

Hacia una pedagogía de la televidencia*

Guillermo Orozco Gómez**

By recognizing the specificity of television in its triple dimension of medium, technology and institution, and the multiple interactions taking place between television and its audiences, in this paper I develop a pedagogical intervention perspective conceived as a participatory research process which is focussed on the very process of television viewing. This perspective is inspired in the work of Paulo Freire; its main general premise is that the point of departure of any attempt to transform television viewing is to make *evident* what is implicit both in the television itself and in the audience's interaction with it. In this perspective it is also assumed that a productive way to pedagogically intervene in the television viewing process is by using analytical-ludic strategies directed to facilitate viewers' their most integral and live understanding of the various cognitive domains involved in their interactions with/and uses of television. This type of strategies are thought to be specially

* La versión original fue presentada como ponencia principal en el II Encuentro Mundial de Educación para los Medios, São Paulo, Brasil, el 20 de mayo de 1998, auspiciado por el Núcleo de Comunicación y Educación de la Facultad de Comunicaciones y Artes de la Universidad de São Paulo. Secciones de esa versión fueron incorporadas a la cátedra inaugural del posgrado en Comunicación y Educación de la Universidad Central, Bogotá, Colombia.

** Universidad de Guadalajara, Departamento de Estudios de la Comunicación Social (CUCSH/DECS).
Dirección electrónica: gorozco@udgserv.cencar.udg.mx

sued to help viewers to effect changes in order to become more selective, autonomous, and eventually, more critical audiences.

Reconociendo la especificidad de la televisión en su triple dimensión de medio, tecnología e institución y de las múltiples interacciones que tienen lugar entre ella y las teleaudiencias, en este artículo se desarrolla una perspectiva de intervención pedagógica, que se propone como un proceso colectivo de investigación participante, y que busca incidir directamente en los procesos de ver y usar la televisión. Esta perspectiva se inspira en la filosofía educativa de Paulo Freire y parte de la premisa de que el punto de partida para cualquier transformación de la televidencia es hacer *evidente* lo que está implícito, tanto en la televisión, como en las mismas interacciones de los miembros de la teleaudiencia. Asimismo, esta perspectiva asume que una manera productiva de intervenir pedagógicamente la televidencia es a través de la instrumentación de estrategias analítico-lúdicas, que permitan a los televidentes entender lo más vivencial e integralmente posible, los diversos ámbitos cognoscitivos que están en juego en sus interacciones y usos televisivos y a la vez les posibiliten efectuar cambios tendientes a lograr una televidencia más selectiva, autónoma y, eventualmente, más crítica.

Introducción

Este artículo tiene su origen, más que en una realización, en una utopía. Una utopía que a lo largo de los años se ha ido nutriendo de pequeñas realizaciones y que se sigue alcanzando en la medida en que la comprensión del campo y de su problemática y el desarrollo de propuestas —en este caso de una educación para la televidencia— se vayan compartiendo y realizando. Y éste es precisamente mi objetivo aquí: por eso el “hacia” del título.

A lo largo de estas páginas, se discuten una serie de elementos para una pedagogía, no de la televisión, sino de las múltiples *interacciones* que con la televisión tienen sus audiencias. Interacciones que se engloban con el término *televidencia* (o proceso de ver televisión).

Cinco creencias subyacen a lo largo de la exposición. En primer lugar, yo creo que es precisamente ese conjunto de interacciones desplegadas por las audiencias —que nombro proceso de televidencia— el *punto de partida* estratégico, y

las audiencias el punto sustantivo de llegada del esfuerzo pedagógico encaminado a transformar la televisión. Lo cual no significa restar importancia, ni a la misma televisión ni a otros componentes del proceso comunicativo y su contexto, ni tampoco a otras perspectivas que conllevan otros énfasis.

Por el contrario, en esta perspectiva la televisión se asume en su triple dimensión de medio, tecnología e institución social, ya que como miembros de su audiencia, los televidentes se vinculan con ella en sus varias dimensiones. Asimismo, la televidencia no es reducida a la relación de la audiencia con la programación, sino que es entendida, lo más integralmente posible, como un proceso largo y complejo que rebasa el momento mismo de estar en contacto directo con el televisor; un proceso mediado desde diversas fuentes y condicionantes que involucra distintas dimensiones cognoscitivas (racionales, afectivas, estéticas, simbólicas) y transcurre, y se va conformando como tal a lo largo de diversos escenarios, donde a su vez transcurre y se conforma la vida cotidiana, las identidades y la producción cultural de las teleaudiencias.

En segundo lugar, yo sigo creyendo que el desafío mayor de la educación para los medios, no son los medios, sino la educación. Lo que sí significa que lo prioritario es lo pedagógico y no lo mediático. Lo pedagógico, por supuesto, entendido no en términos instrumentales de un mero conjunto de técnicas de enseñanza, ni reducido sólo al desarrollo de destrezas o de ciertos saberes en cualquier educando; sino entendido en un sentido más amplio y profundo, como racionalidad sustantiva y a la vez práctica social que inspira métodos y procesos para el aprendizaje y producción de conocimientos para transformar sujetos y situaciones (Graviz y Pozo 1994).

Racionalidad a su vez constituida dentro, y comprometida con —lo que Martín-Barbero llamaría— un “proyecto mediador”, que es un proyecto académico-político que da sentido y dirección a las transformaciones impulsadas y obtenidas.

Gran parte del desafío educativo general de este fin de milenio, particularmente protagonizado por la televisión y otros medios, y tecnologías de información se encuentra en la

definición y colectiva sustentación de un proyecto mediador alternativo al hegemónico-neoliberal, que inspire y oriente el para qué o los “para qué” de los esfuerzos educativos alrededor de los medios y sus audiencias. Más que nunca es importante atender a esa recomendación que ya desde hace una década hicieron los Mattelart (1989) en su libro *Pensar sobre los medios*, acerca de que los intelectuales no debieran aceptar que con la posmodernidad ya no es posible pensar proyectos sociales alternativos.

En tercer lugar, mantengo la convicción de que en abstracto no hay ninguna perspectiva de educación para los medios peor o mejor que otra. Precisamente, porque cualquier perspectiva coherente forma parte de un proyecto político-pedagógico mayor y se nutre y despliega dentro de ciertos parámetros epistemológicos, políticos, culturales y por tanto, históricos y geográficos. Esto, sin embargo, no significa que los esfuerzos por desarrollar y compartir metodologías, intereses y, en general, conocimientos sobre las audiencias, los medios y sus interacciones, así como la manera de abordarlos, no tengan valor. Lo que significa, simplemente, por una parte, que la relevancia de una metodología está en función de su pertinencia para lograr los objetivos buscados dentro de ciertas condiciones dadas (Martínez de Toda 1997) y, por otra parte, que es necesario desarrollar muchas perspectivas, o perspectivas cada vez más integrales que en lugar de constreñir, expandan las capacidades y los escenarios para la agencia crítica y cada vez más libre de las audiencias (Giroux 1997). Aquí el tema de discusión es fundamentalmente *epistemológico-político*.

