TELEVISION, RECEPTORES Y NEGOCIACION DE SIGNIFICADOS

Algunas Notas Epistemológicas

Cómo conceptuar e investigar la influencia de la televisión en la cultura y, concretamente en la producción de significados en los receptores, es la pregunta general que inspira la discusión en estas páginas. Más que diseñar una metodología nueva y sofisticada, el propósito es continuar una reflexión sobre algunos elementos que permitan construir y abordar el objeto de estudio: la televisión y la producción de significados, en una forma alternativa; esto es, en una forma *relevante* que posibilite ir entendiendo cómo se entabla la relación entre la televisión y la cultura de los receptores, y *útil* para ir prefigurando estrategias educativas dirigidas hacia la construcción de una cultura antihegemónica.

En la discusión siguiente se acentúan tres elementos. Primero, el referente al investigador como sujeto cognoscente en su aproximación a un objeto de estudio concreto. Segundo, el status de la televisión en cuanto institución social que compite con otras instituciones como la familia y la escuela en la socialización de niños y jóvenes*. Y tercero, la relación específica que los receptores entablan con los significados construidos y propuestos por la televisión.

I. El investigador y su Objeto de Estudio

En la literatura convencional sobre efectos de la televisión en niños y jóvenes -y en general en la literatura sobre investigaciones de la televisión orientadas por la premisa positivista de la objetividad- se ha pretendido separar, en primer lugar, la intencionalidad del investigador de su objeto a estudiar (Garfinkel, 1981; Orozco, 1986b)**. En este sentido se ha propuesto que los objetos

* Por socialización se entiende aquí la adquisición de patrones culturales para significar la realidad y dar sentido a la propia actuación y al acontecer social.

** Intencionalidad se entiende aquí como una resultante de condicionamientos culturales y estructurales de clase y sexo del sujeto, así

de estudio no se construyen, sino que existen, están ahí independientemente de los sujetos cognoscentes, por lo que el esfuerzo se debe dirigir a buscar la manera menos contaminada de dar cuenta de ellos (Putman, 1981).

En segundo lugar, y como consecuencia de la separación anterior, se ha tratado de mantener a los objetos de estudio independientes de los métodos y técnicas de investigación para explorarlos. Esto ha alimentado, por una parte, la creencia en la neutralidad de la ciencia y principalmente en la neutralidad en la selección y estudio de ciertos problemas y en la exclusión de otros. Al científico social no se le reclama por estudiar ciertas cosas y, al mismo tiempo, se le disculpa por estudiar o haber estudiado otras. Por otra parte, la metodología y en general las técnicas de investigación en las ciencias sociales se han desarrollado independientemente de la comprensión de las problematicas que estudian*. Este ha sido el caso dominante en los estudios de efectos de la televisión. Una de las consecuencias ha sido la constitución de una especie de supermercado de métodos y técnicas de investigación, en espera de ser escogidos y consumidos por investigadores avidos por emplear las tecnologías más avanzadas de investigación. Así, la epistemología, en cuanto forma de conocer, esto es, de diseñar y abordar un objeto específico, ha perdido su doble dimensión y se ha reducido a la sola selección de técnicas y métodos para explorar un objeto de estudio dado**.

* Esto ha sido propiciado también por la importación de métodos y técnicas de investigación de las ciencias exactas y por los condicionamientos histórico-científicos del desarrollo de las ciencias de la conducta.

** Sobre la vinculación de la epistemología con el poder se recomienda el trabajo de Slack y Allor (1983).

Las consecuencias de lo anterior han sido varias. Una importante ha sido la acumulación de conocimiento tan preciso y especializado -como la relación entre el movimiento de la pupila del ojo y los puntos opacos y luminosos en la pantalla del televisor- que no tiene una relevancia directa para explicar la relación entre la televisión y la cultura (Orozco, 1986c). Otra consecuencia relacionada con la anterior, pero quizá aún más relevante para el tema de nuestra discusión, es la producción de un conocimiento que se postula como neutro, útil para todo lo que se quiera o para todo aquello que los clientes' de la investigación quieran. Así, el conocimiento resultante, al igual que sus técnicas y métodos de investigación, se lleva al supermercado internacional para que los interesados lo consuman y/o lo apliquen para sus propios fines. Es un conocimiento *sin identidad*, desvinculado de su origen, de su proceso y de su finalidad.

