, impresionar y convencer...* (Citado por Bellenger, 1999:25. Subrayado nuestro).

Según O'Sullivan, Hartley y colaboradores (1995:309-310): la retórica se entiende



como:

...la práctica de usar el lenguaje para *persuadir o inducir a otros*, y el lenguaje mismo que resulta de esa práctica. El estudio formal de la oratoria, la exposición y la persuasión [...] La publicidad, la propaganda, los periódicos, la televisión, los libros académicos [...] y muchos otros discursos *aprovechan las figuras retóricas para tentarnos a adoptar su mismo punto de vista* (Subrayado nuestro).

Finalmente, para Greimas y Courtés, la retórica «se considera como una especie de teoría *pre-científica del discurso* marcada por el contexto cultural en que se ha desarrollado» (1979:341. Subrayado nuestro). Podemos inferir que estas acepciones conferidas a la retórica subrayan que es un recurso utilizado para mentir y/o convencer por todos los medios a un auditorio determinado. Su principal objetivo radica en inclinar la balanza a favor de una ideología determinada. Ideología que, dicho sea de paso, esquiva el razonamiento lógico y el conocimiento científico. Lo que subyace en el discurso persuasivo es el sentido común, el saber pre-científico, los prejuicios e intuiciones que se tienen sobre la realidad. De allí que las figuras retóricas que operan en el discurso massmediático sean un tema importantísimo en este enfoque de la *EPM*, para poner al descubierto las intenciones manipuladoras de los mensajes masivos. En el mismo sentido, por retórica de la imagen Masterman (1993) entiende el arte de persuadir y/o convencer ideológicamente a otros a través del lenguaje audiovisual.

Algunos conceptos clave que, según este autor, deberían formar parte de cualquier la asignatura destinada a la enseñanza de la retórica audiovisual, son: código, anclaje, sujeto, objeto, destinador, destinatario, ayudante y oponente. Estos conceptos a su vez forman parte del reservorio teórico de la lingüística y de la semiótica estructural. En líneas generales, veamos en qué consisten. Por *código* se entiende aquel conjunto de signos (palabras, imágenes) que se organizan de acuerdo a unas reglas de combinación que han sido convenidas socialmente.

Podemos convenir que los miembros de una cultura dada son los que determinan el repertorio de códigos con los cuales se comunican entre sí.

Los rasgos más importantes de los códigos son:

(1) Tienen una cantidad de elementos ordenados en *paradigmas*, de los cuales se elige uno. (2) Esas unidades elegidas está combinadas *sintagmáticamente* en un *mensaje o texto*. (3) Transmiten un *sentido* que nace de acuerdo entre quienes emplean tales códigos y la experiencia de la cultura compartida por ellos. (4) Pueden ser transmitidos mediante sus *medios* apropiados de comunicación. (5) Pueden constituir una forma de clasificar, organizar y comprender el material, así como de transmitirlo o comunicarlo (O'Sullivan, Harley et al., 1995:59).

El término *anclaje* fue empleado por Barthes para destacar las funciones de las palabras y de las imágenes en el discurso audiovisual. Así pues, la función anclaje aparece en dicho discurso cuando la palabra detiene las múltiples significaciones (polisemia) que derivan de la imagen. Anclar no es otra cosa que fijar posición con respecto a un punto de vista determinado expresado mediante imágenes. Por ejemplo, en un noticiero de televisión,



los reporteros y los jefes de redacción incorporan un comentario o un subtítulo a una imagen noticiosa para opinar y ofrecer su versión sobre algún asunto de interés nacional. En la siguiente cita presentamos con más detalle este concepto:

Barthes (1964) usa el término anclaje para describir la función de las palabras usadas como pie de foto. Las imágenes visuales [...] son *polisémicas*, «implican, bajo sus significantes, una cadena flotante de significados, y el lector puede escoger algunas e ignorar otras». *Las palabras ayudan a fijar la cadena flotante de significados para oponerse al terror de los signos inciertos*. Rara vez vemos una fotografía sin pie de foto, aunque sea uno que nos dice, a nivel denotativo, dónde o qué es (Fiske, 1982:92. Subrayado nuestro).