En cuarto lugar, considero que si bien las audiencias —las sociedades y grupos sociales contemporáneos en tanto receptores múltiples de los medios de información— no son pasivas, sino que responden de manera activa a los medios, no por eso se han hecho y son audiencias de la mejor manera que podrían serlo, ni sus respuestas son las más apropiadas, ni mucho menos tienen las condiciones para responder a

los medios y actuar sobre ellos como sujetos libres (Shudson 1987).

Si ya ha ido quedando claro a través de la investigación sobre las audiencias y sus procesos de recepción de televisión, que las audiencias no son las víctimas irremediables —que se creyó que eran durante mucho tiempo— de una supuesta omnipotencia de los medios, no estoy seguro que nos haya quedado claro las maneras en que las audiencias siguen estando en *desventaja* frente a los medios y en particular frente a la televisión, ni los *mecanismos* contemporáneos y los condicionantes particulares que hacen que su intercambio con la televisión se dé siempre en condiciones de desigualdad, y por tanto de opresión simbólica.

Por más activas y hasta hiperactivas que se nos muestren, por el solo hecho de su actividad las audiencias no acumulan poder. En todo caso tienen un potencial que es necesario hacer realidad. Me parece una falacia decir y creer que en la actualidad “el poder está en los consumidores”. Nunca antes como ahora “el poder no está en el consumidor”, aunque —como sugieren algunos autores— el consumo como actividad generalizada de las sociedades de fin de milenio, también sirva para pensar (e.g. García Canclini 1993).

En el caso de la televidencia, independientemente de que los educadores de los medios podamos hacer que el consumo televisivo se convierta en un proceso apto para el análisis y la reflexión, no necesariamente garantizamos con eso las condiciones que permitan a las audiencias su transformación.

Es sobre todo ante la televisión, que las sociedades de fin de siglo están en peligro de sucumbir cultural y políticamente. En tanto teleaudiencias, los sujetos sociales enfrentamos, más que nunca, una gran *necesidad* de formación y sobre todo, de *poder* frente a la televisión —y los demás medios también— para poder servirnos de ella en nuestro propio desarrollo como seres humanos y para poder interactuar con ella de manera más selectiva, autónoma y eventualmente más crítica (Bourdieu 1997). Y uno de los grandes problemas, y quizá el desafío principal que enfrentamos los educadores de los medios,

es el encontrar las estrategias político-pedagógicas adecuadas para facilitar el *empoderamiento de las audiencias*. Siguiendo la sugerencia del investigador danés, Klaus Jensen (1995), podría decirse que el punto clave no es tanto cómo asegurar el diálogo entre las audiencias y entre éstas y la televisión, sino cómo trascender el diálogo hacia acciones sociales específicas.

Finalmente, creo que *no* existe en la actualidad un *divorcio* entre la televisión y la educación, y dudo de que hubiera habido uno alguna vez. Esto significa que toda la televisión —y no sólo la educativa o cultural— ha sido siempre una “efectiva educadora” cuya influencia cada vez es mayor y más sofisticada en sus audiencias, independientemente de su legitimidad social como educadora. Al reconocer la eficacia educativa de la propia televisión, entonces, el esfuerzo pedagógico sobre ella, cualquiera que sea, no puede ir en su contra; tendría que ir a favor de la teleaudiencia, para lo cual habría que aprovechar estratégicamente y críticamente a la misma televisión (Orozco 1996a). Aquí el problema es uno de *creatividad pedagógica* y quizá se podría plantear a través de la siguiente pregunta: ¿qué más pueden hacer las audiencias con y a partir de la televisión, y que más podemos hacer los educadores de los medios junto con ellas (además de criticarla y prohibirla), que resulte emancipador y útil para las propias audiencias?

Afirmar que no hay divorcio entre televisión y educación, no significa que lo que la televisión “enseña” o las audiencias aprenden de ella, esté bien y por tanto, no se deba cuestionar. Tampoco es negar que haya descontento entre sectores de la audiencia con la televisión, ni conflicto entre la televisión y los objetivos de aprendizaje de la escuela y de la sociedad que la legitima como institución educativa. En todo caso, el divorcio sustantivo educativo actual está entre la escuela y una *pedagogía crítica* (McLaren 1997). Una “pedagogía radical” o de los “márgenes”, como se le nombra en los debates más recientes (Giroux 1997). Una pedagogía que —no obstante su novedad y emergencia— sigue siendo de la opresión, pero a la vez de la esperanza, porque lo que está en juego es lo humano

y su sobrevivencia. Una “pedagogía del corazón”, como ha sido propuesta por el mismo Paulo Freire (1997) en su último libro.

Y justamente en esta dirección desarrollo en este artículo una propuesta inicial hacia una *pedagogía de la evidencia*.

Continúo con una apreciación “posmoderna” de aspectos problemáticos o motivos por los cuales preocuparse por la educación de las audiencias hacia el año 2000, como un intento por explicitar algunos posibles componentes de lo que sustanciaría un proyecto mediador en la educación para los medios. Después me enfoco en las premisas que sustentan la perspectiva pedagógica, para finalmente concluir con algunos ejemplos concretos de ejercicios lúdicos posibles.

¿Por qué preocuparse por la televidencia, la televisión y sus audiencias en el umbral del año 2000?

Aun suponiendo que la programación de la televisión no fuera problemática, ni su inserción social fuera la de una institución comercial y autoritaria, la creciente cantidad de horas que usualmente las audiencias pasan frente a los televisores, es ya en sí misma un fuerte motivo de preocupación. Lo preocupante comienza con la simple monopolización televisiva del tiempo libre de las audiencias, en lo que sería reforzar una tendencia hacia un monoactivismo cultural y continúa con una monopolización de los referentes sobre el sistema social y la “cultivación” de ciertos modelos y perspectivas. Todo esto independientemente del contenido u orientación ideológica explícita que tenga la programación televisiva.

Algunos datos empíricos para pensar

La investigación sobre televisión y audiencias ha comprobado, por ejemplo, que en la mayoría de los países occidentales en la

actualidad un niño pasa más horas frente a la pantalla televisiva que frente al pizarrón en el salón de clases: 1 400 horas al año son para la televisión vs. 1 000 horas escolares, en promedio (Orozco 1996a). Si a eso se le agregan otros datos, como el de que en Estados Unidos y en muchos otros países también, donde se exhibe la producción norteamericana, ocho de cada diez personajes en la oferta televisiva de los sábados para los niños, son personajes violentos; o el alto número de muertes que asciende a siete mil, que un niño común ha visto en la televisión cuando termina su educación básica (Gerbner 1995); o la cantidad de tiempo que suman los miles de comerciales publicitarios que un estudiante universitario de Estados Unidos ha visto al graduarse: seis meses de su vida (Hazen y Winokur 1997), entonces el panorama se complica y, por supuesto, la preocupación tiende a aumentar desproporcionadamente.

Los datos empíricos concretos son graves y desafiantes en sí mismos, no sólo en el país más investigado: Estados Unidos de América, sino en otros, como en México. Por ejemplo, en la más reciente encuesta sobre consumo televisivo en la capital mexicana —realizada en enero pasado— se encontró que ver televisión es la “opción preferida” de los capitalinos no sólo entre semana, después de trabajar —lo cual no es novedoso—, sino también en fines de semana, lo que sí es insólito, ya que en años anteriores la opción preferida de los capitalinos mexicanos durante sábados y domingos era el cuidado de la familia (Orozco 1998). Asimismo, se ha investigado en Argentina y otros países que las audiencias más asiduas a la televisión van “cultivando” una predisposición conservadora frente al *status quo* y que incluso llegarían al extremo de apoyar —en tanto que no veían mal— una nueva dictadura en sus países (Morgan 1996).

