



Comunicar

ISSN: 1134-3478

info@grupocomunicar.com

Grupo Comunicar

España

Sarmiento, Sergio
Diez pistas posibles para introducir la televisión en la escuela latinoamericana
Comunicar, núm. 8, marzo, 1997
Grupo Comunicar
Huelva, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800814>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Temas

Diez pistas posibles para introducir la televisión en la escuela latinoamericana

.....

Sergio Sarmiento
Francia

Los docentes deben crear las condiciones de aprendizaje necesarias para que sus alumnos y alumnas desarrollen una autonomía crítica frente a los medios de comunicación y sus contenidos. En este artículo se aboga por proyectos educativos que integren los medios con el propósito de formar ciudadanos críticos capaces de analizar, decodificar, entender y producir mensajes audiovisuales.

1. Un proyecto educativo que integre la televisión

Parafraseando la fórmula utilizada por J.M. Escudero¹ refiriéndose a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, podemos afirmar que no se trata de integrar la TV en un proyecto educativo, sino más bien de un proyecto educativo que integre la televisión. Es más importante el proyecto que el medio en sí mismo.

Pero es común encontrar docentes y responsables políticos del Sistema Educativo que deciden en primer lugar: «Hay que hacer algo con la TV» (o con las computadoras, o con Internet, o con cualquier otra tecnología), y después se dicen: «Pero, ¿qué vamos a hacer?». Fascinados por el medio en sí y atribuyéndole el poder de transformar la educación y de mejorar la calidad de la misma, se suele pensar

primero en el medio y después en la finalidad². Esto representa un verdadero problema de sentido. Esta cuestión necesita una reflexión sobre la filosofía de la educación, ya que no se puede hablar de educación sin definir los fines. Aunque esto parezca muy abstracto, todas las *derivas* que encontramos tanto en las clases como en los diferentes niveles de decisión política, se deben a una ausencia de sentido. Por ejemplo: ¿cómo puede un docente seleccionar las metodologías adecuadas si no sabe para qué está haciendo lo que hace? Esto no es nada nuevo ni original, pero si insisto y comienzo por este aspecto es porque constato que un buen número de experiencias que se apartan de los objetivos que debería perseguir la educación para los medios —en la perspectiva en la que será presentada en este artículo— carecen de dicho fundamento.

Esta reflexión en torno a qué tipo de sujeto se quiere formar, con qué finalidad, para qué tipo de sociedad... concierne tanto a los docentes como a los responsables del Sistema Educativo.

Actualmente, resulta indispensable contar con la voluntad política de reconocer la legitimidad de la Educación para los Medios en el Sistema Educativo en los textos oficiales (contenidos curriculares, decretos, reglamentaciones...) y en los recursos necesarios para su aplicación. Pero aunque esta voluntad política aún no haya sido pronunciada en la mayoría de los países, desde que los medios existen, siempre ha habido docentes que han comprendido la importancia de los mismos y que los han incorporado en sus prácticas educativas.

Dicho de otra manera: el reconocimiento «oficial» de la Educación para los Medios en todos los niveles del Sistema Educativo depende de la decisión política; el trabajo de los docentes en el aula pasa por la toma de conciencia de la importancia de tener en cuenta dicha formación.

Cabe destacar que muchos docentes saben aprovecharlos «textos oficiales» (aunque en ellos la Educación para los Medios no aparezca de manera explícita), para introducir los medios en su trabajo cotidiano. De esta manera concilian los objetivos del programa con los de la Educación para los Medios.

2. Formar un ciudadano crítico para la vida en democracia

Ciudadano crítico, conciencia crítica, espíritu crítico, juicio crítico, sentido crítico... En todos los programas de Educación para los Medios encontramos una de estas expresiones: desde los que se fundan en una concep-

ción religiosa hasta aquéllos que defienden una concepción laica de la educación; desde la concepción más autoritaria a la más libertaria; desde la más maniquea a la que tiene en cuenta la complejidad de la realidad...

