

TELEVISION Y ACULTURACION

Límites de Programas Alternativos en la Desmitificación de Estereotipos Dominantes*

Introducción

La influencia de la televisión en la cultura y en particular en la producción y reforzamiento de estereotipos dominantes es una preocupación creciente entre investigadores críticos de la comunicación.

Resultados de estudios empíricos confirman que la televisión construye y difunde distintos estereotipos sociales (Slaby y Quarfoth, 1980; Greenberg, 1982). Entre los estereotipos más comunes se encuentran aquellos referentes a minorías étnicas. Por ejemplo, a los negros se les presenta como personas carentes de 'buenos modales' o a los chinos como ingenuos y torpes para el lenguaje o a los indios como introvertidos, desconfiados y vengativos. No obstante que estos estereotipos sean los más comunes en la programación comercial televisiva, no son los únicos.

En una extensa revisión de la literatura sobre el impacto de la televisión en la construcción de la realidad social, Hawkins y Pingree (1982) enumeran una serie de estereotipos creados y reforzados por la televisión, entre los cuales destacan -además de los mencionados- aquellos acerca de los ancianos, de los adultos y de los niños, de la gente 'buena' y de la gente 'mala', de las mujeres, de los pobres y los ricos, de los héroes y heroínas y de los roles femeninos y masculinos en la actuación cotidiana. La gama de estereotipos es amplia y todos, en una forma o en otra, proponen un determinado tipo de relaciones entre personas, de conductas

* En su versión original, este ensayo se presentó como ponencia en la sexta reunión Internacional sobre Cultura y Comunicación, Universidad de Temple, Filadelfia, Octubre de 1986.

individuales y patrones de comportamiento y de formas de reaccionar ante situaciones específicas. Todos estos estereotipos van conformando una especie de modelo cultural de actuación en la sociedad que se difunde como la forma 'natural' y 'universal', es decir, como la única posible.

La programación alternativa, esto es, aquella que ofrece modelos y significados culturales distintos, cuyo objetivo es educar en un sentido amplio al televidente, ha sido utilizada en distintas situaciones como vehículos para proponer la consecución de ciertas metas consideradas socialmente relevantes para el desarrollo individual y colectivo.

Recientemente en los Estados Unidos se produjo una serie de televisión con el objetivo principal de contrarrestar explícitamente algunos de los estereotipos sobre los roles masculino y femenino en la sociedad. Los productores del programa intitulado *Freestyle* (Estilo Libre) partieron de la base de que sí es posible fomentar estereotipos a través de la televisión, también es posible destruirlos con una programación alternativa que presente, en este caso, opciones a los roles más universalizados sobre lo que se acepta culturalmente que hombres y mujeres hagan según su género.

El propósito del presente ensayo es analizar la experiencia de *Freestyle* en conseguir sus metas. La relevancia de evaluar el esfuerzo realizado con esta serie de televisión consiste, en primer lugar, en mostrar tanto las características de la televisión en la construcción de estereotipos sociales, como los límites de una serie alternativa en la construcción de una cultura antihegemónica cuando el resto de la programación comercial de la televisión no se altera y cuando la televisión es la única institución social que se usa para ese fin, sin que se realicen paralelamente modificaciones en las otras instituciones sociales como la familia y la escuela en su rol de construcción y reforzamiento de significados culturales dominantes. En segundo lugar, el análisis es relevante para ir entendiendo cómo se construye la femineidad y la masculinidad como categorías culturales, especialmente en la infancia.

No obstante que la existencia de estereotipos sobre las actividades que se consideran propias de lo masculino y lo femenino en una cultura es generalmente reconocida, la explicación acerca de la formación de esos estereotipos y las estrategias educativas para rebatirlos constituyen elementos de discusión y polémica entre investigadores y educadores.

En el presente ensayo, el análisis está inspirado en la "Teoría del Patrón Mental del Género" (*Gender Schema Theory*)*, que entre otras aportaciones al entendimiento del desarrollo de categorías cognitivas en el niño, relaciona el contexto social y cultural con su desarrollo cognoscitivo.

En la primera parte del ensayo, se caracterizan y diferencian los estereotipos sobre lo masculino y lo femenino y la discusión se centra en su formación y desarrollo. Con la intención de contextualizar esta discusión dentro de la conceptualización teórica propuesta, la discusión se estructura alrededor de los puntos centrales del debate actual sobre la construcción de los estereotipos.

