

LA AUDIENCIA FRENTE A LA PANTALLA
UNA EXPLORACION DEL PROCESO DE RECEPCION TELEVISIVA
Guillermo Orozco Gómez

ENFOCANDO LA PERSPECTIVA

Mientras que la preocupación científica y social sobre el papel de la televisión (TV) en su audiencia ha sido constante desde su inserción en la sociedad alrededor de los años 50's, las preguntas específicas en las que se ha traducido han variado notablemente, conformando campos de estudio diferenciados.

Durante varias décadas una pregunta predominante entre los investigadores de la comunicación ha sido: *¿Qué hace la TV con su audiencia?* Esta pregunta, formulada dentro del modelo de «Efectos de los Medios» ha buscado precisamente indagar acerca de los efectos de la TV, tanto para potenciar los positivos (e.g. área de tecnología educativa) como para desenmascarar su impacto negativo (investigación crítica).

¿Qué hace la audiencia con la TV? ha sido la pregunta prevaleciente en la investigación inspirada en el modelo de «Usos y Gratificaciones», y, más recientemente, en estudios dentro de la corriente latinoamericana del «Uso Social» de los medios (Martín-Barbero, 1986; 1988; González, 1987). En mucho, tanto la primera pregunta como esta última representan dos caras de la misma moneda.

Cuando la pregunta se convierte en: *¿cómo se realiza la interacción entre TV y audiencia?* lo que se pone en juego es el mismo proceso de la recepción televisiva, y junto con él y desde ahí, la TV y la audiencia. El «Enfoque Integral de la Audiencia» (tensen, 1987; Orozco, 1991) que recoge aspectos de los modelos anteriores, pero también de otras corrientes teóricas como la de los «Estudios Culturales» y la del «Análisis de Textos» es la perspectiva dentro de la cual se plantea la pregunta que sirve de punto de partida a los análisis de la recepción en la investigación de la TV. (*)

Dentro de esa perspectiva integral, el objeto de estas páginas es realizar una exploración del largo, complejo y muchas veces contradictorio proceso de recepción televisiva, apuntalando algunos elementos y relaciones fundamentales que permitan describir un terreno de múltiples mediaciones particulares, que han constituido mi objeto de estudio durante varios años y a partir de los cuales he ido afinando gran parte de la conceptualización del proceso de recepción televisiva que se discute aquí.

LA CONSTITUCIÓN DE LA AUDIENCIA

Asumir a la audiencia como sujeto -y no sólo como objeto- frente a la TV supone, en primer lugar, entenderla como un ente en *situación* y, por tanto, condicionado individual y colectivamente, que se «va constituyendo» como tal de muchas maneras y diferenciando como resultado de su particular interacción con la TV y, sobre todo, de las diferentes mediaciones que entran en juego en su proceso de recepción. Es en este sentido que la audiencia de la TV *no nace*, sino que *se hace* (Orozco, 1990). El reconocimiento de que no hay una sola manera de «hacer televidentes» es precisamente lo que ha originado «batallas televisivas» por conquistar audiencias, pero a la vez lo que permite pensar en su educación crítica para la recepción (Charles y Orozco, 1990).

LA PANTALLA FRENTE A LA AUDIENCIA

La misma TV tiene una influencia importante en la particular constitución de la audiencia. Para entender esta influencia hay que partir del hecho de que la TV es a la vez un medio técnico de producción y transmisión de información y una institución social, productora de significados, definida históricamente como tal y condicionada política, económica y culturalmente. Esta *dualidad* de la TV le confiere un carácter especial y la distingue de otras instituciones sociales, a la vez que le da ciertos recursos para aumentar su poder legitimador frente a la audiencia. A diferencia de enfoques empiristas donde lo único importante es la TV como medio, en el enfoque integral de la recepción la doble dimensión de la TV se asume como un todo inseparable en la interacción con la audiencia.

- La Mediación Videotecnológica

La TV en tanto medio técnico de información posee un alto grado de *representacionalismo*, producto de sus posibilidades electrónicas para la apropiación y transmisión de sus contenidos. Esta cualidad de representación además de permitir una «reproducción» de la realidad con mucha fidelidad, permite al medio televisivo «provocar» una serie de reacciones en su audiencia. Algunas de carácter estrictamente racional, pero otras fundamentalmente emotivas. Sin embargo, el tipo de provocación depende en última instancia del manejo que hacen de la representación los productores y emisores de la programación, más que del representacionalismo en sí mismo. Es aquí donde la institucionalidad televisiva juega un papel determinante (Orozco, 1987).

Siguiendo a Williams (1974), es posible afirmar que las cualidades y recursos técnicos de la TV están culturalmente determinados, por lo que más que cualidades meramente técnicas, son *formas* culturales a partir de las cuales se realizan asociaciones y «efectos» específicos en el lenguaje televisivo, dando por resultado un discurso electrónico particular.

El lenguaje televisivo, en esencia audiovisual, tiene la característica de ser fundamentalmente *denotativo*. Su alto grado de denotación (Vs. connotación) permite que el código utilizado en su estructuración difícilmente sea percibido por el televidente. Como asegura Hall (1982) el código del lenguaje televisivo a diferencia de los códigos de otros lenguajes, por ejemplo el escrito, posee una base material muy universalizada, donde las «huellas» de su particular encodificación parecen diluirse. No obstante -enfatisa Hall- todo lenguaje por más natural que parezca, conlleva un código que es producto de un criterio y de una orientación determinados.