Veamos, por ejemplo, cómo esta misma idea de formar «el espíritu crítico» puede entenderse de distintas maneras: enseñar a los chicos lo que está «bien» y lo que está «mal» en la televisión; tomar conciencia de la ausencia de determinados valores; aprender el lenguaje de los medios; leer los mensajes ocultos de los medios; percibir las dimensiones socioeconómicas y políticas de los medios; desarrollar la autonomía crítica...

Personalmente creo que la formación de un ciudadano crítico para la vida en democracia –en el campo de la Educación para los Medios–, pasa por el desarrollo de la autonomía crítica. Para ello el docente debe crear las condiciones de aprendizaje necesarias para que el alumno desarrolle su autonomía crítica frente a los medios y sus contenidos.

Esta forma de entender el objetivo principal de la Educación para los Medios se concibe desde una concepción pedagógica no directiva. Entendemos por pedagogías no directivas³, las teorías y las prácticas que, en lugar de imponerse desde el exterior al niño, se desarrollan a partir de sus necesidades, deseos y posibilidades de expresión. El carácter fundamental de lo que se suele también llamar «las nuevas pedagogías» consiste

en el respeto del sujeto (de sus valores, de sus creencias, de su personalidad, de su ritmo...).

Fortalecer nuestras democracias latinoamericanas pasa también –entre otras cosas– por la formación de un ciudadano crítico. Dicha formación exige actualmente una reflexión

Fortalecer nuestras democracias latinoamericanas pasa también –entre otras cosas– por la formación de un ciudadano crítico. Dicha formación exige actualmente una reflexión sobre la complejidad del sistema de los medios que ocupan un lugar sumamente importante en nuestras sociedades.

sobre la complejidad del sistema de los medios que ocupan un lugar sumamente importante en nuestras sociedades.

El desarrollo de la autonomía crítica de los niños y de los jóvenes constituye un objetivo necesario para la formación de un futuro ciudadano libre y responsable.

3. No sólo la televisión, sino el conjunto de los medios

Los responsables de esta publicación me solicitaron un artículo sobre la televisión y la educación. Pero lo que refleja mejor mi visión sobre este tema es el trabajo sobre el conjunto de los medios de comunicación.

En el complejo sistema mass-mediático, los diferentes medios masivos de comunicación se complementan, se interrelacionan, se citan, se completan, hablan de ellos mismos, se critican. Por eso pienso que abordar el trabajo sobre uno de estos medios sin tener en cuenta los otros no es lo más adecuado.

Importa poco si el programa se llama «Recepción activa de la TV», «La TV en la escuela», «Prensa-Educación» o «El diario en la escuela»... Lo importante es que en cada uno de ellos se tenga en cuenta el sistema de los medios en su conjunto. De hecho, muchos de estos programas lo entienden así.

De la misma manera un docente, por razones didácticas o en función de los recursos con los que cuenta, puede optar por el trabajo sobre uno de estos medios, sin perder la perspectiva de una visión global del fenómeno de la comunicación de masas.

4. Los medios como objetos de estudio

En la Educación para los Medios –tal como nosotros la entendemos– el vector principal y distintivo lo constituye el trabajo sobre

los medios como objetos de estudio. Considerar a los medios como objetos de estudio consiste en abordar el análisis de los contextos sociales de producción, de circulación y de consumo de los discursos de los medios.

Los medios pueden ser utilizados para actualizar o para ilustrar los contenidos curriculares, como un recurso para el aprendizaje de los contenidos de una disciplina o para que los alumnos produzcan sus propios mensajes. En estos casos los objetivos son diferentes de los que perseguimos en el marco de nuestra forma de entender la Educación para los Medios, aunque no son incompatibles con los otros.