Y se podrían revisar muchos otros datos, lo cual no es el objetivo primordial aquí. Lo que sí quiero resaltar es que la inversión de tiempo televisivo en sí misma ya es preocupante y lo es aún más por lo que transcurre en ese tiempo, tanto del

lado de la oferta televisiva como del lado de la audiencia —como veremos a continuación—.

Para mi objetivo en este artículo quiero subrayar sólo algunos elementos que me parecen claves para constituir una más afinada, y ojalá que más productiva, conceptualización de la preocupación contemporánea de los educadores de la televisión.

La “implicancia” mutua audiencia-televisión

Esta implicancia se refiere a esa cualidad fundamental que define el carácter contemporáneo de las interacciones comunes entre las teleaudiencias y la televisión: el modo predominante de asunción mutua entre ambas.

Desde las audiencias. Por una parte, la televisión es percibida por sus audiencias, ante todo, como una fuente de entretenimiento y diversión. Es considerada como un recurso para pasar el tiempo libre y, desgraciadamente, cada vez más también el tiempo no libre, en tanto sirve a los televidentes como pretexto para escapar de otras responsabilidades y deberes cotidianos, como ha quedado manifiesto en la investigación internacional sobre los procesos de la recepción (Orozco 1998a). Así, la televisión es “implicada y asumida” como algo que no hay que tomar muy en serio, y por tanto, como algo sobre lo cual no hay que pensar, menos discutir, en la medida en que aparentemente la televisión no convoca a sus audiencias a realizar un esfuerzo, sino a abandonar cualquier otro esfuerzo que no sea el mantener la atención y la vista puestas en la pantalla.

Si bien, la audiencia se da cuenta de que la televisión es una diversión inocua, y hasta suele manifestar en las encuestas que tiene cierta preocupación por los efectos negativos que la televisión pueda ocasionar sobre todo en los niños, junto a temerosas y estereotipadas opiniones sobre el poder de la

televisión, por lo regular no se acompañan decisiones para transformar su relación con ella.

Por ejemplo, en el caso de la televidencia de las noticias por audiencias mexicanas, los televidentes dicen no creer mucho en esa información porque está “manipulada y censurada” por el gobierno, pero al mismo tiempo afirman que se sienten “al tanto” de lo que pasa y no se sienten motivados a buscar más información en otros medios, como la prensa escrita, o a reflexionar sobre las noticias vistas con los demás miembros de la familia. En el mejor de los casos, las noticias televisivas sirven como ocasional tema de conversación “para pasar el rato”. Mucho menos se sienten las audiencias comprometidas a emprender alguna acción ciudadana a partir de lo que ven en las noticias, lo cual justifican de diversas maneras (Orozco 1998b).

No quiero con esto decir que siempre sea así, ni que sea así con todas las audiencias. Como ha sugerido Kaplún (1996) la interacción de la audiencia con la televisión, no sólo sigue teniendo sus tierras incógnitas, sino que es muy variada y cumple diversas funciones, que van desde el desenchufarse del mundo hasta el atribuirle, quizá inconcientemente, poderes terapéuticos y esperar de ella cambios en los estados de ánimo, en las emociones y en las motivaciones.

Lo que sí quiero sugerir, basado en estudios recientes sobre recepción de noticias en varios países (Jensen 1998), es que en la mayoría de los casos y en la mayoría de las veces, la televisión, al no ser asumida por la audiencia como un objeto de su reflexión y un recurso para informar su cultura política, *no es percibida como un desafío* (cultural, político o social), aun cuando —y esto es peligrosamente paradójico— la televisión sí llegue a ser percibida como una “amenaza” para algunos sectores de la audiencia, porque le atribuyen un considerable poder (Orozco 1997a). La percepción de amenaza, sin embargo, no implica ni necesariamente conlleva la percepción de un desafío, ni convoca o motiva a la audiencia a buscar una transformación. Hay una especie de *disociación* entre percibir un posible daño y actuar para prevenirlo o evitarlo.

Esta disociación inicial se despliega al separar una concepción de la televisión como fuente de entretenimiento, del pensamiento crítico y de una posible acción cívica sobre ella. Disociación que a su vez hace posible que las audiencias contemporáneas, mientras se quejan, por ejemplo, de la enorme violencia que hay en la televisión, más la siguen viendo; por lo menos los *ratings* así lo indican: los programas noticiosos se han convertido en los más populares. Lo que hasta permite inferir que se quejan más, porque más la ven (Orozco 1998b).

Esta disociación entonces, colinda ya con una aberración, de la que sin embargo no sólo las audiencias son responsables, sino la misma televisión, aunque las audiencias sean las “nuevas víctimas”. Una aberración, por otra parte, comparable a esa otra que nos sugiere Baudrillard (1994) en su ensayo sobre el simulacro, en donde lo simulado en la televisión se convierte en un objeto mucho “más real” que el propio objeto real de la simulación.

Desde la televisión. Son ya famosas las afirmaciones públicas y contundentes de los magnates de la televisión, como Azcárraga el dueño de Televisa en México o R. Murdoch, el magnate mundial de la televisión, que consideran que la televisión no es una empresa educativa ni de servicio —y por tanto, la *exoneran* de cualquier responsabilidad en ese sentido—, sino que es sólo un medio para entretener y en todo caso para informar. Justo de la misma manera en que lo han llegado a creer las propias audiencias. Mas aun, se alude en el nuevo discurso mundial privatizante (hegemónico), que esas funciones de divertir, distraer y en todo caso de informar, la televisión las cumple mejor mientras menos intervención y proteccionismo tenga por parte del Estado o de cualquier otra autoridad (Hamelink 1995).

Lo anterior muestra la existencia de un *consenso peligroso*, producto de la hegemonía —que por supuesto no ha desaparecido con la posmodernidad—, entre la manera en que se concibe y presenta a sí misma la televisión y la manera en que las audiencias la conciben también. Y esto, hay que reconocerlo, es un “gran triunfo” de la televisión y del “nuevo

orden mundial” que la ampara. Triunfo para el cual ha ayudado el desvanecimiento de los sistemas públicos de televisión, la desregulación de la televisión comercial y la enorme concentración de las industrias televisivas en unas cuantas firmas. Tendencias estas, que a la vez que son causantes, son productos del mismo proceso mayor de privatización del intercambio social en su conjunto.

Como ha señalado Jacquinet (1997), la percepción contemporánea generalizada de la televisión como mero entretenimiento, obstaculiza su percepción como recurso aprovechable educativamente y se corre el peligro de que no sólo las audiencias, sino las instituciones educativas pierdan la posibilidad de servirse de ella para sus propios fines y contribuyan así, aun sin proponérselo, al “dejar hacer-dejar pasar” de la televisión.