En la segunda parte se analiza el rol de la televisión como herramienta educativa para contrarrestar estereotipos. A partir del análisis de las principales estrategias metodológicas con que se ha usado a la televisión en distintos países para proponer significados alternativos, se evalúa la experiencia del programa *Freestyle*, centrando la discusión en las propiedades específicas de la televisión como *re-presentadora* de la realidad. Finalmente, sobre la base de esta discusión se enfatizará la necesidad de explorar más detalladamente la interacción entre los significados propuestos por la televisión y los telespectadores.

1. Estereotipos sobre lo Masculino y lo Femenino

Actividades Masculinas y Femeninas y sus Estereotipos

En todas las culturas existen actividades realizadas distintamente por hombres y mujeres, y estereotipos sobre lo que es propio de lo masculino y lo femenino. Conductas apropiadas sobre las definiciones culturales al respecto se esperan de cada uno de los pertene-

* Un desarrollo detallado de esta teoría se encuentra en el artículo de Sandra Bem: "Gender Schema Theory and its Implications for Child Development", publicado en el *Journal of Women in Culture and Society*, EE. UU., Verano de 1983.

cientes a una cultura (Willis, 1977). Sin embargo, la diferencia entre las actividades llevadas a cabo por hombres y mujeres y los estereotipos sobre esas actividades no siempre se manifiestan claramente. El caso más común es referirse a unas y otros (actividades y sus estereotipos) como si ambos fueran lo mismo. Esta confusión no sólo se presenta en la vida cotidiana, sino también entre los investigadores y, por consiguiente, en la literatura sobre el tema (Williams y Best, 1982). Por tanto, es importante partir de una diferenciación explícita entre las actividades que comúnmente realizan, de manera distinta hombres y mujeres y sus estereotipos.

El elemento central que permite distinguir los estereotipos de una práctica cultural, de la práctica misma, es que ésta última constituye sólo una serie de actividades, mientras que los estereotipos son *creencias* acerca de esas actividades. Por ejemplo, en una cultura concreta existen actividades realizadas predominantemente por hombres, tales como la mecánica automotriz y actividades llevadas a cabo principalmente por mujeres, como aquellas relacionadas con el trabajo doméstico y el cuidado de los niños, ya sea en el hogar o en instituciones. Actividades diferenciadas para hombres y mujeres denotan la existencia de una práctica generalizada por medio de la cual a unos y a otros se les asignan determinados roles, mientras que los estereotipos sobre esas actividades connotan su propiedad para ser llevadas a cabo por hombres o por mujeres, según las prescripciones culturales sobre lo masculino y lo femenino. La connotación femenina o masculina de las actividades realizadas por hombres y mujeres no se expresa en abstracto. Va entrelazada a las actividades mismas; por ejemplo, cuando se cree que la mecánica es una actividad masculina *per se*, y por tanto, se espera que sea realizada sólo por hombres, o cuando se afirma que cuidar niños es una actividad propia de la mujer. Más aún, los estereotipos sobre lo que debe ser masculino o femenino se justifican generalmente aludiendo a características biológicas naturales o a elementos psicológicos innatos, distintivos de hombres y mujeres (Williams y Best, 1982).

En cuanto creencias de lo que es propio de lo masculino y lo femenino, los estereotipos contienen generalizaciones sobre las

actividades de hombres y mujeres. Por una parte, estas generalizaciones tienden a simplificar la actividad humana y, por otra, reducen la gama de posibilidades de actuación de todos (Bem, 1981). En este sentido, los estereotipos sobre los roles que se esperan jueguen hombres y mujeres en una determinada cultura tienen consecuencias negativas para su propio desarrollo.

La influencia negativa de la diferenciación entre actividades consideradas propias de hombres y de mujeres en el desarrollo del niño constituye, sin embargo, un punto de debate en la literatura **sobre el tema. Para algunos autores (por ejemplo, Martin y Halverson, 1981), la existencia de estereotipos sobre los roles masculino y femenino constituye sólo una simple categoría para diferenciar información sobre la actividad de hombres y mujeres y para que el niño adquiera su identidad sexual. Sin embargo, autores más críticos como Greenberg (1984) señalan que:**

Lo que tiene un efecto negativo en la personalidad de un individuo no es el aprendizaje de la propia identidad sexual del sujeto, sino el aprendizaje de lo que una cultura prescribe como apropiado para ser realizado distintamente por un hombre y una mujer (p. 457).