Geneviève Jacquinot afirma que «la TV para aprender y la TV a aprender son dos actividades complementarias»⁴. Es decir que un docente de Historia, por ejemplo, puede utilizar un documento audiovisual para enseñar los contenidos de su disciplina y abordar con sus alumnos el estudio de la construcción de dichos documentos. Jacquinot cita en el mismo

texto los resultados de una investigación realizada por el INRP (Instituto Nacional de Investigación Pedagógica). Dicho estudio demostró que los niños entre 11 y 13 años –salvoraras excepciones– consideraron a un telefilm sobre Cristóbal Colón como una reproducción de la realidad, aunque fueron muy hábiles para identificar y describir los recursos utilizados en la puesta en escena. Es decir que el conocimiento sobre la TV –según la investigadora francesa– «no conduce automáticamente a una lectura más crítica de los mensajes televisivos» si no se poseen también los

conocimientos de Historia.

Por eso reitero que las dos dimensiones son importantes, pero si subrayo lo del trabajo sobre los medios como objetos de estudio es

Los medios pueden ser utilizados para actualizar o para ilustrar los contenidos curriculares, como un recurso para el aprendizaje de los contenidos de una disciplina o para que los alumnos produzcan sus propios mensajes.

porque he observado que, en general, la preocupación por los contenidos de la disciplina en sí misma reduce a la mínima expresión el trabajo sobre los medios en sí mismos. Esto se resolvería si existieran contenidos curriculares oficiales que incluyeran al estudio de los medios como objetos de estudio y no como auxiliares o como recursos para el aprendizaje solamente. Pero teniendo en cuenta el objetivo fundamental que le atribuimos a la Educación para los Medios (la formación de un ciudadano crítico), el estudio de los medios como objetos de estudio resulta indispensable.

5. El principio fundamental de la Educación para los Medios

El principio fundamental de la Educación para los Medios –enunciado por Masterman– es el de la no transparencia de los medios de comunicación⁵. Se suele considerar a los medios como «ventanas abiertas al mundo» o como «espejos de la realidad». En realidad, los medios no reflejan la realidad: los medios construyen la realidad. Es decir, que los medios nos muestran diferentes representaciones de lo real. Dichas construcciones constituyen siempre una visión parcial de la realidad.

Partiendo del principio de que los discursos de los medios son construcciones, todo trabajo sobre los medios se organiza en torno a una reflexión sobre lo real y la representación de lo real a través del conocimiento del funcionamiento de los medios.

No se trata de inculcar en los niños una actitud de desconfianza total hacia los medios, sino más bien de promover el desarrollo de la capacidad para interrogarse sobre las condiciones de producción y para situar todo mensaje de los medios como el resultado de la voluntad de una o varias personas, de captar el sentido de esta voluntad y de situarse con respecto a ella.

6. Análisis, producción y participación

Existen acciones de Educación para los Medios que se limitan al análisis de los medios; otras, a la producción; y otras que tienen en cuenta los dos.

Para mí –y en esto coincido con muchos colegas–, análisis y producción representan dos momentos complementarios en el aprendizaje de los medios. ¿Es necesario comenzar por análisis o por la producción? Es el docente el que debe elegir en función de los objetivos establecidos, los recursos con los que cuenta, la metodología...

No creo que las actividades de producción produzcan como resultado automático la capacidad de análisis. Algunos sostienen que cuando los chicos producen un periódico escolar, por ejemplo, aprenden al mismo tiempo a analizar los otros periódicos (los «verdaderos» periódicos –como los llaman los chicos–). En mi opinión, la producción puede contribuir a un mejor análisis, pero no puede reemplazarlo.

Es cierto que posibilitar que los chicos expresen lo que sienten y lo que piensan constituye un objetivo fundamental en la formación del futuro ciudadano. Daniel Prieto, en su propuesta para el trabajo sobre «La televisión en la escuela» habla del riesgo de una «mutilación discursiva» cuando a un niño se le niegan las posibilidades de práctica discursiva, cuando se lo reduce a la fascinación y a la repetición...». Daniel Prieto afirma que «una de las formas de abandono de los niños corresponde a la mutilación discursiva»⁶.

Pero paralelamente, también en la perspectiva de la formación del futuro ciudadano, es necesario que los alumnos comprendan los contextos sociales de producción y de consumo de los medios. Para ello se requiere detenerse en un momento u otro del proceso de aprendizaje, en el análisis de los medios en sí.