Por otro lado, el tipo de televidente implicado en la televisión, es un *espectador* y un potencial *consumidor*, casi siempre manipulable, dócil, al cual no hay que darle tiempo para pensar, sino *espectáculo para divertirse* y mantenerse ocupado y últimamente, cada vez más, “escándalos” para asombrarse (Lull 1997). Esta me parece que es la manera en que la televisión contemporánea interpela a sus audiencias. Una interpelación que a veces toma el camino del *sensasionalismo*, como el reciente caso del *affaire* del presidente Clinton; otras veces de lo *dramático*, como en los *reality shows*, pero siempre de lo espectacular. Y el efecto que se produce no es el de mover, sino el de *conmover* a las audiencias, lo cual es muy distinto. Como sugiere Bourdieu en su libro *Sobre la televisión* (1997: 41), en todo caso: “La televisión privilegia un televidente que es un *fast thinker*, avido de *Fast food* cultural, que es un alimento (cultural) pre-digerido, pre-pensado...”.

Esta mutua implicancia televidentes-televisión y sus coincidencias, es quizá uno de los primeros aspectos que se debieran problematizar y hacerse *evidentes* a las teleaudiencias, dentro de un esfuerzo crítico de su educación para la televisión.

Pero no es todo, en la televisión, además parece haber una “*coartada* teñida de democracia”, que se despliega a través de algunos mecanismos muy concretos que se han convertido en

“dados” o en dogma, y difícilmente se cuestionan como: “la autoridad intrínseca de la imagen”, la “disolución de la diferencia entre medio y mensaje”, “el *rating* como constatación de las preferencias televisivas”, la “proliferación de canales televisivos publicitados como una diversificación de la oferta programática” y el “reduccionista y autocensurado profesionalismo periodístico en televisión”, sólo por citar algunos de los más importantes. Mecanismos que voy a englobar aquí bajo el término de *mediación neoliberal televisiva* (y que por razones de espacio aquí no desarrollaré todos).

La “mediación neoliberal televisiva”

La propuesta hecha desde los sesenta por M. McLuhan de que el “medio era el mensaje”, ha permanecido desde entonces como una afirmación polémica, válida para algunos, inaceptable para otros, pero nunca había dado tanto que pensar como ahora a los educadores de los medios.

La afirmación adquiere renovada importancia cuando precisamente parece diluirse la diferencia entre el medio y el mensaje gracias al sofisticamiento de la hegemonía contemporánea, que ha hecho posible el “milagro” perceptual de que el medio se “confunda” con y en el mensaje, y desaparezca como tal, quedando sólo ante los atónitos ojos de la audiencia como un referente cuya fuente es la “pura” realidad; el gran mito de la televisión como una “ventana al mundo”.

Esta fusión “medio-mensaje” que da por resultado una percepción de “realidad-mensaje”, se ha visto, por ejemplo, en el reciente caso del *affaire* del presidente Clinton. En este doble acontecimiento (real y televisivo) se aprecia una enorme *construcción videotecnológica* —incluso se ha hecho casi una “conspiración televisiva” contra el presidente—, a través de las principales cadenas de televisión, como la CNN. Construcción que arrancó con el simple hecho de hacer pública una duda sobre la integridad moral del presidente, sutilmente reforzada por una primera foto de la susodicha Mónica Lewinsky,

donde de acuerdo con los códigos culturales moralistas, se “ve” más a una “prostituta” que a una honorable señorita empleada de la Casa Blanca, y continuada con múltiples entrevistas, declaraciones, imágenes, reportajes, incluso de personajes que un televidente crítico se preguntaría qué papel juegan en el caso, como son amigas y excompañeras de la muchacha.

Pero desde la perspectiva cotidiana de un espectador ávido de espectáculo, proclive a sacudir su rutinaria y robotizada existencia con un escándalo, y por supuesto no educado televisivamente como audiencia, la profusa construcción televisiva se volvió “transparente”; *no se vio*. Su “transparencia” en parte se debe a que esa construcción está basada en códigos periodísticos modernos, que han llegado a ser incuestionables, y en parte porque nunca se preguntó a los televidentes lo que se considera impreguntable: la evidencia de la imagen ante sus propios ojos. Lo que sí se preguntó en repetidas encuestas fue si a partir de lo sucedido, del acontecimiento “real”, los televidentes seguían dando legitimidad a su presidente o no. Así, la atención fue puesta en el hecho real y no en el hecho televisivo, que al no tomarlo en cuenta, pretendidamente “nunca” existió.

Por otra parte y siguiendo a Baudrillard (1994) —que en su momento analizó el caso Watergate del presidente Nixon, y argumentó que eso no se debió a la ingenuidad, sino a la necesidad del sistema, de ese “nuevo orden mundial”, de mantener una aparente moralidad personificada en sus dirigentes, para poder seguir siendo tremendamente inmoral en lo económico y en la relación del capital con los consumidores—, pareciera que en el caso de Clinton también ha pasado lo que dijo en su momento dicho autor. Pero, además hay otros hechos que afortunadamente no nos permiten aceptar la falacia de que el medio sea el mensaje. Simplemente recuérdese el caso de los niños que tuvieron ataques epilépticos en Japón como consecuencia de ver un programa televisivo. Ese efecto no fue provocado por el mensaje sino por el medio y la tecnología televisiva (Orozco 1997).

El caso de la información noticiosa televisiva es desafiante para los educadores de los medios y los objetivos democráticos de participación ciudadana, porque la abundancia y sobre abundancia de datos informativos, más que informar y esclarecer los acontecimientos, produce el efecto contrario al aparentemente supuesto: desinformación, o según las palabras de Vattimo: “lo que se produce no es un incremento de la transparencia, sino un adensamiento de su opacidad” (citado por Martín-Barbero 1997: 17).

Como dijera Bourdieu (1997), uno de los efectos de la exhuberancia informativa de la televisión es la *desmobilización* de las teleaudiencias, en la medida en que se produce un ocultamiento de lo real a partir no de esconderlo, sino de mostrarlo. Una muestra excesiva que tiene lugar con una también excesiva pero parcial y sesgada información, producto de una sistemática censura.

Por supuesto que se trata de una “censura invisible” a los ojos del televidente común. Censura que se logra, sobre todo, a partir del trabajo periodístico cada vez más supeditado a los objetivos generales de la televisión de espectacularizar los acontecimientos para conquistar, avasallando, la atención de la audiencia. Y aquí es importante entender que cada vez más la televisión privada y privatizada tiene menos autonomía.

El tiempo televisivo es muy determinado y determinante, tanto por su costo, como por la consigna mercantil de producir un impacto rápido en la audiencia, lo que hace que costo y tiempo sean los criterios principales para construir la noticia.

La fugacidad del discurso televisivo, por otra parte, facilita que en la práctica, la *competencia* entre diferentes canales de televisión se *disuelva*, ya que debido a esa misma competencia todos los periodistas tienen las mismas restricciones y emplean los mismos recursos, lo cual redundo en el relevamiento de los mismos aspectos que permiten la espectacularización: lo dramático, lo trágico, lo cómico, lo insólito, quedando entonces la competencia no sólo anulada, neutralizada, sino la misma información *homogeneizada*.