La denotación permite que el lenguaje televisivo posea a su vez un alto grado de *verosimilitud*. La TV entonces, no solamente tiene la capacidad técnica de representar el acontecer social sino también de hacerlo verosímil, creíble para los televidentes. Y es precisamente esta combinación de posibilidades técnicas del medio televisivo lo que le permite *naturalizar* su discurso «ante los propios ojos» de la audiencia. Otros medios de información y otras instituciones sociales para lograr la naturalización de sus discursos tienen que recurrir a otro tipo de referentes. A la TV le basta con poner a su audiencia frente a la pantalla para ponerla (aparentemente) frente a «la» realidad.

Al igual que las otras instituciones sociales, la TV tiene otros recursos para aumentar su poder de legitimación frente a la audiencia, tales como la «producción» de noticias y la «apelación emotiva».

La TV produce noticias, no tanto en el sentido de que las inventa, haciendo un determinado tipo de

asociaciones que no existían, de hechos que sí suceden, sino en tanto que en la manufactura de las noticias intervienen una serie de elementos técnicos, ideológicos y profesionales de todos los involucrados en el proceso de producción. Hasta el supuesto profesionalismo en la elaboración de reportajes está condicionado por una «manera particular» de entender la labor periodística (White, 1983). Aquello que «es noticia» y la forma de captarlo y transmitirlo a una audiencia, así como las decisiones sobre el horario de su transmisión, se define en gran parte de acuerdo a los objetivos de la institución televisiva y su particular cosmovisión y comprensión de lo que es relevante y no sólo de acuerdo a los sujetos y objetos involucrados en el hecho noticioso (González Molina, 1990).

La apelación emotiva es un recurso televisivo resultante de la combinación de sus posibilidades técnicas de inmediatez, de provisión de imágenes y de énfasis discursivo, que permiten a la TV hacer asociaciones audiovisuales que no obedecen a una lógica tradicional de la narración oral o escrita, sino que conllevan otro tipo de patrones de acuerdo a lo que algunos teóricos de la comunicación denominarían una «racionalidad electrónica». (Mattelart y Mattelart, 1989; Piccini, 1990).

No obstante los recursos y características tecnológicas propias del medio televisivo y su particular definición social como institución, su influencia en la audiencia, aunque creciente e importante, no es ni única ni totalizadora. En parte, porque toda tecnología siempre deja lugar a la creatividad de quien la usa (Sánchez, 1989). En parte también porque el contenido de la programación es polisémico y puede ser percibido e interpretado por la audiencia de muy diversas maneras (Fiske, 1987). Justamente, la paradoja de la TV consiste en el hecho de que entre más polisémica (o menos monosémica) más popular entre los distintos segmentos de la audiencia, pero a la vez menos contundente para imponer su significado dominante. Este existe, pero no hay garantía de que sea el significado reproducido por la audiencia.

La influencia de la TV tampoco es monolítica debido a que la TV en tanto institución social no está sola. Coexiste al lado de otras instituciones como la familia, la escuela, el sindicato, la iglesia, el partido político, los movimientos sociales, etc., con los cuales compite por hacer valer sus significaciones y predominar en la socialización de los televidentes.

Pero sobre todo, la relatividad de la TV en la constitución de su audiencia en una forma determinada (al igual que la relatividad de la influencia de otras instituciones sociales) estriba en el hecho de que la audiencia no es un mero recipiente que absorbe todo lo que se le ofrece en la pantalla. Si bien, tampoco es un ente impermeable o capaz en todo momento de tomar distancia crítica de la programación, por el hecho de ser televidente no pierde totalmente sus capacidades, por ejemplo de crítica o de resistencia (Giroux, 1981).

LA AUDIENCIA FRENTE A LA PROGRAMACIÓN

En el proceso de recepción, la audiencia no asume necesariamente un papel de receptor pasivo. La *actividad* de la audiencia se lleva a cabo de distintas maneras. Mentalmente, los televidentes frente al televisor se «enrolan» en una secuencia interactiva que implica diversos grados de involucramiento y procesamiento del contenido televisivo. Esta secuencia arranca con la *atención*, pasa por la *comprensión*, la *selección*, la *valoración* de lo percibido, su *almacenamiento* e *integración* con informaciones anteriores y, finalmente, se realiza una *apropiación* y una *producción* de sentido (Orozco, 1988).

La secuencia puede también realizarse de distinta manera y a ritmos diferentes. A veces la selección o la comprensión de lo que se mira en la pantalla son los esfuerzos mentales que definen el curso poste-

rior de la interacción de la audiencia con la TV (Bryant y Anderson, 1983). A veces, la rapidez de presentación de información que conlleva la programación acelera el ritmo de su percepción y puede disminuir la posibilidad de distanciarse de lo percibido. Sin embargo, lo más importante no es tanto qué actividad mental arranca la secuencia, o a qué ritmo se realiza el procesamiento informativo, sino el que las distintas actividades que la conforman no implican un mero procesamiento mecánico de la información (como algunos teóricos de los procesos cognoscitivos han sostenido, e.g. Collins, 1983), sino que involucran un proceso fundamentalmente *sociocultural* (Jensen, 1987).

La razón principal es que la secuencia de actividades mentales conlleva una serie de *asociaciones* de contenido -en este caso entre la información transmitida por la pantalla y por lo tanto externa al sujeto- y la información previamente asimilada en la mente del televidente. La audiencia no se enfrenta a la pantalla vacía de ideas, emociones, historia y expectativas.

Filósofos del conocimiento como Putnam (1981), lingüistas como Chomsky (1979) y otros científicos sociales como Vygotsky (1978) sostienen -a diferencia de Piaget (1978) y otros pioneros del desarrollo cognoscitivo como Kohlberg (1966)- que el proceso del conocimiento está estimulado no sólo por aquello que genéticamente el sujeto es capaz de conocer, sino también por aquello que socioculturalmente se considera relevante para ser conocido. La relevancia, por definición, no es una cualidad intrínseca al procesamiento mental mecánico del conocer. En esta misma dirección, los trabajos de Gardner (1985) sugieren que el mismo desarrollo de la capacidad cognoscitiva está culturalmente determinado, y puede variar de cultura en cultura.