Sería deseable que la educación para los medios incite en los alumnos el deseo de participar, de actuar, de implicarse en la realidad social en la que viven.

Recapitulando: estoy totalmente de acuerdo con la producción entendida como un proceso para acompañar la expresión de los jóvenes y como uno de los aspectos que completa los conocimientos adquiridos a través del análisis. Con lo que no coincido es con el hecho de hacer de la producción un objetivo en sí misma. En esos casos, la preocupación por un producto final «perfecto» —técnicamente hablando— acapara toda la atención y nos aparta de los objetivos fundamentales de la Educación para los Medios.

Pero además sería deseable que la Educación para los Medios incite en los alumnos el deseo de participar, de actuar, de implicarse en la realidad social en la que viven. La participación sería el resultado de la toma de conciencia de un problema determinado que moviliza en los chicos el deseo de realizar acciones concretas para contribuir al mejoramiento de la situación. Por ejemplo: colaborar en la campaña de vacunación de los niños en el barrio, enviar una carta a un responsable político o al director de un diario, organizar una campaña para informar a los vecinos acerca de un problema determinado, asumir un protagonismo y un mayor compromiso en el consejo de clase o de la escuela...

La participación se presenta como una alternativa para no limitarnos al «verbalismo» que predomina en muchas de nuestras escuelas todavía.

7. Análisis de la complejidad

Las primeras propuestas de Educación para los Medios se limitaron al análisis de los mensajes. Actualmente sabemos que es necesario abordar el estudio de los contextos sociales de producción y de consumo. Para ello,

diferentes enfoques son complementarios para abordar la complejidad del sistema de los medios: el enfoque sociológico, el enfoque semiótico, los estudios sobre la recepción y el estudio de los aspectos técnicos⁷.

El enfoque sociológico nos permite abordar el estudio del lugar que ocupan los medios en nuestras sociedades, los medios como industrias culturales, la economía de los medios, la internacionalización de los sistemas de comunicación, las relaciones entre el poder político y los medios de comunicación...

Desde el enfoque semiótico se aborda el análisis de los discursos de los medios, en su forma y contenido. Algunos autores se refieren a este aspecto como el estudio de la «retórica» o del «lenguaje de los medios».

Los estudios sobre la recepción nos permiten abordar el estudio sobre de qué manera los discursos de los medios

son recibidos por el receptor, los procesos de negociación de sentido de los mensajes de los medios, los hábitos de consumo, el impacto de los diferentes géneros, de qué manera las diferentes lecturas se encuentran relacionadas con las diferencias individuales y sociales, la segmentación de las audiencias, las motivaciones del público...

El estudio de los aspectos técnicos también es necesario para poder comprender cómo funciona cada medio «por dentro»; es decir, conocer el funcionamiento técnico de cada medio, el rol de estos aspectos en la producción de los discursos, la utilización de las nuevas tecnologías, las manipulaciones de las imágenes...

La enumeración de estos enfoques no quiere decir que el docente debe tratar todos al

Hoy sabemos que si bien existe una influencia de los medios sobre los individuos, la misma se ejerce indirectamente a mediano y largo plazo y de manera acumulativa. El público no es tan pasivo como se lo consideraba: los receptores participan en el sentido atribuido al mensaje de los medios de comunicación.

mismo tiempo. En función de criterios didácticos, podemos privilegiar el trabajo desde uno u otro enfoque en un momento del proceso de aprendizaje. Lo importante es no perder la visión global de los aspectos que se combinan en el análisis de los medios.

8. Partir de los receptores

El principio pedagógico –conocido por todos los docentes, aunque no siempre tenido en cuenta– proclama la necesidad de «partir del alumno, del niño, de sus necesidades e intereses».

Pero como nuestra propuesta consiste en el trabajo sobre los medios, utilizo la expresión «partir de los receptores» para subrayar la importancia de comenzar por conocer cómo nuestros alumnos se relacionan con los medios; cómo los consumen; en lo que se refiere a la televisión, qué emisiones prefieren y cuáles rechazan; qué aprenden los chicos de los medios; cómo interpretan los distintos mensajes que reciben de los medios...