El modelo actancial de Greimas es sumamente útil para reconocer las funciones dramáticas de los personajes en una historia. Así pues, el modelo contempla seis términos: el *Sujeto*, que corresponde al héroe; el *Objeto*, que es la meta a alcanzar por el héroe; el *Destinador*, aquel que fija y evalúa la misión, tarea o acción principal que debe cumplir el héroe; el *Destinatario*, aquel que se beneficia de la acción del héroe, el *Oponente* aquel que está encargado de obstaculizar la misión; y el *Ayudante* aquel que colabora con el héroe para que éste lleve a cabo su tarea. Los géneros de ficción (policial, *western*, terror) se pueden analizar en el aula para identificar el rol principal de los personajes y, a su vez, para captar rápidamente el núcleo dramático de la historia.

Hay que hacer la advertencia de que estos conceptos serán debatidos en clase tomando en cuenta el nivel cognitivo-educativo-cultural del educando, así como su formación en el área de medios. Señala oportunamente Masterman: «No debería ser necesario indicar que estos conceptos tendrán que exponerse de modo explícito, de una forma apropiada, para los alumnos, y no permanecer únicamente en la mente de los profesores» (1993:39).

Con esto se quiere enfatizar la idea de que la función del docente en la *EPM* consistiría en tratar de no dejar nada sobreentendido, más aún si se está estudiando un reservorio de conceptos semiológicos, que dada su naturaleza son complejos y difíciles de entender. Se recomienda ofrecer suficientes ejemplos para que los conceptos queden muy bien aclarados.

Aquí calzaría muy bien el concepto de divulgación de Pasquali, que a nuestro modo de ver podría orientar en cierta forma la estrategia pedagógica del docente. Seamos más precisos. Este último no debe olvidar que su misión antes que todo estriba en explicar, en forma sencilla y entendible, los conceptos más complejos y especializados sobre un tema, sin que ello suponga llegar al extremo de estereotiparlos y/o banalizarlos. En este caso, educar en *EPM* implica divulgar el acervo teórico-metodológico de la enseñanza crítica de los medios a fin de contrastarlo y/o problematizarlo con el auditorio escolar.

### **3.2. La ideología del discurso audiovisual**

En la *EPM* la ideología se puede abordar de tres modos diferentes: 1) Como un sistema de creencias que caracteriza la forma de actuar y de pensar de un grupo en particular. 2) Como un sistema de significados falsos e ilusorios que se diferencian del conocimiento científico. 3) Como un reservorio de signos que son utilizados por una clase



social para imponer determinados conceptos y/o puntos de vista de la sociedad, siempre en consonancia con sus intereses de clase. El primer constructo de ideología ofrece un nivel de análisis meramente descriptivo, en virtud de que sólo detecta las creencias generales de un colectivo en particular. En cambio los otros dos conceptos nos exigen elaborar un estudio más crítico y evaluativo de la ideología de los mensajes masivos. Respecto de la segunda acepción de ideología, el debate en el aula de clases bien podría comenzar estableciendo las diferencias elementales entre la ciencia y el sentido común, y entre el sistema de creencias de la industria cultural y las creencias de los propios estudiantes. Y sobre la tercera acepción, algunas palabras clave que se sugieren trabajar en el aula de clases son: enmascaramiento, desplazamiento, fragmentación y coherencia imaginativa.

Veamos, en palabras del propio Masterman (1993:224-225), qué designan dichos términos:

«1. *Enmascaramiento*. Una de las características particulares de la ideología burguesa dominante es que... *oculta la explotación de clase de una manera concreta, hasta el punto de que toda huella de dominación de clase está sistemáticamente ausente de su lenguaje*. 2. *Desplazamiento*. El enmascaramiento [...] va acompañado de un desplazamiento de énfasis desde la esfera de producción a la esfera del intercambio y el consumo. 3. *Fragmentación*. Los discursos dominantes no se limitan a enmascarar los hechos de explotación de clase y de los intereses de clase [...] También nos fragmentan, representándonos no *como clases, sino como ciudadanos consumidores individuales*. 4. *Coherencia imaginativa*. Sin embargo, como jugada final, se nos ofrece en tanto que individuos una coherencia imaginaria, puesto que *se nos reconstituye y se nos habla, no como clases, sino como unidades imaginarias relacionadas con el consumo: los consumidores, el consenso, la opinión pública, la nación*» (Subrayado nuestro).

Finalmente, otros de los conceptos que permiten analizar la estructura ideológica de los mensajes masivos son *denotación* y *connotación*. La denotación refiere a la relación inmediata, primera, literal, objetiva de un signo con su referente. Y la connotación se origina cuando el sentido denotativo del signo se convierte en un sistema de valores de la cultura o de la persona que lo emplea (O'Sullivan, Hartley et al., 1995).