El conocimiento está desvinculado de su origen y proceso en cuanto que se postula como universal, extensible a casi cualquier situación o problema de investigación y aplicable en cualquier parte del mundo, sin que importen condicionamientos geopolíticos, económicos y socio-culturales. Al dar importancia a los datos empíricos para sustentar argumentos sin que se consideren suficiente y explícitamente (a veces ni mínimamente) los condicionamientos de su producción, el conocimiento 'positivo' queda desvinculado de su proceso de generación.

Cuando se revisa cualquier reporte de investigación convencional (por ejemplo, cualquiera que se publique en revistas de investigación especializadas como la de *Human Communication Research)* lo que existe como marco teórico o conceptual es simplemente una descripción de datos obtenidos de investigaciones anteriores que el investigador, por razones que no siempre son evidentes, consideró como conocimiento adecuado para justificar y sustentar su estudio. Si bien en muchos casos la pertinencia de los datos puede fácilmente apreciarse, el proceso y condiciones de su generación permanecen ocultos.

El conocimiento así universalizado queda entonces también desvinculado de su finalidad. Un caso típico es el de los estudios que se

produjeron para el Instituto de Salud Mental de los Estados Unidos (NIMH, 1982). En el capítulo introductorio del informe se explicita, primero, que la responsabilidad por los análisis, conclusiones y opiniones vertidas en cada capítulo son solamente de sus propios autores (no del Instituto) y segundo, que los autores no pretenden ni aconsejar, ni criticar, sino sólo exponer para que los lectores o los indicados o responsables tomen las medidas adecuadas según lo que juzguen más conveniente a partir de la lectura del reporte (Cook et al., 1983). Así, ni el Instituto, ni los mismos investigadores autores de los estudios asumen sus nexos y *responsabilidad social* por el conocimiento generado. Se espera, sin embargo, que los estudios reportados por el Instituto sean útiles para el diseño de políticas y estrategias de comunicación y educación.

Lo que ha sucedido y sucede con investigaciones como las reportadas en el informe del Instituto es que o sirven para reforzar el *statu quo*, dado que son pocos los decisores que usan las investigaciones para pugnar por cambios sociales y porque son muchos los intereses creados para que no se llegue a modificaciones concretas y sólo se siga investigando, como en el caso de las investigaciones sobre los efectos de la televisión en la violencia de los niños (Rowland, 1983; Gerbner, 1984); o no sirven de nada, porque estan tan desvinculadas de las problemáticas reales, que la sociedad civil difícilmente encuentra su utilidad, quedándose las investigaciones en meros ejercicios intelectuales de sus realizadores.

La vieja recriminación de educadores y padres de familia, de que la investigación no sirve para retroalimentar estrategias tendientes a mejorar la producción de la programación de televisión, o entender la influencia de ésta en la educación de niños y jóvenes, es razonable, en cuanto que la mayoría de la investigación que se ha hecho sobre los efectos de la televisión no está *comprometida* con la búsqueda de alternativas. Y aquí es necesario enfatizar que es precisamente *un tipo* de investigación y no *la* investigación de televisión la que no ha servido y no puede, por sus características y determinaciones, servir para los fines que la sociedad civil quisiera. Esta investigación convencional o 'administrativa' *(administrative research)* es la que con su pretendida objetividad y desvinculación

entre sus componentes no sólo no retroalimenta un proceso de búsqueda de alternativas sociales al impacto de la televisión, sino que además refuerza los usos dominantes de ella en la sociedad*

Una conclusión preliminar de todo lo anterior es que lo que se requiere no es más investigación *per se* sino hacer un cierto tipo de investigación. Una investigación donde investigador y objeto de estudio estén comprometidos con una finalidad de transformación, y donde la forma de investigar nazca de una relación dialéctica entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento. Este debe ser relevante para un fin concreto y no para todos. Sólo de esta manera se puede pretender impactar en cierta medida algún aspecto de la realidad o de la problemática que se estudia.

Reflectividad entre Investigador y Objeto de Estudio

Si se reconoce que el objeto de conocimiento no tiene una existencia previa a la intencionalidad del sujeto cognoscente, su construcción tampoco puede ser sólo resultado de derivaciones teóricas o sólo resultado de inferencias a partir de una observación de la realidad. Ambos extremos constituyen fuentes de conocimiento que tienen que encontrarse dialécticamente con la intencionalidad del investigador -en el sentido que se ha entendido aquí-.