En la discusión de las páginas siguientes, los estereotipos sobre las actividades apropiadas para hombres y mujeres son considerados como limitantes del desarrollo personal, no sólo por reducir las opciones para la práctica social de hombres y principalmente de mujeres, sino también por exagerar la determinación de la constitución biológica y sexual en las prescripciones culturales sobre lo que es propio de la actuación masculina y femenina (Linn y Peterson, 1984).

El Desarrollo de los Estereotipos

La formación de estereotipos en general, y en particular de aquellos referentes a los roles masculino y femenino, resulta de la capacidad cognoscitiva de los individuos para categorizar distintamente a hombres y mujeres con base en diferencias anatómicas (Garret-Shaw y Kehr, 1984). No obstante que esto es aceptado por la mayoría de los autores en la literatura sobre el tema, la polémica

se centra sobre el grado de determinación que existe entre características biológicas y la prescripción cultural de lo que es apropiado para hombres y mujeres.

Para algunos autores, las características biológicas son completamente determinantes de las creencias sobre lo que es propio de lo masculino y lo femenino (por ejemplo, Maccoby y Jacklin, 1984). Para otros, sin embargo, la relación entre las características biológicas y las prescripciones culturales sobre el rol que se espera asuman hombres y mujeres es más bien arbitraria. En este sentido, no son las características biológicas mismas las que se relacionan con (o determinan) los roles culturales de hombres y mujeres, sino la *significación* que esas características tienen dentro de culturas específicas.

Otro punto de la polémica estriba en la influencia que la cultura tiene en la determinación de la relación entre lo biológico y su significado. Sobre este punto, algunos autores consideran que esa relación varía de una cultura a otra (Triandis et al., 1984). Es decir, que los estereotipos son construidos en cada cultura y por tanto hay variaciones entre culturas. En contraposición con esta perspectiva, otros autores (por ejemplo, Williams y Best, 1982) sugieren que no obstante la existencia de ciertas diferencias culturales en las prescripciones sobre los roles masculino y femenino, hay una especie de "panculturalismo", en tanto que estereotipos iguales se repiten en diferentes culturas. Sin embargo, el grado en que estos elementos panculturales predominan en cada cultura no ha sido determinado. Haría falta una explicación acerca de por qué algunas actividades se relacionan sistemáticamente con lo femenino y otras con lo masculino en todas las culturas.

Dentro de la corriente de Estudios Culturales, Johnson (1983) propone que si bien la capacidad humana de hacer referencias, categorizar y otorgar calificativos no está condicionada culturalmente, sino que es algo propio de la capacidad humana, el contenido y las reglas específicas que estructuran esa capacidad *sí* está condicionado por cada cultura. Autores orientados por la 'teoría del patrón mental del género' estarían de acuerdo con esta comprensión en cuanto que ellos consideran que la generación de patrones

mentales resulta de la capacidad humana de categorizar, mientras que las formas específicas que toman estos patrones y sus contenidos es una resultante particular de cada cultura (Bem, 1981).

A pesar de la polémica en torno a los puntos anteriores, parece haber consenso con respecto a que la formación de estereotipos sobre lo masculino y lo femenino es un proceso paralelo al desarrollo de la identidad sexual del niño. El niño pasa por etapas cognitivas y su consciencia sobre lo que es propio hacer según los roles **masculino y femenino, varía en cada una de esas etapas. En unas el niño es más flexible en sus creencias que en otras, hasta que alcanza lo que se conoce como la "constancia del género" (gender constancy) alrededor de los 9 años (Slaby y Frey, 1975). Una vez que el niño es constante en su identificación según su género, el niño tiende a ser generalmente más flexible que antes con respecto a los roles masculino y femenino (Huston, 1983).**

El Desarrollo del Patrón Mental del Género

Estudios empíricos realizados por Bem (1981) sugieren que los niños no sólo desarrollan ciertas *creencias* o estereotipos acerca de lo que es propio de su género, sino también un *patrón mental* (*gender schema*) que les permite seleccionar y organizar información al respecto.