En su teoría de las «Múltiples Inteligencias» Gardner (1985) muestra cómo niños en distintas latitudes desarrollan más unas destrezas o sensibilidades que otras, dependiendo del énfasis cultural puesto en su desarrollo y fortalecimiento. De igual modo, Morley (1980) con base en una amplia investigación de la audiencia infantil en Inglaterra sostiene que los niños realizan una asimilación selectiva de la programación en vez de asimilar todo aquello que podrían de acuerdo a su nivel de desarrollo.

- La Mediación Cognoscitiva

La audiencia de la TV aunque activa, no está exenta de mediaciones que provienen de sus propias capacidades, historia y condicionamiento genéticos y culturales específicos. La mediación cognoscitiva (***) se ha teorizado como «Esquemas Mentales» dentro de la Psicología del Conocimiento (Bem, 1983); o como «Repertorios» dentro de los Estudios Culturales (Morley, 1986). Dentro de una perspectiva integral de la recepción es posible tematizar este tipo de mediación como «Guiones».

La noción de guión (script) se vinculó por primera vez a la audiencia de la TV en los trabajos de Durkin (1985) cuyo objetivo fue estudiar la generación de estereotipos en los niños televidentes. Durkin define al guión como una representación mental ordenada de una secuencia de eventos dirigida a la obtención de una o varias metas.

A diferencia de los esquemas mentales, que enfatizan el procesamiento informativo y la estructura mental que lo permite, o de los repertorios que subrayan el contenido y relevancia cultural de lo que la audiencia procesa mentalmente, los guiones se enfocan en la *actuación* de los sujetos. Actuación aquí se diferencia de conducta en la medida en que ésta es más una reacción y no necesariamente implica una reflexión del sujeto que la realiza. La actuación, en cambio, involucra la conciencia del actuante.

Un guión define secuencias específicas para la acción y para el discurso, para lo que hay que hacer y decir en un escenario social en un momento determinado. De este modo, los guiones prescriben para el actuante formas «adecuadas», culturalmente aceptadas para su interacción social con otros.

Los guiones son, entonces, secuencias relevantes para la sobrevivencia cultural que se aprenden en la misma interacción social (Nelson, 1983). Su adquisición comienza desde muy temprana edad cuando el bebé interactúa con los que le rodean y continúa a lo largo de la vida. No se requiere de una enseñanza explícita para su aprendizaje, aunque en ocasiones impliquen una instrucción determinada. Un guión puede ser aprendido a través de la observación de actuaciones específicas de los otros o actuándolos personalmente (Abelson, 1976; Sterner, 1974). En la medida en que los guiones pueden reproducirse a partir de su mera observación, permiten al actuante saber qué hacer en situaciones sociales nuevas.

Los guiones tienen una *esfera de significación* de donde adquieren su sentido para interacciones determinadas. Así, la relevancia de la secuencia no está dada en la secuencia misma implicada en el guión sino en un consenso cultural o institucional de lo que se considera apropiado hacer en una situación concreta.

Por ejemplo, los guiones implicados en la trama de un programa de TV adquieren su significado en la trama misma del programa y finalmente en la del género televisivo de que se trate. En otros escenarios sociales los guiones adquieren su significancia en las orientaciones específicas de las instituciones implicadas, ya sean estas la familia, la escuela o cualquier otra. Lo que es apropiado en el medio familiar quizá no lo es en el escolar o en un programa de TV o no lo es siempre dependiendo de la situación de que se trate.

- La Mediación Situacional.

La situación para la cual un guión es apropiado tiene especial importancia para entender la mediación de la audiencia, tanto proveniente de la TV, como de otros elementos de su entorno. Por ejemplo, debido a las posibilidades técnicas del lenguaje televisivo, las situaciones en las que se desarrollan los guiones no requieren de una concreción espacial o temporal necesariamente. En ese sentido la TV «crea» situaciones inexistentes, que no obstante se presentan verosímiles ante los ojos de la audiencia. Los guiones que conllevan estas situaciones, entonces, se hacen creíbles a partir sólo de la TV, no de la realidad (Meyrowitz, 1985). Esto es quizá una primera forma de entender la mediación situacional, aunque no es la única posibilidad.

Al depender los guiones de situaciones sociales de donde adquieren su relevancia para el actuante la situación en la que los guiones televisivos se observan, el mismo *acto de ver TV*, también tiene una importancia para su apropiación por parte de la audiencia.

La audiencia ante el televisor no sólo está mental, sino también *físicamente* activa, no obstante que la pantalla a veces logre literalmente «absorber» por momentos o incluso ratos, la atención del televidente. Los niños, por ejemplo, mientras ven TV están simultáneamente involucrados en actividades como comer, leer, hablar, jugar (Orozco, 1990c). La atención fija en lo que sucede en la pantalla no es una condición ni permanente -aunque la tendencia a estar absortos en la pantalla sea mayor entre niños pequeños sobre todo cuando miran una programación con mucho movimiento (Dorr, 1986)- ni necesaria para la posterior comprensión y asimilación. A su vez, la distracción que implica la realización de otras actividades mientras se «ve TV» constituye un permanente reto a la recepción televisiva (Orozco, 1991a).

La *soledad* o *compañía* del televidente mientras ve la TV constituye también una mediación situacional. La compañía puede implicar la posibilidad de una apropiación más comentada de la programación y, eventualmente, una posibilidad de tomar un mayor distanciamiento de lo transmitido en la pantalla. Cuando se ve la TV sin compañía no se tiene acceso inmediato a la «sanción del otro» sobre lo que se está viendo, lo cual en el caso de los niños pequeños puede ser determinante para su interacción con la TV.