El investigador en cuanto sujeto cognoscente e *intencionado* debiera entrar en un continuo proceso de reflectividad a partir del cual le sea posible transitar críticamente de las premisas teóricas a la observación de la realidad y volver a ellas para retroalimentar y quizá modificar esas premisas. Esto es especialmente importante en los estudios culturales o en los estudios donde la cultura y sus influencias y condicionamientos constituyen el objeto de conocimiento, debido a que lo que se observa son personas y colectividades en sus interrelaciones y expresiones, las cuales siempre están en movimiento. En otras palabras, cuando el objeto de estudio son entes viviendo y relacionándose con otros, con su entorno, con las

* Sobre este punto se recomienda el trabajo de Melody y Mansell (1983) en el cual se analizan los principales puntos del debate entre la investigación crítica y la investigación denominada administrativa en cuanto que se centra en los medios y no en los fines del conocimiento y su generación.

instituciones sociales, con las ideas, la necesidad de una actitud reflectiva o dialéctica entre el investigador y su objeto de investigación es aún mayor que cuando el objeto de estudio no son relaciones sino hechos o ideas.

Además de posibilitar el dar cuenta de un objeto de estudio en movimiento, la reflectividad entre investigador y conocimiento es importante por otras dos razones. Una, para evitar la pretendida universalidad de los datos empíricos y pugnar por la obtención de conocimiento relevante para la comprensión de relaciones en contextos históricos específicos (Sánchez, 1985), y, dos, para evitar el tecnicismo y el empirismo en la investigación. Ambas tendencias, empirista y tecnicista, son reduccionistas y, por tanto, limitan la generación de conocimiento. El empirismo lo es por otorgar credibilidad científica sólo a lo que es empíricamente demostrable, dejando el resto fuera de exploración y, por tanto, de explicación. El tecnicismo es reduccionista por concentrarse sólo en los medios y dejar los fines fuera de consideración explícita. En ambas tendencias se asumen o toman por dadas muchas premisas, mientras que muy pocas se explicitan (Orozco, 1985b). En este sentido, la falta de la investigación convencional es la de pretender que no hay supuestos detrás de la selección, definición y estudio de problemas de investigación*.

II. Televisión, Escuela y Familia

En cada época histórica y en cada formación social existen diferentes instituciones que junto con la familia llevan a cabo la socialización de niños y jóvenes. Esto es, su introducción y formación dentro de patrones culturales específicos de donde adquieren la capacidad de significar la realidad y dar sentido a su propia actuación. Tradicionalmente la escuela ha sido la institución social que formalmente ha asumido la función explícita de educar de acuerdo a normas, valores y prescripciones culturales, políticas y económicas determinadas. No obstante que la escuela en la mayoría de las formaciones sociales actuales se haya convertido en la institución con mayor legitimidad para llevar a cabo la función de educar a niños y jóvenes, no ha sido la única institución educativa y quizá no es la más efectiva.

* Sobre este punto se recomiendan los trabajos de González Casanova (1981) y A. Garfinkel (1981). Ambos autores analizan algunos de los supuestos implícitos en el modelo positivista de investigación en las ciencias sociales.

Si bien en muchas formaciones capitalistas dependientes el Estado educador ha venido reforzando su aparato educativo formal (abriendo escuelas, entrenando maestros, dotando de libros de texto, etc.), también ha venido paulatinamente incorporando los medios de comunicación de masas, y especialmente la televisión, no sólo a una tarea instructiva explícita (por ejemplo, la Telesecundaria) sino sobre todo a una educativa y de socialización en un sentido más amplio.*

Así, los medios electrónicos de comunicación (televisión y computadoras principalmente) han ido invadiendo el *ámbito propio* de la escuela y la familia en la socialización de niños y jóvenes. Esta invasión de los medios de comunicación en general en la vida cotidiana, no obstante que es muy importante y creciente cada vez, no es total (aunque la televisión, por sus características particulares audiovisuales, de cobertura geográfica y presencia masiva, tienda a ejercer una influencia hegemónica en los receptores). La invasión no es total por dos razones fundamentales. Primero, porque ninguna institución social, ni la familia, ni la escuela, ni los medios de comunicación ejercen una influencia monolítica en la sociedad. Segundo, porque la coexistencia de varias instituciones en el proceso de socialización de niños y jóvenes, impide que éste sea el producto sólo de una de ellas.