Por ejemplo, en los cursos de análisis de los mensajes masivos, los estudiantes *denotan* cuando saben detectar la estructura narrativa básica de una historia (introducción, desarrollo, nudo y desenlace) y sus principales conflictos, cuando identifican las características de los personajes y del espacio escénico. Se *connota* en la medida en que el estudiante comienza a inferir, a partir de la estructura narrativa, los temas más importantes que se plantean en los diálogos y en las acciones de los personajes. Masterman hace la salvedad de que la denotación no es un nivel de significado inocente.

En otras palabras, aun cuando la descripción de un documento audiovisual lleva a seleccionar y ordenar los códigos formales (música, ruido, diálogos) y de contenido (escenas, acciones, conflictos) a fin de ofrecer un primer nivel de significación (denotación), es inevitable que en algunas ocasiones se cuelen valoraciones y opiniones. Hay que guardarse entonces de la seductora idea de interpretar la situación antes de describirla. Hacerlo implica realizar una descripción que se aleja de la significación original



del documento audiovisual.

### 3.3. La descodificación liberadora

En este enfoque de la EPM se parte de la premisa de que el significado de los mensajes masivos sirve de base a la audiencia para construir sus propias interpretaciones, las cuales pueden coincidir o no con el mensaje original. Lo importante es que el educando sepa identificar en qué consiste la historia y cuáles son las principales informaciones, para que comience a opinar sobre ella. El papel del docente en tal caso consistirá en servir de orientador entre el medio y el educando, con el fin de que éste opine no sólo sobre las impresiones que le suscitó el mensaje sino también para que destaque las fortalezas y puntos débiles. Para tal fin se toma como punto de partida la estructura temática, narrativa y expresiva de los mensajes. Este es el momento ideal para que el educando diserté sobre los valores y antivalores que se presentan en los contenidos de los medios masivos. Masterman (1993:231) es bien preciso cuando señala los rasgos esenciales de la descodificación libre y espontánea de los mensajes audiovisuales:

Ser sensibles **(1)** a las posibilidades liberadoras de hacer *descodificaciones diferentes no debe impedirnos ver la importancia de descubrir el significado dominante, codificado en el texto, (2) porque, como hemos visto, se requiere un gran esfuerzo para averiguar los valores dominantes de determinados documentos y las técnicas que sus productos utilizan para conseguir aceptación y complicidad con su forma de pensar... (3) El fin de la educación audiovisual es proporcionar a los alumnos las competencias que les capaciten para desentrañar lo más completamente posible un documento codificado* (Numeración y subrayado nuestro).

Respecto de esta cita debemos señalar que la descodificación no es una acción cognitiva desordenada e irresponsable sino que exige reconocer el significado dominante y/o denotativo del texto audiovisual que, como lo hemos dicho, se expresa a nivel argumental y mediante los códigos expresivos. ¿Cómo podemos hablar de un mensaje si no sabemos precisar su tema central? Considero que la EPM además de ofrecer competencias audiovisuales para hacer consciente la ideología de los mensajes, tiene que problematizar al educando, tratando de que éste exprese abiertamente sus valores a partir del mensaje analizado.

El educando tiene que darse cuenta de que existen, por lo menos, tres niveles de lectura que determinan sus opiniones y/o puntos de vista. Se dice que una lectura es *dominante* cuando nuestra interpretación se alinea fielmente con la codificación narrativa, formal e interpretativa del propio mensaje. La *lectura negociada* se origina cuando coincidimos parcialmente con los puntos de vista del mensaje. Así pues, «la persona que descodifica puede tomar en sentido amplio el significado tal como ha sido codificado; pero puede modificar y alterar en parte el significado, al relacionar el mensaje con algún contexto más concreto...» (*Ibidem*). Y finalmente, se plantea la *lectura opuesta* cuando la posición y los intereses del lector rechazan tajantemente la codificación dominante. En estos niveles de lectura el docente tiene que tomar en cuenta el referente cultural del educando. Tiene que sensibilizarse ante la idea de que la gama de respuestas que emergen de un mensaje determinado se debe, entre otros factores, a las diferencias culturales que



existen entre los grupos.

La EPM, por otra parte, debe incorporar dentro de su programación el tema referido a las audiencias de los medios de comunicación. El docente debe subrayar la idea de que existe una amplia y reconocida tradición teórica que se ha abocado a estudiar los posibles efectos de los mensajes masivos en la sociedad; que existen trabajos que objetan los efectos fuertes de los medios; que en vez de indagar solamente cuáles son los impactos psicosociales de los medios, también podemos estudiar qué es lo que hace la audiencia con los medios. Y junto con esto, ¿cuáles son los significados que se comparten a partir de la interacción con el mensaje?