De nuevo el caso televisivo del *affaire* del presidente Clinton ilustra ejemplarmente esta situación, ya que con excepción de algunos comentarios en el canal de televisión pública PBS —que por cierto nunca llegaron al grado de la disidencia, en la medida que no presentaban perspectivas suficiente o radicalmente diferentes—, los demás canales CBS, NBC, Fox, etcétera, ofrecían la misma información, presentada, eso sí, por muy variados presentadores de todas las razas que pueblan ese país y le han hecho ganar el calificativo de “multicultural”. Lo cual además de ocultar la censura, ya que los televidentes siempre podían cambiar de canal y “seleccionar” el que más les gustara, aunque sólo fuera en función de las caras, acentos o personalidad de los informantes; reforzaba el mito de la libertad del consumidor.

Libertad similar a la de los supermercados en EUA, donde al pagar la mercancía en la caja de salida, se le pregunta al consumidor: ¿en qué tipo de bolsa quiere su mercancía, en bolsa de plástico o en bolsa de papel? Y por supuesto, el consumidor “elige” y sale reafirmado en su supuesta libertad de consumo y en su percepción de que vive en una sociedad democrática, donde siempre hay “opciones” para elegir libremente.

En otro nivel de análisis, a lo que lleva todo esto de la supuesta diversidad informativa de la televisión, es a consolidar una *inversión de la responsabilidad social*. Inversión por la cual se proclama que ya no es más la televisión la culpable de que las audiencias no estén bien informadas, sino las propias audiencias que libremente han elegido sus canales de información. Lo que significa hacer a la propia víctima la culpable de su victimación.

Y es este *ambiente televisivo* contemporáneo en donde estamos trabajando los educadores de los medios. Un ambiente que está siendo muy exitoso en el *ocultamiento* de sus propios mecanismos de manipulación y de sometimiento dictatorial de las audiencias a parámetros y códigos en apariencia cada vez más profesionales y por tanto, incuestionables. Ocultamiento, hay que recalcarlo, que no es de los hechos, sino de su *trata-*

miento televisivo —aunque siempre haya información faltante para entender cabalmente los acontecimientos.

Quiero aquí referir en breve sólo dos ejemplos muy actuales y a la vez muy ilustrativos de cómo la televisión “internacional” ha incorporado los códigos periodísticos y toda la ideología de ese nuevo orden mundial para reforzar y mantener su legitimidad como institución democrática.

El primer caso es el acontecimiento de la casi inminente intervención militar de las fuerzas estadounidenses en Irán en febrero de 1998. El otro es el caso del video que se preparó, por la CBS para su transmisión mundial, en abril de 1998 sobre la resolución del caso de los rehenes detenidos en la embajada japonesa en Lima, Perú, que justo cumplía su primer aniversario.

En el caso de Irán, montado a partir de la supuesta reticencia de Hussein a la verificación de la ONU de la destrucción de su armamento químico, el montaje televisivo inducía a la conclusión de que el “sistemático enemigo, malo, loco y feo todavía tenía armamento escondido que podía usar en cualquier momento en contra del mundo libre”. Nunca hubo la más mínima alusión al armamento similar que tienen otros países y en concreto EUA, de hecho se sabe que fue usado en la guerra de Vietnam; tampoco hubo alusión a las restricciones económicas impuestas a Irán durante y después de la “Guerra del Golfo” y que han hecho a ese país una sociedad inestable, explosiva; ni al exterminio de civiles y daños materiales irreparables ocasionados por las fuerzas occidentales aliadas en esa guerra —estas informaciones que permitirían explicar el descontento y la desconfianza de Irán, así como contextualizar su actitud desafiante.

Con respecto al caso de los rehenes en la embajada japonesa en Perú, el programa televisivo muestra y hace pública la planeación y preparativos para la entrada del ejército a la embajada, enfatizando su coraje, valentía y disciplina militar. El mensaje principal es que “la liberación de los rehenes constituyó una odisea democrática del presidente Fujimori; todo un éxito, ya que fue posible concluir un acto de terrorismo, sin

derramamiento de sangre”. La sangre de todos los supuestos terroristas que fueron ahí mismo acribillados por el ejército no cuenta, no contó. ¡Se lo merecían! —era el implícito—. El programa no hace ninguna alusión a las causas que permiten que haya grupos radicalizados que emprendan este tipo de acciones. Eso no se considera material informativo, como tampoco las demandas de los guerrilleros, sus intenciones de dialogar, su historia en ese país, etcétera, sólo por mencionar algunas informaciones omitidas.

Más que nunca estaríamos hoy colocados ante un desafío de *hacer evidente* la televisión, y por supuesto, las interacciones que tienen lugar con sus audiencias, lo cual me parece que necesariamente conlleva un esfuerzo por *poner en evidencia* a ese nuevo orden mundial que la sostiene y que hace posible de manera sistemática que proliferen casos como los que acabo de comentar.

No es sólo que desde ciertas regiones o países los educadores críticos de los medios percibamos a la televisión como una institución, un medio y una tecnología desafiantes. Como lo han enfatizado varios colegas desde diferentes latitudes (e.g. Blumler 1992; Oliveira 1995; Lee 1995; Gerbner 1995; Masterman 1996; Aparici 1997), cada vez más estamos ante un fenómeno mundial, globalizado que nos concierne a todos, aun cuando sus manifestaciones tengan los propios matices de cada localidad.

Hacia una pedagogía de la “Tel--e --videncia”

Comienzo esta última parte haciendo explícitas las principales premisas generales que sustentan una propuesta pedagógica para abordar la televidencia, “haciendo —a su vez— evidente” los diversos elementos y mecanismos que en ella intervienen.

Premisas generales

La primera premisa —que se ha autoexplicitado ya a lo largo del texto— es que tanto en las interacciones de las audiencias con la televisión, como en la constitución misma de las audiencias y de la televisión, quedan *muchos implícitos, muchos silencios*, que como tales no son “vistos”, “oídos” o “percibidos”, o que en todo caso son parcialmente “captados” por las audiencias. Estos implícitos y silencios no son resultado de la casualidad, sino productos de un modo particular, hegemónico, de hacer televisión y “enganchar” a sus audiencias. Por lo que requieren hacerse *explícitos*, evidentes, para que las audiencias se puedan ir constituyendo en verdaderos *videntes* de la televisión. *Ver para juzgar*, sería aquí el principio latente de la premisa o quizá hasta podría expresarse como: *Veo, luego existo*.

Una segunda premisa es que “hacer evidente lo que no es evidente”, es a la vez que *condición, objetivo* del aprendizaje de las teleaudiencias. Evidenciar no es un resultado directo de la acción pedagógica, sino la resultante de un proceso de análisis y reflexión por el cual los miembros de la audiencia van construyendo un conocimiento sobre sí mismos, sobre la televisión y sus interacciones con ella en la medida en que van aproximándose a un entendimiento cada vez más complejo de diversos elementos presentes en su interacción con la televisión y a la vez con otras instituciones sociales.

Siguiendo a Paulo Freire, a través de la “evidenciación” entonces, se empieza a ver el mundo de la televisión y la televisión en el mundo, problematizado desde el mundo de la propia audiencia.

Otra de las premisas es que el juego es una estrategia pedagógica adecuada para lograr el evidenciamiento, en especial cuando se trabaja con audiencias infantiles. La meta de evidenciar, por supuesto, puede lograrse a través de varias estrategias. Sin embargo, la estrategia lúdica posee la cualidad de que a la vez que facilita la reflexión y motiva a la *creatividad*, ejerce la *reacción al desafío* y permite *ensayar*

acciones; requerimientos que son especialmente importantes para el empoderamiento de la audiencia y la realización de acciones tendientes a transformar su televidencia.