En cuanto a la primera razón es importante notar que los estudios sobre la escuela, especialmente aquellos sobre la escuela capitalista (ver Baudelot y Establet, 1975; Bowles y Gintis, 1976), si bien muestran cómo la escuela más que realizar una labor instructiva neutral, o educativa en el sentido estricto de la palabra, cumple una función de socialización a los valores del capitalismo, esta socialización no es completa, ni totalmente efectiva**. Estudios como los de Willis en Inglaterra (1979) y de Giroux en los Estados Unidos (1985) han mostrado y documentado cómo se generan *espacios de contestación y resistencia* aun en aquellas escuelas que más eficazmente llevan a cabo la labor de socialización de sus alumnos dentro de ciertos valores dominantes. El punto es válido también para las otras instituciones: la familia y los medios de comunicación, a cuyos discursos e influencia socializante se oponen actividades de

* Sobre este punto se recomienda el trabajo de J. Esteinou: Los Medios de Comunicación y la Construcción de la Hegemonía. 1983.

** Sobre este punto se recomienda el trabajo de M. Charles: "La Escuela y los Medios de Comunicación Social: la relatividad del proceso hegemónico", en Perfiles Educativos, CISE, UNAM, No. 34, 1986.

rechazo, ya sea explícito o encubierto (Hall, 1980; Giroux, 1981).

Con respecto a la segunda razón, esto es, en cuanto a la *coexistencia* de varias instituciones en el proceso de socialización de niños y jóvenes, es necesario enfatizar algunos elementos. La primacía técnica de la televisión con respecto a otras instituciones sociales ha significado mayores posibilidades (algunas sin paralelo en la historia) para la información y socialización de los receptores. Si desde el punto estrictamente técnico, la televisión tiene ventajas evidentes con respecto a otras tecnologías educativas, esto sin embargo no significa que la televisión *usurpe* totalmente el rol de las otras instituciones en la socialización de niños y jóvenes. Las características técnicas de la televisión *amenazan* la labor de la familia y la escuela, pero de ninguna manera la *suplantan*.

Al lado de un desarrollo tecnológico alto -y esto es especialmente válido en los países capitalistas dependientes- subsisten y coexisten formas menos desarrolladas tecnológicamente, pero no menos efectivas para la socialización de la población.

La coexistencia de la familia, la escuela y la televisión en los procesos de socialización, sin embargo, no es pacífica ni está exenta de contradicciones. Las determinaciones políticas, económicas y sociales de cada institución son diferentes y su status en relación a la socialización de niños y jóvenes también es distinto.

En primer lugar la familia es tradicionalmente la institución social primaria y cumple una función especial en la preservación de ciertos valores sobre todo religiosos y morales. La escuela goza de un status social eminentemente educativo. La televisión por su parte, se inserta en la sociedad como una institución comercial y por tanto, como un medio para la publicidad y cumple además las funciones de 'informar' y 'entretener'. La inserción social de cada institución determina en cierta medida su credibilidad y legitimidad para la socialización de niños y jóvenes. Cada institución tiene objetivos propios que tienden a ser diferentes (aunque en la práctica todos contribuyan a una finalidad global de control social). Por ejemplo, la familia busca preservar ciertos valores, formar y educar. La escuela busca instruir y educar explícitamente y la televisión pre-

tende entretener e informar, aunque también educa. Así, cada institución conserva fines propios que la distinguen socialmente de las otras y a la vez comparte otros.