Por ejemplo, una sesión relacionada con el tema de los efectos de los medios bien podría comenzar analizando los siguientes aspectos: si realmente hemos preferido guardar silencio antes que decir lo que realmente pensamos, por miedo a quedar aislados en la sociedad (teoría de la espiral del silencio); si muchas veces opinamos o actuamos en nuestra vida emulando estereotipos massmediáticos (teoría del aprendizaje por observación); si en muchos casos nuestra conducta cotidiana está reforzada mas no fuertemente influida por los medios (teoría de los agentes cooperantes); si cuando nos relacionamos con algún medio en particular, el grado de placer es tal que expurgamos o liberamos nuestra agresión (teoría de la catarsis); o si simplemente usamos la televisión para sentir compañía e inclusive acudimos a ella como si fuese un ansiolítico (teoría de los usos y gratificaciones). La familiarización con estas teorías nos lleva a reflexionar en torno a las diferentes modalidades de recepción y, además, a reconocer la manera en que los medios intervienen en nuestra cotidianidad (Ver cuadro N° 4).

Cuadro N° 4

Teoría de la autonomía crítica  
(Mastherman-1993)







## BIBLIOGRAFÍA

AGUADED GÓMEZ, José Ignacio (1995) «La educación para la comunicación. La enseñanza de los medios en el ámbito hispanoamericano», en Colección Encuentros Iberoamericanos, nº 1. España, Universidad Internacional de Andalucía.

BELLENGER, Lionel (1999) *La persuasión*. México, Fondo de Cultura Económica.

BLUMER, Herbert (1969) *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona, Hora S.A.

FISKE, John (1984) *Introducción al estudio de la comunicación*. Colombia, Editorial Norma.

FREIRE, Paulo (1997) *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo Veintiuno Editores.

FUENZALIDA, Valerio (editor) (1986) *Educación para la comunicación televisiva*. Chile, UNESCO.

GARZA, Rosa María y LEVENTHAL Susana (1998) *Aprender cómo aprender*. México, Trillas.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Gustavo (1991) *TV en el aula*. Caracas-Venezuela, Cuadernos de la Escuela de Comunicación Social / UCV, Colección Apuntes N° 26.

\_\_\_\_\_ (1998) *Teleniños y televiolencias*. Caracas-Venezuela, Fondo Editorial de Humanidades y Educación, UCV.

KAPLÚN, Mario (1985) *El comunicador popular*. Ecuador, CIESPAL. 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).

\_\_\_\_\_ (1992) *A la educación por la comunicación (La práctica de la comunicación educativa)*. Chile, UNESCO.

\_\_\_\_\_ (1998) «Procesos educativos y canales de comunicación», en *Revista Comunicación (Aulas Mediáticas)*, N° 103:11-16. Venezuela, Centro Gumilla.

NOVAK, Joseph y GOWIN, D. Bob (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca.





MARTÍNEZ-DE-TODA, José (1995) «Enfoque latinoamericano sobre educación para los medios», en *Revista de Ciencias de la Información*, Número Extraordinario: 187-209. Madrid, Editorial Complutense.

\_\_\_\_\_ (1997) Metodología evaluativa de la educación para los medios: su aplicación con un instrumento multidimensional. Roma, Pontificia Universitas Gregoriana. 1998 «Las seis dimensiones en la educación para los medios», en *Revista Comunicación*, nº 103. Caracas, Centro Gumilla.

MASTERMAN, Len (1993) La enseñanza de los medios de comunicación. Madrid, Ediciones de La Torre.

O'SULLIVAN, HARTLEY et al. (1995) Conceptos clave en comunicación y estudios culturales. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

PASQUALI, Antonio (1979) *Comprender la comunicación*. Caracas, Monte Ávila Editores.

PUNGENTE, John (1990) «La educación para los medios en Europa: Panorámica de varios países», en *Educación para la recepción*. México: Trillas.

RUIZ, José Ignacio (1998) Metodología de investigación cualitativa. Bilbao, Universidad de Deusto.

VV. AA. (1992) *Educación para la comunicación: Manual latinoamericano*. Chile, CENECA.

**Fuente: ANUARIO ININCO / INVESTIGACIONES DE LA COMUNICACIÓN Nº 13, VOL. 1, CARACAS, JUNIO 2001**