Los estudios sobre la recepción nos han aportado conocimientos valiosísimos para la comprensión del tipo de relaciones que se establecen entre los medios y los receptores⁸. Los primeros estudios sobre la comunicación de masas atribuyeron a los medios un poder enorme. El público fue considerado como pasivo, compuesto por individuos aislados y vulnerables frente al poder de los medios.

Hoy sabemos que si bien existe una influencia de los medios sobre los individuos, la misma se ejerce indirectamente a mediano y largo plazo y de manera acumulativa. El público no es tan pasivo como se lo consideraba: los receptores participan en el sentido atribuido al mensaje de los medios de comunicación. Entre la instancia de producción y la instancia de recepción se

produce una negociación del sentido en la que intervienen diferentes factores: la edad, el sexo, la historia personal, el contexto familiar y el contexto socio-económico-cultural, el nivel de formación...

Por lo tanto existe la posibilidad de diferentes lecturas de los mensajes de los medios, «de interpretaciones distintas a las buscadas por los emisores».

Reconocer que existen distintas lecturas posibles de los mensajes de los medios significa que, en la dinámica de la clase, es necesario partir de la «lectura» que realizan los alumnos.

9. La concepción de la educación y las teorías sobre la comunicación de masas

Cada docente introduce los medios en sus prácticas educativas a partir de su manera de entender la educación y a partir de su visión de los medios. Seguramente habrán escuchado a un docente que piensa que «los chicos no leen porque miran demasiado la TV»; otro que considera «que los chicos son más violentos porque imitan los modelos que les presenta la TV»; y un tercero que cree que «los chicos de

hoy son más despiertos gracias a la TV». Si estos docentes introducen la TV en sus clases, las «mediaciones pedagógicas» serán diferentes porque cada uno parte de una visión diferente del medio: los dos primeros la introducirán para combatir los efectos negativos de la TV sobre los niños. El tercero lo hará en la perspectiva de utilizar la TV como una aliada al aprendizaje de los alumnos.

Pero en el caso de que encontremos dos docentes que compartan la misma visión de

los medios, probablemente cada uno de ellos tenga una concepción de la educación diferente lo que daría como resultado dos prácticas de Educación para los Medios diferentes.

Reconocer que existen distintas lecturas posibles de los mensajes de los medios significa que, en la dinámica de la clase, es necesario partir de la «lectura» que realizan los alumnos.

Toda acción en el campo de la Educación para los Medios es el resultado de una concepción de la educación y de una teoría sobre los medios. De manera consciente o inconsciente, explícita o implícita, completa o parcial, detrás de cada acción de Educación para los Medios existe una «teoría» de la educación y una «teoría» sobre la comunicación de masas.

Desde hace un poco más de tres años, en la mayoría de los cursos o talleres que animo sobre la educación para los medios, comienzo por solicitar a los participantes que respondan por escrito a estas dos preguntas:

- Para mí, ¿qué es la educación?, o ¿para qué educo?
- Para mí, ¿qué son los medios de comunicación?, ¿para qué sirven?

A partir de esta reflexión, los docentes toman conciencia de sus propias concepciones, lo que representa un buen punto de partida para plantearnos el para qué de la Educación para los Medios y sobre la base de qué modelos teóricos.

10. Una visión positiva de los medios no es incompatible con una actitud crítica

En mi opinión, la propuesta de Daniel Prieto Castillo para el trabajo sobre «La televisión en la escuela» refleja bien este equilibrio que consiste en evitar «una descalificación en bloque» de los medios de comunicación sin caer «en una actitud acrítica, sobre todo si los analizamos desde el ángulo de la educación»⁹.

Muchas de las acciones de Educación para los Medios se fundan en una visión negativa (apocalíptica) de los medios, hacen de la crítica el objeto más importante, acusan a los me-

dios de todos los males sociales e intentan vacunar a los niños contra la influencia que ejercen los medios sobre sus valores y comportamientos. El modelo pedagógico que sostiene dichas prácticas está caracterizado por el «paternalismo» con el que se intenta proteger a los niños contra los efectos de los medios.