Este punto es en especial sensitivo, ya que no se trata sólo de un convencimiento mental, lógico, sino de una *predisposición* para la acción, resultante de un entendimiento de la situación, de una motivación para transformarla y de un adiestramiento específico en algún procedimiento para lograr el cambio. Elementos que dan autoconfianza y comienzan a generar poder, en y desde los propios miembros de la audiencia (White 1997).

La cuarta premisa es que la implementación de juegos, al desplegarse a través de una estrategia analítico-lúdica que permite a los jugadores analizar su propio juego también, como parte de su esfuerzo por hacer evidente el objeto del juego, constituye a la vez un *proceso de investigación participante*. Lo que se va haciendo evidente, se va haciendo así no por la acción de otros, en este caso de los educadores de los medios, ni por el encuentro fortuito con el conocimiento, sino por el involucramiento en el juego que hace que al jugar los mismos jugadores vayan experimentando por sí mismos el desvelamiento de lo no manifiesto, y así haciendo posible el evidenciamiento buscado.

La última premisa es que la emoción que debe estimularse y desarrollarse a lo largo de los juegos es la *curiosidad*, y las capacidades que deben ejercitarse son la *analítica* y la *expresiva*, ya que éstas serían los ingredientes claves para la autonomía y la criticidad.

Como ha argumentado Freire (1997), la curiosidad sólo puede estimularse a través de un proceso pedagógico basado en preguntas, no en respuestas, lo cual es la esencia de una pedagogía problematizadora. Asimismo, siguiendo a Kaplún, es necesario tener siempre en cuenta que ningún proceso de aprendizaje concluye hasta que se haya dado una expresión de lo aprendido. Por otra parte, el binomio análisis-expresión es lo

que permite la *creatividad*, y ésta a su vez es una manifestación de *libertad*. Y de lo que se trata finalmente con una pedagogía de la televidencia es precisamente eso, hacer que las audiencias sean cada vez más libres.

Premisas específicas

Además de las premisas generales expuestas con anterioridad, en esta perspectiva pedagógica existen otras premisas más específicas o premisas sobre el “proceso de aprendizaje” que también es necesario explicitar, antes de pasar a los ejercicios lúdicos concretos.

En primer lugar, el aprendizaje se concibe aquí como un *proceso complejo e integral*, que involucra diversos ámbitos cognoscitivos, afectivos, simbólicos, expresivos y prácticos o psicomotrices. Esta concepción entonces supone que para que un aprendizaje se logre es necesario que haya una modificación, no en un solo ámbito sino en todos, o en casi todos. Esto, porque de lo que se trata en la pedagogía de la televidencia es de lograr una transformación, no una mera comprensión. Transformación que conlleva una “intencionalidad liberadora”, de emancipación.

En segundo lugar, se asume aquí que todo aprendizaje tiene lugar en *contextos específicos*, lo cual a su vez supone que la tarea de los educadores es la de “crear las condiciones y las situaciones” apropiadas para el aprendizaje. Entender que el aprendizaje es concreto no supone que no trascienda su propia situación. Lo que sí implica es reconocer que de lo abstracto no se puede trascender.

En tercer lugar, el aprendizaje se entiende aquí como el resultado de un *proceso colectivo*, no individual. En este sentido el aprendizaje es un producto del diálogo analítico, y el diálogo por definición no es individual, aunque existan algunas fórmulas de diálogo simbólico (reflexión personal) con uno mismo, en la medida en que uno pone en juego otros aprendizajes anteriores.

Finalmente, en esta perspectiva se considera que el aprendizaje se desenvuelve a través de *asociaciones consecutivas*. Esto no significa, sin embargo, que el aprendizaje sea una mera acumulación, en la medida en que las asociaciones no son necesariamente lineales, sino producto, en este caso, de una "problematización"; y ésta por definición conlleva tensión, discusión y usualmente es un proceso dialéctico.

*Jugando "a", jugando "con"
y jugando "a partir de" la televisión*

Los siguientes ejemplos de "ejercicios lúdicos" busca ilustrar, más que de manera exhaustiva, de manera indicativa esta perspectiva pedagógica. Están pensados para realizarse con niños entre siete y doce años de edad y para implementarse en contextos, como el latinoamericano, donde en todo caso se cuenta con un televisor en la escuela, pero difícilmente con un equipo completo de video.

*Jugando a la televisión,
o "produciendo realidades"*

Este ejercicio tiene el objetivo de hacer evidente a los participantes el principio tecnológico de la representación televisiva. En concreto se busca que los niños, al jugar a los camarógrafos experimenten que aquello que ven en la pantalla no es la realidad misma, sino sólo su representación.

El ejercicio se desarrolla de la siguiente manera: primero se pide a los niños tomar una hoja de papel, enrollarla a manera de tubo y pretender que esa es la lente de su cámara de video con la cual van a videograbar lo que está a su alrededor. Segundo, se pide a los niños mirar sólo a través de su "cámara", con un solo ojo, y enfocarse en objetos concretos. Estos pueden ser piezas del mobiliario, objetos específicos o alguno de los otros niños a su alrededor. Tercero, se pide a los niños dibujar

esquemáticamente en otra hoja de papel el primer objeto que enfocaron. Cuarto, se vuelve a pedir a los niños enfocar otro objeto distinto al primero, de preferencia uno que esté distante del que ya enfocaron. Cinco, de nuevo se pide que dibujen el segundo objeto junto al otro. Finalmente se pide a los niños encuadrar con su lápiz en el papel ambos objetos dibujados, como si éstos estuvieran siendo vistos en la pantalla del televisor. Una vez terminados sus dibujos se pide a los niños reunirse en grupos y comentar sus “representaciones” con los demás. En seguida se les pide verificar qué tanto sus representaciones corresponden con los objetos reales. En esta parte no se espera que sean buenos dibujantes y retraten lo que vieron, como en una foto, sino que se percaten del simple acomodo de sus objetos comparando su dibujo-representación con la posición que guardan los objetos de esa representación en la realidad. El resultado será que ninguna de las representaciones corresponderá con la realidad por el simple hecho de que en la representación se “perdió la distancia” o varió el posicionamiento de los objetos representados, debido a que “no fue la realidad la que pasó por la lente, sino la lente la que pasó sobre la realidad”.

Con esta primera puesta en evidencia se puede continuar el ejercicio, primero repitiendo el mismo juego para que se disipen las dudas y luego añadiendo variantes para que se mantenga la novedad y con ella la curiosidad y se continúe haciendo evidente la “construcción” televisiva de la realidad. Por ejemplo, se puede pedir a los niños “adornar su dibujo” añadiendo otros elementos existentes en el entorno. El resultado entonces será que se empieza a hacer evidente no sólo el principio de la representación sino su “proceso de construcción”.