Los límites físicos del *espacio* donde se ve la TV también constituyen un tipo de mediación situacional en tanto que el lugar que ocupa el televisor posibilita ciertos tipos de interacción directa e impide otros. Por ejemplo, cuando el televisor está en el centro de la única (o la principal habitación de la vivienda, caso común entre los niños en toda América Latina), el niño entonces no puede «escapar de la pantalla», aunque no siempre le preste toda su atención. La TV en estos casos permanece y de alguna manera «acompaña» toda la actividad cotidiana del niño en el hogar.

LA AUDIENCIA MAS ALLÁ DE LA PANTALLA

No obstante la importancia de la situación y del mero momento de estar frente a la pantalla, el proceso de recepción televisiva *no se circunscribe* a ese lapso de tiempo. La interacción entre la audiencia y la TV comienza antes de encender el televisor y no concluye una vez que está apagado. La razón es que la misma decisión sobre qué programa ver o a qué hora sentarse a ver TV no son necesariamente actos aislados de televidentes individuales, sino que responden a «patrones» para ver TV, que son a su vez «prácticas» para pasar el tiempo libre, realizadas diferencial y sistemáticamente por segmentos de la audiencia (Orozco, 1989). Siguiendo a Jensen (1987) es posible argumentar que la interacción entre un televidente y la programación puede ser físicamente una acción individualizada, pero su significancia es altamente social en la medida en que cada miembro de la audiencia es partícipe de una cultura determinada y está sujeto a una serie de mediaciones.

Asimismo, se ha constatado en varias investigaciones (Orozco, 1988; Fuenzalida y Hermosilla, 1989; González, 1990) que al apagar el televisor, la audiencia no concluye su interacción con la programación. Esto es el caso con la mayoría de los niños -pero no exclusivamente con ellos- que «llevan» al salón de clase o a sus juegos con sus compañeros lo que vieron el día anterior en la TV. En su interacción con los demás niños en la escuela o en el barrio se dan una o varias re-apropiaciones y se re-produce el sentido de lo visto en la TV. De esta manera el proceso de recepción «sale del lugar» donde está el televisor y «circula» en los otros escenarios donde siguen actuando los miembros de la audiencia. En todos estos escenarios el proceso de recepción va siendo mediado tanto por las nuevas situaciones como por los agentes e instituciones involucrados.

- La Mediación Institucional

La audiencia de la TV no es sólo eso, sino muchas cosas más simultáneamente. Por ejemplo, los niños, al ser televidentes, no dejan de ser hijos de familia, alumnos de una escuela, miembros de un grupo de amigos y vecinos y de una cultura determinada. Su condición de audiencia no elimina su pertenencia a otras instituciones sociales, ni la posibilidad de que asuman otros roles e interactúen en otros escenarios que no sean aquellos donde ven la TV (aunque la TV trate de monopolizar y dirigir cada vez más su actuación social en una forma determinada).

Un primer escenario donde transcurre el proceso de recepción es el hogar, donde casi siempre se ve la

TV, y por lo tanto, se entabla una interacción directa con la pantalla. La familia constituye una mediación institucional para la audiencia y muy especialmente -aunque no únicamente- para la audiencia infantil. En primer lugar, la familia es el grupo natural para ver TV. En este sentido constituye una primera «comunidad» de apropiación del contenido televisivo. Es dentro de esta *comunidad* donde se da una «negociación» entre la audiencia y la pantalla y entre los distintos miembros de la familia en relación a la TV. Como sugiere Morley (1986) existe «una política del hogar» (politics of the living room) que encuadra los hábitos televisivos y el tipo de comunicación familiar dentro de la que se inscribe la apropiación de la programación por parte de la audiencia.

En el caso de la audiencia infantil, la escuela constituye otra «comunidad de apropiación» donde se lleva a cabo una serie de interacciones con el contenido televisivo. El ambiente escolar, la actitud del maestro frente a la TV, el clima pedagógico que impera en el salón de clase, la organización escolar, todos son elementos que inciden en delimitar el tipo de intercambio que realizan los alumnos, tanto dentro del aula como en los espacios para el juego.

Investigaciones recientes muestran cómo durante el tiempo de instrucción los alumnos hacen comentarios sobre lo que vieron en la TV y cómo también durante sus juegos «re-crean» los personajes televisivos, apropiándose según condicionamientos de clase y sexo (Corona, 1989; Orozco, 1991).

Pero la familia y la escuela constituyen una mediación institucional también en el sentido de que tienen su propia «esfera de significación» producto a su vez de su particular *historicidad e institucionalidad*, de donde otorgan relevancia a los guiones de los miembros de la audiencia y legitiman su actuación en los escenarios sociales.

La cosmovisión familiar constituye un conjunto de tradiciones, valores, información y actitudes que tratan de inculcarse en todos los miembros de la familia para mantener la cohesión del grupo y garantizar su reproducción. La escuela en tanto institución de educación formal por lo general involucra una serie de conocimientos y orientaciones sancionadas socialmente como adecuadas para ser formalmente enseñadas a las generaciones jóvenes y así facilitar la reproducción cultural y la formación de ciudadanos funcionales al Estado y a la sociedad civil.

Al ser la audiencia participe en estas instituciones está sujeta a su influencia y es objeto de diversos recursos de legitimación -que frecuentemente entran en competencia con los de la TV- desde la «apelación» a la autoridad moral y académica, hasta la utilización de recursos «disciplinarios», empleados para reforzar la socialización desde la escuela y la familia.