El patrón mental del género es una especie de *categoría* o estructura mental que permite procesar información en una forma relacionada con el género del niño. Martin y Halverson (1981) enfatizan que el patrón del género funciona como un organizador tanto de la información referente a la identidad sexual del género, como del resto de la información que el niño procesa proveniente de su entorno. En este sentido, el patrón del género constituye una estructura *anticipatoria* para seleccionar y procesar la información en una forma específica.

El patrón mental del género tiene cuatro funciones principales. Primero, determina qué información se percibe o es captada para luego ser procesada y almacenada en la memoria. Segundo, el patrón sirve al sujeto para organizar y evaluar nueva información de acuerdo a la información anteriormente almacenada. Tercero, el

patrón sirve para llenar huecos informativos durante el procesamiento de la información. Finalmente, el patrón del género facilita la resolución de ciertos problemas al proveer al sujeto con información útil para imaginar soluciones. En suma, el patrón del género le da al sujeto una especie de guía para seleccionar o rechazar información y para evaluarla e interpretarla (Cheol, 1985).

El elemento más importante con relación al patrón mental del género es que a partir de la organización y almacenamiento de la información, el sujeto adquiere una especie de estructura informativa y no sólo una serie de informaciones más o menos relacionadas. Esto hace que el patrón del género pueda determinar el *surgimiento* de estereotipos y no sólo estereotipos específicos.

El patrón mental del género -al igual que otros patrones- no es estático. Tampoco está cambiando continuamente. Es resistente a cambios drásticos, pero va modificándose a sí mismo a partir de nuevas informaciones. Esto es así, porque el patrón es fundamentalmente resultado de diversas interacciones del sujeto: consigo mismo, con otros, con las instituciones sociales, con los medios masivos de comunicación. En este sentido, el patrón del género está mediatizado por el propio desarrollo cognoscitivo del sujeto, pero al mismo tiempo está determinado por elementos externos.

Es importante acentuar esa *determinación mutua, interna y externa* del patrón del género, porque es precisamente su reconocimiento explícito lo que diferencia a esta teoría de otras concepciones anteriores del desarrollo cognoscitivo, que tradicionalmente **entataron sólo mediaciones internas del sujeto o, por el contrario sólo mediaciones externas a él.** La conjunción de ambas mediaciones es el elemento distintivo de la teoría referida y también su más importante aportación al entendimiento de la categorización que los sujetos hacen de la información a la que se exponen. La teoría del patrón mental del género toma de la teoría del *Aprendizaje social* la comprensión del sujeto *cognoscente* como sujeto *interactuante* con su entorno social y cultural, pero al mismo tiempo reconoce y asume que existe un proceso interno de mediación cognoscitiva del sujeto (Huston, 1983).

Los patrones del género son influenciados por las interacciones

múltiples del sujeto en una forma específica y *no arbitraria*, ya que **estas interacciones son a su vez condicionadas, tanto por la propia identidad del sujeto con su género, como por la cultura donde el sujeto se desenvuelve.**

La propia identidad del sujeto ejerce influencia en la construcción del patrón mental debido a que niños y niñas son objeto de presiones diferentes durante su formación. Por ejemplo, los padres tienden a ser más rígidos en el desarrollo de la identidad sexual del niño que en el de la niña (Maccoby, 1980). Otras diferencias se originan en el hecho de que niños y niñas son sujetos de distintos procesos de socialización. Por ejemplo, la educación del niño tiende a enfatizar actividades de liderazgo, mientras que la de las niñas, por el contrario, tiende a fortalecer actitudes de subordinación (Stein, 1983). En este sentido, las mediaciones cognoscitivas de niños y niñas están a la vez determinadas por las *prácticas diferenciadas* de las que son objeto durante su desarrollo.