En este ejercicio se puede continuar pidiendo a los niños usar colores y poner fondos, sombras y relieves a sus dibujos, lo cual facilita el descubrimiento de los componentes de la imagen que le van otorgando matices y efectos variados. También se puede continuar pidiendo a los niños resituar sus objetos en otros contextos. Por ejemplo, resituar el libro enfocado

que estaba en su mesa de trabajo, poniéndolo como si estuviera en el suelo fuera de la habitación. Esto permite extrapolar la producción de realidades a partir de alterar los contextos de los mismo referentes.

La resituación de objetos —referente— facilita la discusión colectiva sobre posibles significados. No es lo mismo ver un libro en la mesa de trabajo, que verlo en el piso del patio. Esta última imagen evoca interpretaciones distintas sobre el libro mismo, esto es, sobre el referente concreto.

Hay que notar que en este ejercicio lo que está en juego es sobre todo la dimensión tecnológica de la televisión, la videotecnología que permite producir diferentes representaciones.

*Jugando con la televisión,
o "no todos percibimos lo mismo"*

En este ejercicio la meta es hacer evidente las propiedades lingüísticas de la televisión en tanto medio de comunicación. El ejercicio envuelve por una parte el principio de la complementariedad de los lenguajes auditivo y visual y, por otra, el principio de la polisemia, intrínsecos en todo lenguaje audiovisual. Aquí el aprendizaje del primer principio se asume como condición para el aprendizaje del segundo.

Este ejercicio requiere tener un televisor disponible y se desarrolla de la siguiente manera: Primero se pide a los niños dividirse en dos grupos. El primer grupo se sitúa frente al televisor y el segundo atrás del televisor. En seguida se enciende el aparato en cualquier canal y en cualquier programa. Por supuesto que los niños que están detrás, solamente escucharán lo que está pasando en la pantalla. Segundo, se pide a los niños ver y escuchar el programa durante unos siete o diez minutos —o el tiempo necesario para formarse una idea de lo que se trata—. Luego se apaga el televisor. Tercero, se pide a los niños que sólo escucharon, narrar lo que creen que estaba sucediendo en la pantalla. Los niños que estuvieron delante del televisor juzgarán la pertinencia y fidelidad de las narra-

ciones de los niños del otro grupo. Un primer resultado de este intercambio es el hacer explícita la parcial y quizá desatinada percepción por parte de los niños que sólo escucharon, lo que se logra al contrastar tanto las ausencias como las invenciones añadidas que los niños aportan para darle continuidad y sentido a su "escucha" televisiva.

Una siguiente etapa del ejercicio es repetirlo, variando la situación de los grupos de niños. Los que estuvieron delante del televisor ahora estarán detrás y tendrán que comparar sus percepciones con los otros. Así todos experimentan ambas situaciones.

Este ejercicio mejora o el aprendizaje se hace más contundente, si en lugar de ver cualquier programa se ve un video, que luego puede repetirse y de cuya audiovisión se puedan constatar las diferencias perceptivas. En el caso de contar con un video se puede pedir a todos primero sólo escuchar y luego constatar viendo, la pertinencia de sus escuchas televisivas.

El aprendizaje que se logra es hacer evidente las propiedades narrativas de los dos lenguajes, necesariamente implicados en la televisión. Los niños verán cómo la televisión es diferente que la radio y cuáles son algunos de los elementos que las imágenes visuales o el simple diálogo escuchado, aportan a la narrativa general del programa, y por consiguiente a su adecuada percepción por parte de la audiencia.

En una tercera etapa, se pide a todos los niños situarse enfrente del televisor y ver otro programa o video y después de unos minutos comentar lo que vieron, subdividiéndose en pequeños grupos.

A diferencia de la primera parte del ejercicio, en ésta las percepciones tendrán variaciones más sutiles, pero a la vez permitirán evidenciar que ante el mismo referente, se pueden hacer también diversas interpretaciones. Estas interpretaciones no serán sólo un producto de la parcial percepción debido a la falta de alguno de los lenguajes, o la falta de atención, sino al involucramiento de otras percepciones y aprendizajes anteriores, ideas e imágenes, "mediaciones" que los mismos niños ponen en juego al ver la televisión.

Aquí el esfuerzo pedagógico se centrará en comparar las interpretaciones con la representación televisiva, para ver las variaciones concretas. Se buscará explorar la procedencia de esas variaciones en cada caso, pidiendo a los niños justificar por qué afirman lo que afirman.

Es importante notar que se requiere creatividad didáctica para continuar la exploración, por una parte, y por otra, que al hacerla se está incursionando en un conocimiento de los propios niños en tanto miembros de una audiencia específica. Así, la televidencia se convierte en un pretexto para su propio conocimiento, en la medida en que aborda y problematiza algunas de sus mediaciones culturales y condicionantes estructurales.

Jugando a partir de la televisión, o "el televidente inteligente"

El objetivo de este ejercicio es doble. Por una parte, se pretende hacer evidente a los participantes la oferta programática de la televisión y, por otra, sus propias preferencias televisivas. La televisión se asume aquí en su dimensión institucional. Se busca que los niños comiencen a percibir y analizar el tipo de oferta global o agenda televisiva existente y aquella programación con la que regularmente interactúan y que es por tanto el referente específico de su televidencia.

El principio involucrado en este ejercicio es que a partir de ir descubriendo sus propios gustos, motivos y expectativas televisivas, los niños puedan clasificar la programación y hacer evidente el tipo de oferta global televisiva a la que están expuestos.

Para la realización de este ejercicio se requiere tener la cartelera televisiva, ya sea que se pida a los niños recortarla de un periódico y traerla o disponer de fotocopias para su distribución.

El ejercicio se desarrolla de la siguiente manera: Primero, se pide a los niños leer la cartelera y anotar lo que les llame la atención o lo que no les quede claro. Segundo, se aclaran las

dudas y se comentan las inquietudes. Tercero, se pide a los niños localizar en la cartelera los canales y los programas que usualmente ven y con un marcador poner un color sobre ellos. Esta primera coloración debe facilitar a los niños el evidenciamiento contextualizado de lo que ven en la televisión a través de destacar, coloreando, las franjas de tiempo en las que se ubican sus programas favoritos, los canales que los ofrecen y los segmentos específicos de tiempo que ocupan.

Una vez con la “evidencia” visual en las manos de lo que sirve de referente a la televidencia de los niños, se pide que compartan sus carteleras coloreadas, y comparen los programas que ven unos y otros. Aquí el esfuerzo pedagógico es preguntar por qué la mayoría ve ciertos programas, y luego por qué algunos ven otros que los demás no ven. Es importante conocer las razones por las cuales unos programas son muy populares y las razones por las que cada niño tiene algún programa “único” o que por algún motivo particular sólo él o algunos otros acostumbran ver.

Esta parte del ejercicio debe facilitar el develamiento de las preferencias televisivas y el descubrimiento de expectativas y motivos que las sustentan. Asimismo, debe permitir a todos evidenciar el tipo de motivos posibles para ver un determinado programa.

En una segunda parte del ejercicio se pide a los niños iniciar una clasificación de la programación por tipos de programa, canales y horarios, usando diferentes colores. Por ejemplo, ver qué tipo de programas suelen ofrecerse, en qué canal y en qué horarios. Esto con el objeto de ir identificando la oferta de una manera más precisa, a la vez que trascender aquellos programas que los niños conocen.