En segundo lugar, las posibilidades de realización de sus objetivos son distintas para cada institución y varían según las circunstancias histórico-específicas, y la situación concreta de cada una con respecto de las otras. Por ejemplo, es de esperarse que la televisión represente una fuerza considerable en el proceso de socialización, si el sistema televisivo en un país es importante, en cuanto que tenga una amplia cobertura geográfica y muchas horas diarias de programación, así como programas de un cierto nivel de calidad técnica. Esta fuerza será aún más importante cuando la de la escuela y, en general del sistema educativo, no lo sea tanto, bien porque no toda la población está alfabetizada o porque aún en el caso en que se garantice el acceso a la escuela para la mayoría, las condiciones precarias, el acceso deficiente a libros de texto y otros elementos didácticos, etc., contribuyen a que la escuela no vaya cumpliendo sus objetivos. Asimismo, la credibilidad que la familia otorga a la televisión y el uso que hace de ella constituye un factor importante en la mediación de la influencia de la televisión en el proceso educativo y de socialización de los niños (Desmond et al. 1985).

En tercer lugar, el ámbito propio de realización de los objetivos es diferente para cada institución. Por ejemplo, el ámbito propio de la familia es el hogar, mientras que el de la escuela es el salón de clase. No obstante, la influencia de la familia también se extiende a la escuela y viceversa. De la misma manera la influencia de la televisión rebasa el momento de ver los programas y se extiende a la escuela (Corona, 1986). Todo esto contribuye a que la consecución de los objetivos de cada institución sea un proceso complejo y conflictivo, debido a que no siempre las instituciones se refuerzan mutuamente, sino que también se contradicen.

Por otra parte, hay distintos aspectos de la socialización de los jóvenes a los que se dirige diferenciadamente cada institución social. Por ejemplo, la escuela contribuye fundamentalmente a la conceptuación y al desarrollo de habilidades analíticas. Sobre este

punto, Fuenzalida (1984) sugiere que la influencia de la escuela es mas "nocional" que la de la familia, que llega más a los aspectos emotivos. Esto es, la escuela tiende a influir más en los elementos racionales, que en los afectivos. En contraste, la familia tiende a ejercer su influencia a través de aspectos emocionales y axiológicos. La televisión, por su parte, parece influir a través de todos los elementos: racionales, emocionales, axiológicos (Noble, 1983). De aquí que una de las ventajas de la televisión con respecto de las otras instituciones sociales sea su versatilidad para la socialización; esto es, su posibilidad de influir en distintos ámbitos del conocimiento (Orozco, 1986b).

La característica especial de la televisión de presentar la realidad tal como aparentemente es o de presentar información como si fuera cierta, hace que la televisión constituya una fuerza importante en el proceso de socialización del niño. La distancia entre lo que ven los propios ojos a través de la pantalla y lo que realmente está sucediendo tiende a borrarse. En contraste, en la escuela la distancia entre el discurso escolar y el aprendizaje de los niños es más evidente, lo cual significa que queda más espacio para la contestación y la crítica (Orozco, 1985a).

La existencia de espacios mayores entre los discursos de las instituciones sociales y los niños y jóvenes también se debe a las características propias de los medios de transmisión del conocimiento. Por ejemplo, el libro con su discurso escrito permite un distanciamiento mayor del receptor/lector (que además puede volverse a leer cuantas veces quiera y percatarse de cosas que en una sola exposición no le fue posible) que el de un receptor televidente frente a la pantalla del televisor, en la que además se le presentan los contenidos en formatos y secuencias que buscan mantener su atención constante sin permitirle distanciarse. Las desventajas comparativas de la televisión con respecto de la escuela provienen de la presencia del elemento humano, esto es del maestro (o de los familiares en el caso de la familia), de cuya interacción con el niño se genera cierto tipo de respuestas que no pueden generarse a partir del televisor.

De todo lo anterior puede concluirse que, independientemente de las características, situaciones y condicionantes específicos de cada una de las instituciones sociales, *ninguna* socializa cabalmente al niño. La familia, la escuela y la televisión en ocasiones se complementan y refuerzan, pero en otras, por sus condicionamientos concretos, orígenes y diversas posibilidades de realización de sus objetivos, tienden a contradecirse. Así, estas instituciones *coexisten* conflictivamente entre sí y a veces también en relación a otras instituciones como la Iglesia, el grupo de amigos, etc.

Las Instituciones Sociales y los Receptores

La coexistencia compleja, conflictiva y en ocasiones contradictoria de la televisión, la escuela y la familia, implica el que niños y jóvenes sean sujetos de una *múltiple* socialización también conflictiva y contradictoria en ocasiones. Por lo general, niños y jóvenes conviven en el seno de una familia, asisten a la escuela y ven la programación comercial de la televisión. Su socialización, entonces, es el producto resultante de lo que los padres les enseñan, de lo que aprenden en la escuela y de lo que ven y toman de la televisión.