Las prácticas diferenciadas en la socialización de niños y niñas son a su vez condicionadas por la cultura concreta a la que pertenecen. Esto implica que son finalmente la cultura y las prácticas específicas de socialización, a las que son sometidos niños y niñas, lo que **mediatiza la construcción del patrón mental del género, y, por consiguiente, la forma concreta de generación de estereotipos sobre lo masculino y lo femenino.**

La principal conclusión de todo lo anterior con respecto a las posibilidades de diseño de una estrategia tendiente a modificar estereotipos en el niño, es que hay que considerar dos elementos conjuntamente: el *contenido* específico de la información que el niño procesa y el conjunto de *reglas* que gobiernan el procesamiento de esa información y su interpretación. Esto es, no es suficiente con proponer sólo significados alternativos a los estereotipos sobre los roles masculino y femenino, sino que es necesario transformar el patrón mismo del cual emergen estereotipos específicos. Consecuentemente, cualquier intento de modificación de estereotipos requiere de una estrategia de intervención mas o menos *constante*. No basta la presentación de significados alternativos una o varias veces solamente. Tampoco basta con modificar sólo una de las

fuentes de influencia o mediación. Se debe tender a que los cambios sean *múltiples* y desencadenen nuevos cambios en distintos niveles.

II. Televisión, Estereotipos y Significados Alternativos

En la sección previa, el énfasis fue puesto en la formulación de estereotipos y en la construcción del patrón mental del género. En esta sección se examinan, en primer lugar, las características de la televisión en la construcción y difusión de estereotipos y, en segundo lugar, se analiza el programa *Freestyle* en su efectividad para presentar significados alternativos sobre las actividades de hombres y mujeres.

La Televisión y los Estereotipos

Como se mencionó al principio del ensayo, la influencia de la televisión en la construcción de estereotipos sobre las actividades propias de lo masculino y lo femenino ha sido ampliamente demostrada en la literatura sobre estudios de televisión*. Específicamente se ha mostrado que la televisión contiene proposiciones concretas acerca de lo que se considera apropiado que hombres y mujeres realicen de acuerdo a su género (Singer y Singer, 1983). Por ejemplo, en términos de ocupaciones la programación comercial propone, implícita o explícitamente, que los hombres se empleen en posiciones de toma de decisiones y, en general en profesiones que son consideradas de mayor prestigio social (Greenberg, 1981). En cambio, esa misma programación muestra a las mujeres en actividades que están supeditadas a la decisión masculina o en roles románticos o relacionados con actividades del hogar (Liebert, et al., 1982).

Estereotipos sobre las características femeninas y masculinas generalmente tipifican y muestran a los hombres como poderosos, dominantes y agresivos, mientras que a las mujeres como dóciles, dependientes y atractivas. Independientemente de la legitimidad axiológica de éstos y otros estereotipos de la programación televisiva, el punto que importa destacar para los fines de este ensayo es el referente al *poder* de la televisión para estereotipar.

Sobre este punto se recomienda el trabajo de Alicia Molina: *La Televisión y los Niños*, CONAPO, México, 1979. En este trabajo, la autora muestra la relación entre el contenido de la programación y la educación sexual de niños mexicanos y sugiere una estrategia familiar al respecto.

Algunos autores como Gumpert y Cathcart (1983) han venido sosteniendo a partir de sus investigaciones que el poder de la televisión para estereotipar caracteres, conductas y actividades sociales, es en cierta medida *inherente* a los mismos medios de información y especialmente a la televisión.

En primer lugar, es necesario tener presente que no existe una realidad unívoca y significativa *per se*, por lo tanto, tampoco existe una relación única o directa entre el sujeto y la realidad*. Esto implica la existencia necesaria de un proceso de selección, codificación y atribución de significados a esa realidad por parte del sujeto o de los medios de información, para hacerla inteligible. En cierta forma, los medios de información operan como el sujeto cognoscente en cuanto que van seleccionando, procesando e interpretando la información de acuerdo a un determinado principio (explícito o implícito).

Según Gumpert y Cathcart (1983), la televisión goza de una gran capacidad para significar y estereotipar, ya que sus características audiovisuales permiten *borrar* las huellas de su intervención en el procesamiento de información y, por tanto, en la significación de la realidad. Esto es, la capacidad particular y distintiva de la televisión, es una capacidad de *re-presentación*.

En segundo lugar, es importante no perder de vista que ningún medio de información, por más sofisticada que sea su tecnología, es capaz de transferir la realidad sin distorsiones. Por consiguiente, los estereotipos están condicionados *no solamente* por el desarrollo cognoscitivo de los sujetos y por su cultura, sino además por la *tecnología* del medio de información involucrado. A mayor capacidad tecnológica de un medio, mayor dificultad en percibir las mediaciones intervinientes en la elaboración de los estereotipos. Esto es, la percepción de los sujetos de los estereotipos difundidos por los medios de información está también condicionada por la capacidad, menor o mayor de éstos, de re-presentar la realidad, o de alcanzar un mayor grado de *representacionalismo*.