- La Mediación de Referencia

En el proceso de recepción y en particular en las interacciones específicas que realiza la audiencia con algún programa televisivo entran en juego una serie de *referentes* que se constituyen en mediación. La propia *cosmovisión* familiar o la orientación de la educación son de hecho referentes importantes para la actuación de un sujeto cuando no está en el escenario familiar o en el escolar.

Los referentes culturales de la audiencia, sin embargo, no se circunscriben a los referentes de sus escenarios más comunes. El ser hombre o mujer, el *género* constituye una mediación de referencia importante en la interacción con la TV. Distintos estudios han mostrado cómo el sexo del televidente incide desde en sus gustos televisivos y el horario para ver TV, hasta en la forma de apropiación de lo visto (Orozco, 1991b.)

La *etnia* a la que la audiencia pertenece es otra mediación en tanto que delimita ciertos énfasis en el desarrollo de destrezas y capacidades, que a su vez influyen en gustos, maneras de ver TV y formas de procesar y dar sentido a la programación (Matanabe, 1986).

La edad es también una mediación de referencia importante, sobre todo en los estadios de la niñez y la adolescencia, ya que estas audiencias son de las que más ven TV y porque la edad pone límites específicos al tipo de interacción que se entabla con la pantalla. Desde el hecho de que hasta (alrededor) los 5 años los niños no distinguen entre ficción y «realidad», hasta el hecho de que la TV se convierte en referente constante de la interacción social de una audiencia adolescente (Dorr, 1986; Brake, 1985).

El *origen* social o geográfico -y a veces más el lugar actual de residencia- son también mediaciones de referencia de la audiencia, en la medida que contribuyen significativamente a conformar de cierta manera su interacción con la pantalla. El estrato social delimita desde la cantidad de televisores en el hogar y las posibilidades de acceso a otras actividades culturales de la audiencia, hasta los gustos sobre la programación (Charles, 1987; Sánchez, 1989). Asimismo, el lugar de residencia, el «territorio», facilita o impide la interacción vaciada de la audiencia con diversas actividades culturales y medios de información (García-Canclini y Piccini, 1990).

DE LAS MEDIACIONES A LA PRODUCCIÓN DE SENTIDO EN EL PROCESO DE RECEPCIÓN

Los distintos tipos de mediación entran en juego en la interacción con la TV y conforman audiencias específicas en el proceso de recepción. A veces un tipo de mediación o una combinación de ellas predomina. A veces algunas mediaciones se refuerzan mutuamente, por ejemplo cuando escuela y familia tienen mucho en común y participan de objetivos educativos similares, o cuando TV y familia comparten percepciones del mundo y aspiraciones sociales.

Otras veces, algunas mediaciones se neutralizan debido a que provienen de instituciones sociales muy diferenciadas en las que no hay mucho en común en sus respectivas «esferas de significación». La mediación videotecnológica, por tanto, no es necesariamente la más predominante siempre. De hecho cualquiera de las otras instituciones sociales, bajo ciertas condiciones, pueden ser las predominantes en la socialización de la audiencia (Orozco, 1991c.).

La producción de sentido que realiza la audiencia depende entonces, de la particular combinación de mediaciones en su proceso de recepción; combinación que a su vez depende de los componentes y recursos de legitimación a través de los cuales se realizan cada una de las mediaciones (Orozco, 1991a.) Las «comunidades de apropiación» del contenido televisivo no son necesariamente las de «interpretación», donde se produce su sentido. La *comunidad interpretativa* de la audiencia, que es donde la audiencia adquiere su identidad como tal, es la resultante de un determinado juego de mediaciones. La producción de sentido que realiza la audiencia, es por consiguiente una interrogante abierta para la investigación.

EL INVESTIGADOR FRENTE A LA AUDIENCIA

Con base en la discusión anterior, uno de los mayores retos para el análisis de la recepción consiste precisamente en poder abordar *la mediación en juego* para diferentes audiencias y el hacerlo de una manera en que se pueda intervenir y *transformar*. Esto porque en una situación como la que prima en

América Latina donde la TV queda fuera del control social y cada día se acelera la privatización de los sistemas de comunicación nacionales, el estudio de la recepción televisiva es relevante en la medida en que arroje conocimiento *útil* para su propia transformación (Orozco, 1987). Transformación que es un intento por involucrar a la propia audiencia en una democratización de la TV, que finalmente es una *democratización* de la cultura (Orozco, 1989d)

- Las premisas

Tres premisas básicas orientan el análisis de la recepción televisiva. Una, que la recepción es interacción; dos, que esa interacción está *necesariamente* mediada de múltiples maneras; y tres, que esa interacción no está *circunscrita* al momento de estar viendo la pantalla. El objeto de estudio por consiguiente serán las diversas mediaciones a lo “largo y ancho» del proceso de recepción.

- Posibles cortes al objeto de estudio

No obstante que hay tantos puntos de partida para iniciar este tipo de análisis como tipos de mediación, no todas las posibilidades facilitan por igual la formulación de estrategias de intervención o *educación para la recepción* (Orozco, 1989). La posibilidad de obtener un conocimiento que permita al investigador -pero sobre todo a los sujetos mismos de la investigación- imaginar alternativas, debiera ser un criterio importante para decidir el tipo de análisis a realizar.

Se puede comenzar con las mediaciones de referencia (edad, sexo, clase social, origen, etnia, o lugar de residencia) y buscar de qué manera se interrelacionan mutuamente o cuál es su peso específico dentro del proceso de recepción. El tipo de conocimiento que se obtiene con este énfasis permite entender mejor el proceso de recepción de audiencias específicas, pero permite intervenir sólo de un modo indirecto, ya que las mediaciones de referencia generalmente quedan fuera del control de los actantes mismos. Por ejemplo, al descubrir que los niños de una gran ciudad, como la de México, cada día ven más TV porque el espacio urbano y su estrato socioeconómico dificultan el que diversifiquen sus opciones culturales y de entretenimiento, a lo mejor puede hacerse una recomendación para el diseño de una política pública que eventualmente aumente esas posibilidades y permita a los niños un acceso cultural más diversificado.