El objeto de esta clasificación es facilitar el análisis de las diferencias programáticas, ya que una vez hecha alguna clasificación, aunque sea preliminar, colectivamente —y visualmente también a través de los colores— se va revelando el tipo de agenda televisiva existente en la localidad por una parte, y por otra, el tipo de referente televisivo con el que más interactúan los niños.

Uno de los resultados esperados es que al construir un conocimiento sobre las razones y motivos que cada niño tiene para ver televisión, a la vez que sobre la disponibilidad de una determinada oferta, los niños desarrollan los elementos mínimos para ser más *selectivos* como televidentes y para de manera eventual cuestionar sus propias preferencias y motivos de su televidencia.

Estos son sólo algunos ejercicios posibles de realizar dentro de una perspectiva pedagógica centrada en la evidencia y aplicada a los procesos de televidencia. Como puede apreciarse, todos estos ejercicios conllevan secuencias de actividades que, sin embargo, se presentan inconclusas o abiertas para continuarse con otras actividades. En este sentido, los ejercicios pretenden cumplir una función explícita de servir de detonadores de la creatividad pedagógica en relación con la televisión. Asimismo, en los ejercicios se busca tener “binómios analíticos”, como el de la *oferta televisiva* y las *preferencias programáticas* de las audiencias, para facilitar el análisis a través de la comparación y la contextualización. El esfuerzo pedagógico en los ejercicios busca explícitamente hacer evidente los principios implicados y no sólo sus manifestaciones situacionales u ocasionales.

Como puede derivarse de estos ejercicios, es necesario un tipo especial de educador que los desarrolle. En este trabajo he dejado fuera conscientemente el asunto del perfil y la capacitación del educador requerido para implementar estrategias pedagógicas como la presentada aquí. También por falta de espacio he dejado fuera la discusión sobre el lugar más apropiado de realizar los ejercicios. Estos son temas para otra discusión.

Para cerrar con este artículo, no necesariamente para concluir, quiero manifestar mi convicción de que es posible transformar la televidencia. Pienso que los procesos de televidencia en la medida en que cada vez ocupan más del tiempo de las audiencias y se convierten en significativos y desafiantes escenarios de sus múltiples interacciones cognitivas, son escenarios privilegiados para el trabajo pedagógico, crítico. Pero,

sobre todo, los procesos de televidencia son uno de los escenarios más apropiados para la cotidiana construcción de una "democracia radical", que es una democracia que se diferencia de las otras en que el poder y la libertad están en la sociedad, en el consumidor, en las audiencias.

BIBLIOGRAFÍA

- APARICI, Roberto (1997) "Educación para los medios", revista *Voces y Culturas*, núm. 11-12, pp. 89-100. Barcelona, España.
- BAUDRILLARD, Jean (1994) *Simulacra and Simulation*. USA: The University of Michigan Press.
- BLUMLER, James (1992) *Television and the Public Interest*. Beverly Hills, USA: SAGE Publications.
- BOURDIEU, Pierre (1997) *Sobre a Televisao*. Río de Janeiro, Brasil: J. Zahar Editor.
- FREIRE, Paulo (1997) *Pedagogy of the Heart*. New York, USA: Continuum Press.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (coord.) (1993) *El consumo cultural en México*. México: CNCA.
- GERBNER, George (1995) "The Cultural Frontier: Repression, Violence and the Liberating Alternative" en Ph. Lee (ed.) *The Democratization of Communication*. Londres, Inglaterra: WACC.
- GIROUX, Henry A. (1997) *Pedagogy and the Politics of Hope*. USA: Vestview Press.
- GRAVIZ, Ana y Jorge POZO (1994) *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona, España: Herder.
- HAMELINK, Cees J. (1995) "The Democratic Ideal and Its Enemies" en Ph. Lee (ed.) *The Democratization of Communication*. Londres, Inglaterra: WACC.

- HAZEN, Don y Julie WINOKUR (1997) *We the Media. A Citizen Guide to Fighting for Media Democracy*. New York, USA: The New Press.
- JACQUINOT, Genevieve "Television. A Cognitive Terminal", *The French Journal of Communication*, pp.189-208.
- JENSEN, Klaus B. (1998) (coord.) *News of the World. World Cultures Look at Television News*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- (1995) *The Social Semiotics of Mass Communication*. Londres: SAGE Publications.
- KAPLÚN, Mario (1996) "Ni impuesta ni amada, la recepción televisiva y sus tierras incógnitas" en Orozco (coord.) *Miradas latinoamericanas a la televisión*. México: Universidad Iberoamericana, PROICOM, pp. 197-218.
- LEE, Philip (1995) "The Illusion of Democracy" en *The Democratization of Communication*. Londres, Inglaterra: WACC.
- LULL, James (1997) *Medios, comunicación, cultura*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (1997) "De los medios a las culturas" en Martín-Barbero y Silva (eds.) *Proyectar la comunicación*. Bogotá, Colombia: UN y TM Editores, pp. 3-22.
- MARTÍNEZ DE TODA, José (1997) "Metodología para evaluar la educación para los medios", tesis de doctorado, Roma, Italia: Universidad Pontificia Gregoriana (manuscrito).
- MASTERMAN, Len (1996) "Media Education and Human Rights", *The Australian Journal of Media & Culture*, 9: 2, p. 77.
- MATTELART, Armand y Michelle MATTELART (1989) *Pensar sobre los medios*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- MCLAREN, Peter (1997) *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Milenium*. USA: Vestview Press.
- MORGAN, Michael (1996) *Democracy Tango*. USA.

- OLIVEIRA, Ismar de (1995) "Manifiesto Latinoamericano de la Educación para los Medios", ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación para los Medios, La Coruña, España (manuscrito).
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo (1998) "El espectáculo continúa. Consumo cultural y medios en la Ciudad de México", periódico *Reforma*, México, 10 de febrero.
- (1998a) "Reception Analysis Seen from the Multiple Mediation Model, some Issues for the Debate", ponencia presentada en la Universidad de Copenague, Dinamarca, marzo (manuscrito).
- (1998b) "Cultural Mediations in TV News Reception Among Mexican Families", ponencia presentada en el Seminario Internacional "Transforming Cultures", New York, USA: LASP, Universidad de Cornell, febrero (manuscrito).
- (1997) "La epilepsia televisiva", Columna Audiencias. *Revista Mexicana de Comunicación*, núm. 10, p. 52. México.
- (1997a) *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid: Ediciones de la Torre-PROIICOM, UIA.
- (1996a) "School and TV, a New Alliance for New Reasons", *The Australian Journal of Media & Culture*, 9: 2, pp. 35-57.
- (1996b) "La TV: un medio poderoso cuyo límite es su audiencia" en Orozco (coord.) *Miradas latinoamericanas a la televisión*. México: PROIICOM, UIA, pp. 17-32.
- PÉREZ TORNERO, José Manuel (1994) "El desafío educativo de la televisión", *Papeles de Comunicación*. Barcelona, España: Paidós, núm. 6, p. 134.
- SHUDSON, M. (1987) "The New Validation of Popular Culture", *Critical Studies on Mass Communication*, 4: 1, p. 66, USA.
- WHITE, Robert A. (1997) "Democratization of Communication as a Social Movement Process" in Ph. Lee (ed.) *The Democratization of Communication*. Londres, Inglaterra: WACC.