

EDUCACION, MEDIOS DE DIFUSION Y GENERACION DE CONOCIMIENTO: HACIA UNA PEDAGOGIA CRITICA DE LA REPRESENTACION

Guillermo Orozco Gómez *

«Además de representar un conocimiento particular del mundo, el discurso también representa las relaciones sociales y las relaciones de poder involucradas en conocer el mundo de esa manera».

(John Fiske)

Desde una perspectiva postestructuralista, el autor propone la necesidad de una “Pedagogía Crítica de la Representación” como un rumbo posible para que la educación contribuya a la democratización de las relaciones sociales y, en particular, de la interacción medios-audiencias.

* Es profesor e investigador de la Universidad Iberoamericana, México, en periodo sabático en el Departamento de Estudios de la Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara.

En un entorno postmoderno, como en el que actualmente se inscriben las sociedades de fin de milenio, caracterizado por un creciente protagonismo de los medios de difusión en la generación y circulación de conocimiento, en la mediación del consenso y en la producción de las representaciones del mundo y de los discursos que las vehiculan, cabe preguntarse por el futuro posible y deseable de la educación. Pregunta que demanda, más que una simple respuesta, una discusión múltiple y permanente. Porque lo que está en juego no es sólo la relevancia de las tradicionales instituciones educativas, como la escuela, que la ha perdido frente a las industrias modernas productoras de significados e información, sino mucho más que eso. Está en juego la misma pedagogía como dispositivo de poder, por el cual o se contrarresta el «bloque del poder» fortaleciendo a la sociedad, o por el contrario, se ejerce su control y se inscribe la autoridad en las relaciones sociales (Giroux, 1994).

El propósito de este artículo es precisamente iniciar una discusión que apunte a la necesidad y a la manera de realizar una <pedagogía crítica de la representación> particularmente con respecto a los medios de difusión, como un rumbo posible para que las instituciones educativas puedan contrarrestar el poder de los medios, generar un conocimiento emancipatorio para las audiencias y fortalecer un intercambio más equitativo entre los diversos sectores sociales.

Poder, conocimiento y discurso

Desde una perspectiva

postmoderna, la división social predominante no está marcada por la pertenencia a una clase, sino por la exclusión de la toma de decisiones y beneficios, que hace que la creciente separación fundamental entre unos pocos y las mayorías, sea una separación entre los que tienen y los que no tienen. Tener o no tener, sin embargo, no son categorías estables, — como burquesía o proletariado— sino móviles: algunos pocos van teniendo más, mientras que los muchos van teniendo cada vez menos. Lo importante es que independientemente de los montos que se tengan, siempre hay una especie de umbral, a partir del cual quienes están inscritos de un lado, no pueden definir las estructuras sociales y sólo los pocos que están del otro lado, que pertenecen a lo que se ha llamado «el bloque del poder» sí lo pueden hacer. La tensión y los diversos conflictos que esta desproporcionada situación genera, es

siempre una lucha de poder. Una lucha no de clases, sino entre ese bloque del poder y el resto de la sociedad (Fiske, 1993).

El poder, sin embargo — como lo ha mostrado Foucault (1980)— salvo en situaciones de extremo autoritarismo, no se manifiesta como una imposición abierta y dirigida, sino de una manera más bien difusa, a través de una serie de mecanismos, como la disciplina, y de tecnologías, como los métodos de inculcación y legitimación del conocimiento, o de las formas de interpelación de los sujetos sociales, autoritaria o dialogante. El poder se manifiesta a través de discursos y de pedagogías.

Los discursos, a su vez, activan y bloquean ciertos conocimientos. Es justamente a través de los discursos como se construyen las represen-