Otra manera de abordar el proceso de recepción que es más fructífera, si de lo que se trata es encontrar estrategias para modificarlo, son las instituciones sociales involucradas en su proceso de recepción. Principalmente la familia y la escuela en tanto «comunidades de apropiación» de la programación de la TV. Aquí importaría averiguar la manera en que distintos recursos de legitimación y condicionantes situacionales y contextuales de cada institución se interrelacionan en el proceso de recepción televisiva de la audiencia.

- Algunos focos de atención

En distintos estudios de recepción los elementos siguientes han demostrado ser importantes componentes de la mediación familiar en el proceso de TV: el modelo de *comunicación* familiar (Brown, 1976; Lull, 1982; 1989); el *método disciplinario* en el hogar (Korzeny et al., 1983); la *orientación social* de la familia (Brown y Linnee, 1976); la percepción de los adultos de su propio *papel* como *mediadores* de la TV de los niños (Orozco, 1991b.); la *teoría educativa* de las madres (Orozco, 1989); el estatus que goza la TV en el hogar (Orozco, 1988) y los *hábitos* televisivos de los adultos (Fuenzalida, 1984).

Con respecto a la mediación escolar, los elementos que pueden postularse como importantes componentes de la mediación son: el *método pedagógico* (Orozco, 1988); la tarea dejada por los maestros para el tiempo libre de los niños (Orozco, 1989d); el uso sistemático del libro de texto y la discusión en clase de temas y programas vistos en la TV (Orozco, 1989c); la forma predominante de *inculcación* (imposición, negociación, convencimiento) (Willis, 1977; Giroux, 1981); la *legitimidad educativa* de la TV frente a los maestros (Lusted, Drummond, 1985; Orozco, 1989d); y la *autopercepción* del docente con respecto a su rol mediador frente a la TV que ven sus alumnos (Masterman, 1988, Orozco, 1990c).

- Énfasis comparativo

Además de los elementos anteriores es necesario averiguar acerca de los diferentes *guiones* y sus respectivas *esferas de significación*. Esta averiguación constituye un tipo particular de análisis de contenido que permite al investigador completar la investigación de las mediaciones con las definiciones particulares de la TV y las demás instituciones sociales.

Los guiones en tanto categoría de análisis deben captar secuencias de acciones usuales entre la audiencia estudiada. De alguna manera deben reflejar su actuación predominante en diversos escenarios sociales. Una vez que algunos guiones predominantes se han captado, sirven de catalista en cada una de las instituciones sociales en juego. Por ejemplo, a los padres y a los maestros se les pide *sancionar* los guiones. De esta manera se obtienen las distintas «significaciones» a través de las cuales se busca la socialización de las audiencias. Estas significaciones son las que se comparan entre sí para conocer el *equilibrio* de la mediación.

Tanto los guiones y sus significaciones (al igual que los demás elementos mencionados anteriormente) se comparan de «audiencia a audiencia» y no de televidente a televidente. Se asume que los televidentes individuales interactúan con la TV como miembros de una audiencia. Las categorías que permiten captar las mediaciones de referencia (edad, sexo, estrato socioeconómico, etc.) son las que sirven, en principio, para demarcar las audiencias. Por ejemplo, la edad define por sí misma audiencias ámbito de audiencia distinguible de otros. Si además se combinan otros elementos, es posible hacer demarcaciones más finas. El criterio último para la inclusión de las categorías proviene tanto del interés particular del investigador como de la conformación socio-cultural del universo posible de audiencias a estudiar.

Más que datos estadísticos que configuren tendencias, lo importante con la investigación de la audiencia en su interacción con la TV es el describir sus procesos de recepción y las «prácticas» de mediación de que son objeto. Para ello basta con tener «suficiencia comparativa» y trascender casos individuales. Entre más puedan diferenciarse entre sí las audiencias, más rica su comparación y más fina su distinción con respecto a sus procesos de recepción televisiva.

POR LA EMANCIPACIÓN DE LA AUDIENCIA

Para concluir la discusión anterior quiero brevemente referirme al «sentido» último de analizar el proceso de recepción televisiva: la emancipación de la audiencia.

Esta emancipación adquiere especial relevancia en una época como la actual, donde por una parte estamos presenciando una creciente privatización de la cultura y, en última instancia, de «lo público». Y por otra, estamos siendo testigo de un salto rápido de la cultura oral (lógica del relato) hasta la

cultura electrónica (lógica mercantil), sin haber asumido y recreado cabalmente la cultura escrita (lógica del argumento).

La TV ejerce una opción, *no* más diversificada, pero sí más polifacética en la vida cotidiana, al dejar de ser sólo eso: TV, y servir también como pantalla a los videojuegos y a los procesadores de palabras.

La TV cada vez más se constituye en referente de lo público, al captar y proponemos lo que es relevante de ese ámbito que nos rebasa en el espacio y en el tiempo, pero que paradójicamente nos posiciona en el aquí y ahora, al ser mostrado en la pantalla e introducido en nuestra propia casa donde invade los espacios de intimidad.

La audiencia de la TV amplifica, cada vez más, aunque no necesariamente diversifica, su «enganche» con la pantalla. mientras disminuye su involucramiento con otros medios de información, con otras manifestaciones culturales y con otras expresiones sociales. Todo esto no es gratuito, ni tampoco conlleva procesos directos o interacciones transparentes. Hacerlos más diáfanos para tratar de entenderlos es una asignatura constante, y ciertamente esa ha sido la intención al escribir estas páginas.