El posible conflicto de las instituciones sociales con respecto a la socialización de niños y jóvenes es *triple*. Una posibilidad es que la escuela, la familia y la televisión se contradigan a nivel de sus mensajes; es decir, a nivel de los insumos al proceso de socialización. El conflicto a este nivel se detecta con análisis comparativos de los mensajes que emite cada una de las instituciones. Otra posibilidad de conflicto entre las instituciones radica a nivel del logro de sus objetivos; esto es, de sus *resultados*. Por ejemplo, el niño puede aprender en la escuela a tener una actitud crítica hacia la publicidad. Esta actitud, sin embargo, continuamente se ve bombardeada por la cantidad de comerciales transmitidos por la televisión. Este conflicto se podría detectar a partir de evaluaciones de lo que el niño aprende de cada institución. Finalmente, el otro posible conflicto entre familia, escuela y televisión se manifiesta en el *proceso* de aprendizaje; esto es, en el proceso a través del cual el niño es socializado. En este sentido, el niño *-hijo, estudiante y receptor-* va aprendiendo una forma de *interactuar* con las diferen-

tes instituciones. Algunas veces el niño tiende a interactuar de la misma forma con todas, esto es, desarrolla un patrón de interacción con las instituciones sociales. Otras veces, sin embargo, la interacción varía de acuerdo a la institución. Así, un niño que es sumiso en su relación con los padres, puede no serlo con el profesor y serlo o no serlo con respecto a lo que se le transmite en la televisión. No obstante que el tipo de interacción familiar tienda a influenciar el tipo de relación que el niño entable con las otras instituciones, y especialmente con la televisión (Lull, 1980), la interacción no depende sólo de lo que el niño aprende en la familia. En gran medida depende de las *situaciones* y sobre todo, de las *posiciones* a las que lo empujan las distintas instituciones y sus discursos.

Con respecto a las situaciones, la interacción del niño con las instituciones varía principalmente cuando se trata de una situación de enseñanza-aprendizaje o de diversión. La primera situación tiende a predominar en la escuela, mientras que la segunda es característica de la televisión. Ambas situaciones se manifiestan en la familia. La variación situacional se debe fundamentalmente a las expectativas que se tienen del sujeto en un determinado momento. En una situación de enseñanza-aprendizaje se espera que el niño haga un esfuerzo particular y de cierto modo por llegar a la meta propuesta (Scheffler, 1983). En una de diversión no existe una meta educativa explícita y no se espera que el niño aprenda lo que ve en la televisión, aunque esto de hecho suceda y en ocasiones hasta de manera más efectiva (Slaby y Quarfoth, 1980). Asimismo, cada discurso por su estructuración y su formato, pero sobre todo por su *encodificación* particular, conlleva y privilegia una forma de ser escuchado, leído o visto (Morley, 1980). Esto es, al no tener los discursos, un significado transparente sino uno construido a partir de relaciones entre distintos elementos de acuerdo a un código, buscan ser decodificados en la misma manera de acuerdo a su sentido o significado preferente. (Johnson, 1983).

Por otra parte, las *características* que definen las situaciones también tienen forma, cierta influencia en la forma como el niño o joven se relaciona con las instituciones. Por ejemplo, en un proceso de

aprendizaje tradicional y autoritario no se espera que el sujeto de ese proceso tome una posición crítica respecto de lo que está aprendiendo. Por el contrario, en un proceso de enseñanza-aprendizaje donde lo que se busca es precisamente proponer y someter un cierto contenido a la evaluación y crítica del sujeto, los requerimientos para tal objetivo contribuyen a que el sujeto se relacione en forma crítica en la institución.

Los *recursos* con los que cuenta cada institución para el logro de sus objetivos también pueden no sólo facilitar la consecución de ellos, sino modificar la relación que los sujetos entablan con la institución. En general, puede esperarse que a una mayor abundancia de elementos técnicos y didácticos, corresponda una mayor facilitación del proceso educativo y, por tanto, menor resistencia de los participantes. En este sentido, los *formatos* de ciertos programas de televisión pueden variar también la forma de interacción entre los contenidos y los receptores. Por ejemplo, cuando se trata de un formato dramático (telenovelas o teleteatro), hay mayores posibilidades de credibilidad que cuando se trata de una comedia de situación (Attallah, 1984).