Este enfoque presenta un problema desde un punto de vista pedagógico. Sabemos que a la mayoría de los chicos (y de los adultos) les encanta la TV. El proceso y los resultados del aprendizaje serán diferentes si se comienza por criticar, por descalificar, en lugar de tratar de comprender por qué se ejerce esta fascinación.

Para comprender mejor lo que viven los chicos con los medios, es necesario, en primer lugar, reflexionar sobre la relación que nosotros (los adultos) establecemos con los medios. En lo que se refiere a la TV, la dimensión del placer es tan importante en nuestra vida como en la vida de los chicos. ¿Por qué negarla? ¿Por qué culpabilizarnos? Sabemos que todas las imágenes que consumimos son el resultado de una fabricación, pero al

mismo tiempo tenemos la necesidad de ser «espectadores-creyentes», según la expresión utilizada por Frédéric Lambert. Como lo explica Daniel Prieto, es importante «el reconocimiento de la necesidad de lo lúdico, de que uno no acude a la pantalla sólo porque lo empuja su capacidad crítica y su estupidez; existe la necesidad del juego, de la gratificación con la imagen y la palabra, es imposible negar esa vertiente del ser humano»¹⁰.

Resumiendo. Por un lado, tener una visión positiva de los medios no es incompatible con una actitud crítica. Pero como no se puede

Para comprender mejor lo que viven los chicos con los medios, es necesario, en primer lugar, reflexionar sobre la relación que nosotros (los adultos) establecemos con los medios. En lo que se refiere a la TV, la dimensión del placer es tan importante en nuestra vida como en la vida de los chicos. ¿Por qué negarla? ¿Por qué culpabilizarnos?

criticar lo que no se conoce, la formación de los docentes resulta indispensable. Y por otro lado, una actitud crítica no es incompatible con la dimensión del placer.

Notas

¹ ESCUDERO, J.M. (1993): «L'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication à laical», en *Médiascope*, 5. Versailles, CRDP.

² SARMIENTO, S. (1993): «A propósito de las teorías de la comunicación y los programas de Educación para los Medios». Documento policopiado. Los Andes, Mendoza, pág. 16.

³ Lo nuevo de estas «nuevas pedagogías» se funda en la relación a lo político que las organiza. Por eso utilizo la expresión en plural porque al interior de lo que entendemos por pedagogías no directivas existen diferentes modelos: desde la concepción rogeriana de la educación, cuyo proyecto político se traduce en la conservación de la sociedad liberal, hasta las concepciones más «transformadoras» como, entre otras, las de Célestin Freinet o de Paolo Freire.

⁴ JACQUINOT, G. (1994): «Las grandes tendencias de la Educación para los Medios en Francia», en *Actas del I Congreso Nacional «La televisión en la escuela»*, pp.74-83.

⁵ MASTERMAN L. y MARIET, F. (1994): *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*. Consejo de Europa, pág. 34.

⁶ PRIETO CASTILLO, D. (1994): *La televisión: críticas y defensas*, 1. (Serie: La televisión en la escuela, Colección: Volver a leer). Mendoza (Argentina), Ediciones Culturales, 1994, pág. 24.

⁷ SARMIENTO, S. (1993): *A propósito de las estrategias de aprendizaje para «La televisión en la escuela»*, documento policopiado, 2, Los Andes, Mendoza.

⁸ En América Latina podemos destacar entre otros, los trabajos realizados por Valerio FUENZALIDA, María Elena HERMOSILLA y el equipo de CENEA (Chile) y por Guillermo OROZCO y su equipo de investigadores de la Universidad Iberoamericana de Méjico.

⁹ PRIETO CASTILLO, D.: Ídem, pág. 70.

¹⁰ Ídem, pág. 66.

Nota final: Este artículo ha sido escrito a título personal y no como la expresión de la institución en la que trabajo.

Sergio Sarmiento es responsable de estudios en el CLEMI de París (Francia) y colaborador en los Programas «El diario en la escuela» y «La televisión en la escuela» de Mendoza (Argentina).