El representacionalismo de la televisión en cuanto medio de información está condicionado por sus cualidades técnicas de duplica-

Para la elaboración más detallada sobre este punto, se recomienda ver el ensayo anterior en este cuaderno: "Viendo detrás de la pantalla..." y el trabajo de T. Bennet (1982): "Medios, Realidad y Significación".

ción y re-presentación. A través de estas propiedades se construye la *verosimilitud* en la reproducción de la realidad. Esta verosimilitud en cierta medida también depende del *formato* concreto de la programación. Por ejemplo, cuando se trata de un programa cómico o cualquier otro programa donde sea más o menos evidente al telespectador que lo que está viendo en la pantalla no es una re-producción 'fiel' de la realidad, la verosimilitud tiende a ser menor que en el caso de otros programas dramáticos, de noticias, o documentales (Gumpert y Cathcart, 1983). En estos programas no sólo se propone que lo que se muestra es cierto, sino además, se apela explícitamente a la verdad (Orozco, 1986).

De todo lo anterior se puede concluir que la televisión, debido a sus propiedades técnicas, es un medio de información con un alto grado de representacionalismo. Esto es, con un gran poder de re-presentación y por tanto de significación y tipificación. Por las mismas razones, la televisión en principio, debe ser un medio adecuado para contrarrestar estereotipos a través de la proposición de significados alternativos (ACT, 1984).

Televisión y Programación Alternativa

En la literatura internacional sobre estudios de televisión, la programación alternativa se conoce con el nombre de "programación pro-social" (*prosocial television*). Esta programación se distingue de la comercial en cuanto propone una serie de modelos de actuación deseables según una escala de valores compartidos dentro de una cultura. Por ejemplo, algunos programas alternativos enfatizan la ayuda mutua, la cooperación, el compartir, la superación personal, etc. Otros programas alternativos tienen el objetivo de fomentar cierto tipo de conductas y opiniones socialmente deseables. Sin ser instructivos en el sentido estricto de la palabra, los programas alternativos comparten la intención de la programación educativa, pero se distinguen de ésta en su alcance y en su diseño.

El debate actual sobre la efectividad y sentido de la programación alternativa no se centra tanto en sus metas, que generalmente se comparten, sino en la forma más adecuada para usar la televisión

en la consecución de objetivos sociales. La experiencia con el uso de programas alternativos ha demostrado que programas que parecían muy efectivos por su calidad y su diseño, no consiguieron los objetivos esperados. Buenas intenciones y metas claras no son suficientes para garantizar la eficacia de la televisión alternativa (Feilitzen, 1981).

Dentro de la literatura sobre el uso de la televisión con fines sociales pueden distinguirse básicamente tres estrategias. La primera está inspirada en la teoría del Aprendizaje Social. Su característica principal es mostrar uno o varios modelos de comportamiento en los cuales los personajes actúan de una manera socialmente deseable. Se espera que los televidentes, al observar estos modelos, los copien, o los incorporen en su actuación.

La segunda estrategia se enfoca a mostrar el conflicto que resulta de la presentación de un estereotipo y su contraparte o significado alternativo. El conflicto se resuelve dentro del mismo programa. A diferencia de la primera estrategia, en ésta se invita al telespectador no sólo a observar un modelo deseado, sino a pensar y juzgar a partir de presentarle una contradicción.

La tercera estrategia es una variante de las dos anteriores: se presenta un conflicto, pero no se resuelve dentro del programa. La racionalidad que orienta esta estrategia es la de propiciar que el sujeto telespectador resuelva la contradicción por sí mismo o con la ayuda de un orientador, al terminar el programa.

Las ventajas y desventajas de las estrategias anteriores no pueden evaluarse en abstracto. La eficiencia de una estrategia de uso de la televisión para fines sociales no depende sólo de su racionalidad intrínseca. Está también condicionada por la situación o contexto específico en que se usa y por el formato o diseño particular del programa. Por ejemplo, la sola presentación de conductas o modelos socialmente deseables ha probado ser más eficaz en situaciones de terapia (Lovelace y Huston, 1982). Sin embargo, la eficacia de esta estrategia se ve limitada en los contextos en los que el sujeto ve la televisión regularmente. Esto es, en las situaciones donde no hay

ningún reforzamiento y donde el sujeto lo que busca principalmente de la televisión es diversión. La ventaja de la estrategia donde se presenta un conflicto que luego se resuelve es la de garantizar, hasta donde sea posible, que el sujeto televidente entienda la contradicción y conozca su resolución, independientemente de otros reforzamientos de personas durante o después de la transmisión del programa. La tercera estrategia ha probado ser más efectiva cuando se usa en el salón de clase o en situaciones donde está garantizada la existencia de personas que propicien y guíen una reflexión a partir del programa visto.