Sin pretender ser exhaustivo en el recuento de todos los factores que intervienen y, por tanto, pueden modificar la interacción de niños y jóvenes con las instituciones, lo que importa enfatizar es que todos esos elementos contribuyen a que la interacción de un niño varíe según cada institución, lo cual también repercute en su proceso de socialización.

La coexistencia de varias instituciones que influyen en el proceso de socialización de niños y jóvenes implica la construcción de un objeto de estudio complejo y *creativo* que capte, por una parte, la intrincada red de interconexiones institucionales a distintos niveles y, por otra parte, la relación específica que el niño entabla con cada institución.

III. Receptores y Negociaciones de Significados

No sólo la televisión en cuanto institución social negocia en cierta forma sus significados con otras instituciones, sino que también

los receptores: niños y jóvenes lo hacen con los significados propuestos por la televisión. Dentro de la concepción tradicional del proceso de la comunicación, sin embargo, se ha considerado que los receptores de la televisión son sujetos pasivos que se enfrentan a la pantalla como individuos sin capacidad propia de aceptación o rechazo, sólo de seguimiento de lo que se presenta en el televisor. En esta concepción el polo activo es siempre el emisor.

Desde una perspectiva crítica se considera que el receptor no es un ente pasivo *per se*, sino que la programación comercial busca que se enfrente o *exponga pasivamente* a la pantalla -lo cual es muy distinto- y 'consuma' lo que se le da*. Investigaciones como las de Salomon (1982) corroboran la *no* pasividad del niño frente al televisor. Según este autor el niño receptor realiza un esfuerzo mental que incluye el procesamiento de información, a la vez que atiende y sigue los movimientos y la acción en la pantalla. Anderson (1982) también ha mostrado la estrecha relación que existe entre la atención y la comprensión. Con base en las investigaciones de este autor se puede pensar en una doble relación entre atención y comprensión. Una posibilidad sería que a la atención siguiera la comprensión, pero la otra es que la atención es el resultado de la comprensión. En la medida en que la comprensión del niño sea la actividad precursora, no puede hablarse de un receptor pasivo.
Otras investigaciones han documentado cómo el niño frente al televisor, además de estar activo mentalmente, lo está físicamente, tanto en relación al televisor mismo, como a las otras personas u objetos que lo rodean mientras mira la pantalla (Cullingford, 1985; Lull, 1982). Esta situación de actividad física suele ser predominante en el contexto mexicano, donde ver televisión es una actividad grupal (Fernández-Collado, et al., 1986).

Investigaciones recientes en México confirman que la relación entre el niño y la televisión no concluye al apagar el televisor. Por ejemplo, el niño lleva ciertos modelos de acción de los héroes a sus juegos infantiles, pero se apropia de ellos según su clase y sexo y, en ocasiones, según la escuela donde está (Corona, 1986). En este sentido, el niño no sólo está activamente involucrado en la televisión mientras está frente a la pantalla, sino también después, en

* La pasividad no es una característica estructural, sino una relación entre un sujeto y un objeto y varía según las situaciones y las intenciones del sujeto.

sus juegos infantiles (por lo menos).

El que la relación del niño con la televisión no esté circunscrita al momento de ver televisión, sino que se extienda a otros momentos de su vida cotidiana, hace que esta relación sea aún más susceptible de mediaciones. La existencia de mediaciones provenientes de distintas fuentes y en distintos momentos implica que la relación entre el niño y la televisión sea básicamente una relación de *negociación.*

Al ser la televisión una institución social, similar a la escuela y a la familia, es también una institución significante de la realidad, ya que construye significados y los transmite. Lo que el niño negocia, entonces, con las instituciones y en especial con la televisión, son *significados.*

La televisión construye y difunde sus propios significados, que no son independientes de los patrones culturales vigentes. Así, los significados 're-producen' las relaciones dominantes en la cultura*. Debido a que la influencia de la televisión en la cultura en general y en el proceso de socialización en particular, no es monolítica (además de estar sujeta a distintas mediaciones), los significados propuestos por la televisión pueden considerarse como *paleosignificados* o significados primitivos. El que sean paleosignificados no implica que tengan un status o rango menor que los significados finales, resultantes del proceso de negociación. Simplemente implica que hay un proceso tal y que no hay garantía de que ese paleosignificado se convierta en el significado final. Hay que tener presente que aunque la creatividad del niño en su encuentro con los paleosignificados está limitada por los patrones culturales dominantes, hay un margen dentro del cual un paleosignificado puede ser rechazado (Varenne, 1983).