BIBLIOGRAFIA.-

Abelson, Robert P. 1976 «Script Processing in Attitude Formation and Decision Making.» En John S. Carroll y John W. Payne, COGNITION AND SOCIAL BEHAVIOR. New York: John Wiley Pub.

Bem, Sandra 1983 «Gender Schema Theory and its Implications for Child Development; Raising Gender-Schematic Children in a Gender Schematic Society.» JOURNAL OF WOMEN IN CULTURE AND SOCIETY.

Brake, Michael 1985 COMPARATIVE YOUTH CULTURE; THE SOCIOLOGY OF YOUTH CULTURES AND YOUTH SUBCULTURES IN AMERICA, BRITAIN AND CANADA. Boston: Routledge y Kegan Paul.

Brown, J.R. y O. Linne 1976 «The Family as a Mediator of Television's Effects.» CHILDREN AND TELEVISION. Beverly Hills: Sage Publications.

Bryant, Jennings y Daniel R. Anderson 1983 CHILDREN'S UNDERSTANDING OF TELEVISION. New York: Academic Press.

Collins, W.A. 1983 «Interpretation and Interference in Children's Television Viewing» en Jennings Bryant y Daniel R. Anderson, CHILDREN'S UNDERSTANDING OF TELEVISION, Nueva York, Academic Press, 125-147.

Corona, Sarah 1989 TV Y JUEGO INFANTIL, Un encuentro cercano. UAM-Xochimilco, México.

Curran, James 1990 «The New Revisionism in Mass Communication Research: a Reappraisal», Communications Research in Europe: the State of the Art, European Journal of Communications, número especial, verano 1990.

Charles, Mercedes 1987 «Nacionalismo, educación y medios de comunicación» UIA, tesis de maestría, México.

Charles, Mercedes y Guillermo Orozco, eds. 1990 EDUCACION PARA LA RECEPCION; hacia una lectura crítica de los medios, México: Trillas.

Chomski, Noam 1979 LANGUAGE AND RESPONSABILITY. New York: Pantheon Books.

Dorr, Aimee 1986 TELEVISION AND CHILDREN; A SPECIAL MEDIUM FOR A SPECIAL AUDIENCE. Beverly Hills: Sage Publications, Vol. 14, The Sage Commtext Series.

Durkin, K. 1985 TELEVISION, SEX ROLES AND CHILDREN. Philadelphia: Open University Press.

- Fiske, John 1987 TELEVISION CULTURE. Methuen, Inglaterra-New York.
- Fuenzalida, Valerio 1984 TELEVISION: PADRES E HIJOS. CENECA, Ediciones Paulinas, Santiago de Chile, Chile.
- Fuenzalida, Valerio y M.E. Hermosilla 1989 VISIONES Y AMBICIONES DEL TELEVIDENTE. CENECA, Santiago de Chile, Chile.
- García Canclini, Néstor y M. Piccini 1990 «Culturas de la ciudad de México: símbolos colectivos y usos del espacio y urbano», ponencia presentada en el Seminario Consumo Cultural en México, CONACULTA.
- Gardner, Howard 1985 THE THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCIES. New York: Basic Books Inc.
- Giroux, Henry A. 1981 IDEOLOGY, CULTURE AND THE PROCESS OF SCHOOLING. Philadelphia: Temple University Press.
- González, Jorge 1987 «LOS FRENTES CULTURALES: Culturas, mapas, poderes y luchas por las definiciones legítimas de los sentidos sociales de la vida», Revista Culturas Contemporáneas, Programa Cultura Universidad de Colima, Número 3, Colima, México.
- González, Jorge 1990 «El regreso a la cofradía de las emociones (in) terminables...» ponencia presentada en el seminario Consumo Cultural en México, CONACULTA.
- González Molina, Gabriel 1990 «Ser periodista en Televisa: una encrucijada de valores noticiosos», Revista Umbral XXI, UIA, número 4, (otoño), México.
- Hall, Stuart 1982 CULTURE, SOCIETY AND THE MEDIA. New York: Methuen.
- Jensen, Klaus Brhun 1987 «Qualitative Audience Research: Towards an Integrative Approach to Reception.» CRITICAL STUDIES IN MASS COMMUNICATION 4, #1,(marzo), 21-36.
- Jensen, K.B. y Rosengren 1990 «Five Traditions in Search of the Audience», Communications Research in Europe: the State of the Art. European Journal of Communication, Número especial, (verano).
- Kohlberg, L. 1966 «A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex Roles Concepts and Attitudes». En E.E. Maccoby, THE DEVELOPMENT OF SEX DIFFERENCES Stanford: Stanford University Press.
- Korzeny, Felipe et.al. 1983 «Control de los padres sobre los niños que ven televisión» en LA VENTANA ELECTRONICA; TV Y COMUNICACION, ediciones Eufesa, Colección Comunicación, 225-240, México.
- Lull, James 1982 «How Families Select Television Programs, A Mass Observational Study», JOURNAL OF BROADCASTING, 26, número 4, (otoño).
- 1989 WORLD FAMILIES WATCH TELEVISION. Serie: Communication and Human Values, Beverly Hills, SAGE Publications.
- Lusted D. y P. Drummond 1985 TV AND SCHOOLING, Londres, British Film Institute.
- Martín-Barbero, Jesús 1986 DE LOS MEDIOS A LAS MEDIACIONES; COMUNICACION, CULTURA Y HEGEMONIA. México: Ediciones G. Gili.
- 1988 «Matrices culturales de la telenovela», Revista Culturas Contemporáneas, vol. 2, números 4-5, Programa Cultura, Universidad de Colima, México.
- Martín-Serrano, Manuel 1989 LA PRODUCCION DE LA COMUNICACION SOCIAL. Cuadernos del CONEICC, México.
- Matabane, P.S. 1986 «Subcultural Experience and Television Viewing», Londres: Second International TV Studies Conference, (julio 10-12).