Con respecto a los formatos a través de los cuales se estructura la programación alternativa, existen básicamente dos posibilidades: el formato dramático y el de las cápsulas informativas. La evaluación de Lovelace y Huston (1982) sobre este punto sugiere que la presentación directa, clara, sin rodeos, de los significados alternativos resulta más efectiva cuando lo que se busca es comunicar conceptos o argumentos (rationales). El formato dramático, diferente, permite enfatizar otros aspectos del mensaje, tales como afectivos, actitudinales, etc., lo cual se ve más conveniente para todos aquellos estereotipos que están especialmente intrincados con los elementos emocionales (Noble, 1983). La fuerza del formato dramático en la presentación de significados alternativos estriba en su mayor grado de representacionalismo; esto es, en presentar la realidad tal como aparentemente es, con todas sus connotaciones afectivas y racionales.

La decisión con respecto a utilizar en la programación alternativa o cápsulas informativas o formatos dramáticos, no puede estar basada sólo en teorías de aprendizaje. Se requiere además considerar explícitamente la dimensión o *ámbito cognoscitivo* que se quiere modificar*. Por ejemplo, si son conceptos los que se quieren transformar, entonces cápsulas informativas serían las más apropiadas. Si son creencias o valores, entonces el formato dramático presenta mayores posibilidades. Este sería el caso para contra-

* Una elaboración detallada de las distintas dimensiones cognoscitivas: habilidades mentales, conceptos, creencias, se encuentra en el trabajo de Orozco, G.: "Investigación sobre los Efectos Cognoscitivos de la Televisión no Educativa en los Niños: Una Discusión Epistemológica". Presentado en la segunda conferencia Internacional sobre Estudios de Televisión, Londres, 1986.

restar los estereotipos sobre los roles masculinos y femeninos. En cualquier formato o estrategia, lo importante es presentar explícitamente el mensaje o significado alternativo (Gumpert y Cathcart, 1983).

El Programa Freestyle

El programa *Freestyle* se diseñó con el objetivo específico de combatir algunos estereotipos sobre lo apropiado de ciertas actividades y profesiones para hombres y mujeres. Se consideró que el formato dramático sería el más adecuado. La estrategia general del programa fue la presentación de un conflicto con su resolución. El programa presenta un estereotipo, luego su contraparte, introduce el conflicto y paulatinamente lo resuelve. En cada programa, los personajes (niños y adolescentes) reciben distintos tipos de reforzamientos positivos a cada una de sus conductas y expresiones no estereotipadas. Asimismo, en cada programa se van presentando consecuencias positivas y negativas de una actuación alternativa. El conflicto entre el estereotipo y su significado alternativo se presenta clara y detalladamente y en la misma forma se va introduciendo su resolución.

Cada programa *Freestyle* está estructurado en partes de 15 minutos, en las cuales se presentan varias secuencias. Los programas fueron diseñados para ser vistos en situaciones regulares, por lo que se puso especial cuidado en la fluidez de la trama y en distintos efectos sonoro-visuales para tratar de mantener la atención del telespectador por el mayor tiempo posible (Johnston et al., 1980).

El objetivo central de la serie fue el de modificar los intereses, actitudes y creencias de los niños y adolescentes con respecto a ciertas actividades profesionales y su adecuación para ser realizadas por hombres y mujeres. Un objetivo colateral fue el de presentar diferentes opciones profesionales a las cuales niños y niñas indistintamente puedan aspirar. En cada programa se buscó rebatir un estereotipo ofreciendo argumentos diversos y enfatizando las opciones alternativas racional y emotivamente (Johnston y Ettema, 1982).