Las posibilidades de que del proceso de negociación se 're-produzca' el significado original propuesto por la televisión se deben fundamentalmente a las características técnicas del medio, especialmente su capacidad para 're-presentar' la realidad tal como aparentemente es, a las características contextuales y situacionales

* Sobre este punto se sugiere ver la discusión del primer ensayo en este cuaderno: "Viendo detrás de la Pantalla..."

del receptor y a la poca o no efectiva acción mediadora de otras instituciones sociales. Cuando el paleosignificado resulta en un significado final puede hablarse de un significado hegemónico (Hall, 1980b).

Por su parte, las posibilidades de que un paleosignificado sea rechazado, resistido o contestado por los receptores dependen (además de que *no* se den las características que hacen que el significado se haga hegemónico) de lo que Morley (1980) llama el *repertorio* de los receptores. Este repertorio es el conjunto de informaciones y experiencias pasadas vividas por el sujeto, así como el conjunto de otros significados. El receptor no se enfrenta a la televisión, ni a ninguna otra institución social, con la mente vacía. Al encuentro de los significados propuestos por las instituciones el receptor se enfrenta con todo su repertorio. Es en este sentido que una mayor educación, mayores vivencias, mayor construcción de significados por la familia constituyen un repertorio más amplio, que en un momento dado puede revertir los significados que tienden a ser hegemónicos y contraponer significados alternativos.

Comentario Final

La discusión en las páginas anteriores tuvo la finalidad de mostrar la complejidad de la relación entre televisión, significados y receptores como objeto de estudio. Más que enlistar todos los aspectos intervinientes en este objeto, el propósito ha sido señalar algunos de los más importantes interrelacionadamente.

En primer lugar, se discutió la necesidad de vincular la intencionalidad del investigador con el objeto de estudio. Al respecto se enfatizó que el objeto de la investigación determina tanto la construcción del objeto de estudio, como el tipo de conocimiento que se genere. Se acentuó la importancia de abandonar el pseudo-objetivismo de la ciencia positivista en favor de un compromiso epistemológico con la generación de un conocimiento relevante y útil para la definición e implementación de estrategias y políticas de comunicación y educación. Asimismo, se subrayó la necesidad de vincular la finalidad de la investigación con metodologías y políticas de acción correspondientes.

En la segunda parte, la discusión se centró en explorar la relación entre las distintas instituciones sociales que participan en la socialización de niños y jóvenes. Sobre este punto se discutió cómo ninguna institución socializa completamente al niño. Más aún, el niño es sujeto de una múltiple y en ocasiones contradictoria socialización, debido a la coexistencia conflictiva de estas instituciones.

En la última parte del ensayo se abordó más detalladamente la interrelación entre el niño receptor y la televisión. Se enfatizó que este tipo de interacción es fundamentalmente de negociación de significados.

Asimismo se mostró, con base en algunas investigaciones, cómo el niño televidente es un sujeto activo y cómo su relación con la televisión trasciende el momento concreto de estar frente a la pantalla. De acuerdo con lo discutido en estas páginas, una línea de investigación que parece fructífera para avanzar en nuestra comprensión de la relación entre la televisión y la cultura es aquella encaminada a entender cómo y por qué el niño receptor resiste o rechaza los significados que tienden a ser hegemónicos. En este sentido, el papel mediador de las otras instituciones, principalmente familia y escuela, es especialmente importante, debido a la interrelación que existe entre ellas y el proceso de socialización del niño. ¿Hasta qué punto modificaciones en una institución, por ejemplo en la familia en su relación con el niño, facilitan o empujan a modificaciones en la relación del niño con otras instituciones? Explorar ésta y otras preguntas relacionadas, permitiría contar con bases más sólidas para el diseño de estrategias y políticas de educación y comunicación tendientes a fortalecer la capacidad crítica del niño frente a las instituciones sociales.