- Mattelart Armand y M. Mattelart 1989 *Pensar sobre los medios*, UAM-Xochimilco, México, segunda edición.
- Meyrowitz, J. 1985 *NON SENSE OF PLACE: THE IMPACT OF ELECTRONIC MEDIA ON SOCIAL BEHAVIOR*, Oxford University Press, Londres.
- Morley, D. 1986 «Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure». Londres: Second International TV Studies Conference, (julio 10-12).
- 1980 *THE NATIONWIDE AUDIENCE*. Londres: British Film Institute, (Television monograph).
- Nelson, Katherine 1983 «Social Cognition in a Script Framework» E.J.H. Flavell and Lee Ross, *SOCIAL COGNITIVE DEVELOPMENT; FRONTIERS AND POSSIBLE FUTURES*. Cambridge: Cambridge University Press, 97-118.
- Orozco, Guillermo 1985 «Apuntes para un debate sobre el impacto cognoscitivo de la televisión» *REGLONES* 1, #3, ITESO. A.C., 7-13.
- 1986 «El Estudio de los efectos educativos de la TV en los niños; Algunos límites de la investigación tradicional.» Morelia, México: Primer Encuentro Nacional sobre TV y niños, (agosto).
- 1987 *TELEVISION Y PRODUCCION DE SIGNIFICADOS; TRES ENSAYOS*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, Serie Cuadernos de Comunicación y Sociedad #2. 1987a. «El impacto educativo de la TV no educativa; un análisis de las premisas epistemológicas de la investigación convencional.» *REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS*, #3, México. 1988 *Commercial Television and Children's Education in México: The Interaction of Socializing Institutions in the Production of learning*. Tesis doctoral. Escuela de Educación, Harvard University. 1989 «Prácticas de Mediación de la Familia y la Escuela en la Recepción Televisiva de los Niños. Proyecto de Investigación. CONACYT-Universidad Iberoamericana. México.
- 1990 «El Niño como televidente no nace, se hace.» En Mercedes Charles y Guillermo Orozco, *EDUCACION PARA LA RECEPCION: HACIA UNA LECTURA CRITICA DE LOS MEDIOS*. México: Trillas.
- 1990a «La TV no educa, pero los niños sí aprenden de ella» *Revista UMBRAL XXI* N° 1, Universidad Iberoamericana, México. 1990b. «Cuando los niños ven Televisión...» *Revista UMBRAL XXI*, N° 2, Universidad Iberoamericana, México.
- 1990c. «Televisión y Educación: una relación polémica.» Capítulo del libro *EL DESAFIO EDUCATIVO EN MEXICO*, Vol. 2. Guevara Coord. FCE, México.
- 1991 «La mediación en juego: TV, cultura y audiencia», *Cuadernos de Comunicación y Sociedad*, número 10, CEIC, Universidad de Guadalajara, México (en prensa).
- 1991a «Cultura y televisión: de las comunidades de referencia a la producción de sentido en el proceso de recepción», capítulo preparado para el libro *CONSUMO CULTURAL EN MEXICO*, CONACULTA, México (en prensa).
- 1991b «No hay una sola manera de hacer Televidentes.» *Revista CULTURAS CONTEMPORANEAS*, Universidad de Colima, N° 11, México.
- Piaget, Jean 1978 *TEORIAS DEL LENGUAJE/TEORIAS DEL APRENDIZAJE: El debate entre Piaget y Chomsky*, Alianza Editorial, México.
- Piccini, Mabel 1990 «Lectura y escuela: entre las memorias tradicionales y las memorias electrónicas», Ponencia presentada en el Seminario Consumo Cultural en México, CONACULTA.
- Putnam, Hilary 1981 *REASON, TRUTH AND HISTORY*. Cambridge University Press, Londres.
- Sánchez Ruíz, Enrique 1989 «Televisión y representaciones políticas de escolares tapatíos», *Cuadernos de Comunicación y Sociedad*, número 7, CEIC, Universidad de Guadalajara, México.

Stern, C.M. 1974 SCRIPTS PEOPLE LIVE; TRANSACTIONAL ANALYSIS OF LIFE SCRIPTS. New York: Grove Press.

Vygotsky, L.S. 1978 MIND IN SOCIETY, THE DEVELOPMENT OF HIGHER PSYCHOLOGICAL PROCESSES. Harvard University Press.

White, A. Robert 1983 «Mass Communication and Culture: Transition to a New Paradigm» JOURNAL OF COMMUNICATION 33, #3, 279-301.

Williams, Raymond 1983 THE YEAR 2000; A RADICAL LOOK AT THE FUTURE AND WHAT WE CAN DO TO CHANGE IT. New York: Pantheon Books.

1974 TELEVISION, TECHNOLOGY AND CULTURAL FORM, editorial Verso, Londres.

Willis, P. 1977 LEARNING TO LABOUR; HOW WORKING CLASE CHILDREN GET WORKING CLASS JOBS. New York: Colombia University Press.

* Para ampliar el espectro de las diferentes corrientes teórico metodológicas del estudio sobre la audiencia se recomienda el trabajo de Jensen y Rosengren (1990) «Five Traditions in Search of the Audience» y el de Curran (1990) «The New Revisionism in Mass Communication Research: A Reappraisal» ambos publicados en el número especial del European Journal of Communication: Communications Research in Europe: the State of the Art.

** La mediación cognoscitiva está referida aquí al proceso de conocimiento de los televidentes en su interacción con la programación y no al proceso de apropiación de los hechos sociales realizados por los medios masivos de información, como en la teorización de la Mediación Social desarrollada por Martín Serrano, 1987.