Los productores de la serie partieron del supuesto de que se requerían varios programas para poder garantizar ciertos resultados. Por consiguiente, no esperaban alcanzar ningún objetivo antes de que los niños vieran por lo menos siete programas, de un total de trece. Se pensó que trece programas constituían un mínimo requerido para el logro de los objetivos, aunque reducir la serie a trece también obedeció a razones de presupuesto (Johnston et al., 1980).

La serie *Freestyle* tuvo éxito en varios aspectos. Por ejemplo, en coordinar eficazmente técnicos y especialistas en educación sexual y en diseño de currículum. La serie también tuvo éxito en estructurar en forma amena y atractiva los significados alternativos a través del formato dramático. La calidad técnica de la producción también fue bastante alta. Los niños veían los programas. Además, y esto fue quizá lo más importante en términos del objetivo de la serie, los programas resultaron efectivos en estimular el interés de muchos niños televidentes por opciones profesionales alternativas (Johnston y Ettema, 1982). Por ejemplo, la mayoría de los niños de la muestra (para evaluar la serie) expresaron deseo e interés por profesiones y empleos que anteriormente no conocían o no habían considerado dentro de sus expectativas. Algunos niños, además, dijeron que niños y niñas indistintamente podían realizar actividades y ocuparse en profesiones que antes habían considerado sólo adecuadas o propias para unos o para otras.

No obstante lo anterior y el éxito general de la serie *Freestyle*, sus mismos diseñadores y evaluadores constataron que el impacto fue más bien modesto en cuanto modificaciones en las actitudes y en las creencias de los niños, con respecto a lo que se considera culturalmente apropiado para que hombres y mujeres realicen profesionalmente. De acuerdo a la evaluación, los programas sí modificaron intereses en la mayoría de los niños que los vieron, y en una minoría lograron también modificar algunas actitudes y creencias acerca de lo propio de ciertos roles según lo masculino y lo femenino. Esto es, algunos estereotipos para un grupo de niños fueron transformados. Por ejemplo, después de ver la mayoría de los programas de la serie, los niños encuestados manifestaron que la mecánica automotriz podía ser realizada por

mujeres y el cuidado de los niños en el hogar o en la escuela era algo también apropiado para los hombres.

El punto que merece destacarse para el propósito de este ensayo, es que si bien la serie *Freestyle* logró contrarrestar algunos estereotipos específicos, *no logró* alterar el patrón del género de donde esos estereotipos emanan. Esto se comprobó cuando en la encuesta se preguntaba a los niños si otros empleos o profesiones consideradas tradicionalmente o como de hombres o de mujeres podrían ser realizados indistintamente por unos y otros y los niños contestaron que no.

De todo lo anterior varias conclusiones pueden desprenderse. En primer lugar, el alcance de una serie como *Freestyle* de contrarrestar estereotipos dominantes será en gran medida circunscrito a la transformación de ciertos estereotipos específicos. Haría falta ver si una mayor exposición de los niños televidentes a programas alternativos aumentaría su efecto positivo en la formación de significados alternativos.

En segundo lugar, parece claro que una serie como *Freestyle*, independientemente de su calidad y diseño, requiere de otro tipo de reforzamientos, ya sea durante la transmisión misma, esto es durante el momento de ver el programa, o posteriormente, en la escuela y en la familia. Si se considera que cualquier impacto es el resultado de múltiples causas, la aceptación de significados alternativos a los estereotipos dominantes no puede ser resultado sólo de ver una programación alternativa. El papel de otras instituciones sociales como la familia y la escuela en la transformación de estereotipos dominantes es importante para extender más allá de la programación la educación alternativa de los niños. En este sentido, una cuarta estrategia de uso de la programación alternativa es la de involucrar directamente a la familia y a la escuela en la socialización del niño a partir de la misma programación, o partir de una programación complementaria que les permita apoyar, en vez de contradecir, los efectos buscados a través de la serie alternativa.

Finalmente, y con base en la misma teoría del patrón mental del género, haría falta considerar el tipo de interacción múltiple que los niños tienen con la televisión y en especial con la programación televisiva alternativa. Sobre este punto, una línea fructífera de investigación de la televisión y su influencia en los niños es aquella que busque comprender formas específicas en que la televisión, conjuntamente a otras instituciones sociales, interviene en el proceso de socialización de los niños. La intervención de ciertas instituciones sociales puede observarse a partir de la interacción múltiple de los niños con la televisión.