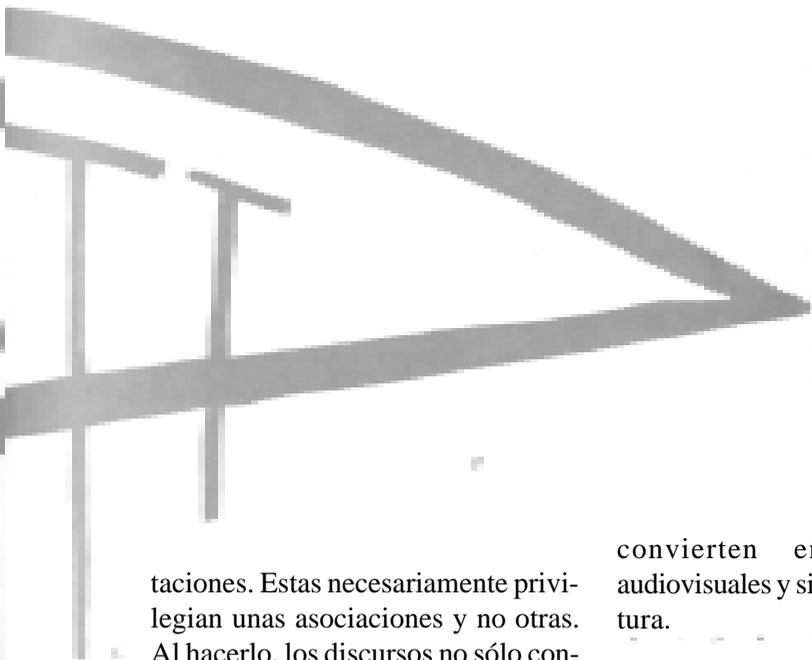


El poder en y desde los medios

Los medios de difusión son poderosos, no porque sean un poder en sí mismo, un «cuarto poder», sino porque constituyen un espacio donde se gana, se mantiene o se pierde el poder (Castells, 1995). Esto debido a que las sociedades de fin de milenio están basadas cada vez más en sistemas de información e imagen. Sistemas que a su vez, constituyen mecanismos privilegiados de control (Chomsky, 1993). Sistemas informativos que generan sus propias lógicas y códigos, por lo que para usarlos y servirse de ellos es necesario relacionarse en su propio lenguaje, aprendiendo los códigos y las lógicas correspondientes. Es en este sentido que la vieja aseveración de McLuhan de que «el medio es el mensaje» puede recobrar actualidad en la medida en que las particularidades discursivas de los medios y tecnologías de información posibilitan cierto tipo de pensamiento y asociaciones mientras que inhiben otros, por ejemplo, la racionalidad del lenguaje escrito (Postman, 1991).

Además de por sus particularidades discursivas, los medios adquieren poder debido a que no existen aislados del entorno, sino justamente como parte integrante de él. Sin embargo son parte aliada o adherida a otros poderes, como el político o el económico. Son entonces, constitutivos del bloque del poder.

Las «lealtades» de los medios, sobre todo en nuestros países latinoamericanos —salvo en contadas excepciones— son hacia el gobierno o hacia el capital, no hacia sus audiencias o hacia la cultura o la educación. Y si bien en ocasiones las audiencias



taciones. Estas necesariamente privilegian unas asociaciones y no otras. Al hacerlo, los discursos no sólo conllevan conocimientos, sino un conjunto de relaciones específicas entre ciertos conocimientos. Por ejemplo, para un rico industrial, el desempleo puede ser visto como la falta de creatividad social para abrir plazas y la falta de, o mala capacitación de la gente para el trabajo. En cambio, para un activista social, el desempleo es una resultante de un sistema económico que excluye a las mayorías. Por consiguiente, los discursos no son inocuos. Conllevan poder en la medida en que buscan y logran fijar ciertos conocimientos y sus significados en la manera de pensar y sentir de las gentes.

Cuando se menciona aquí conocimiento, se hace en un sentido postestructuralista, en el cual no hay un o el conocimiento, sino muchos conocimientos, muchas maneras de enunciar el objeto conocido. Como enfatiza Fiske (1993), los conocimientos y los discursos son interdependientes y no están circunscritos sólo a lo verbal, por lo que se

convierten en los soportes audiovisuales y significantes de la cultura.

La interrelación fundamental entre conocimiento, discurso y poder se da a través del control. Es en el control, donde el poder se hace realidad y donde se muestra la efectividad del discurso y la relevancia de los conocimientos que lo sustentan. Y viceversa, es en la ausencia de control, donde se evidencia el fracaso de ciertos discursos y sus representaciones y la falta de poder.

En las sociedades mediáticas, distinguibles de otras por el hecho de que los sujetos sociales son también audiencias de los medios de difusión, y al serlo, de ahí alimentan también sus propias identidades (Orozco, 1996a), muchos de los discursos predominantes son producidos, puestos en circulación y consumidos a través de los medios. Esto significa que los medios son mucho más que sólo medios y mediaciones. Son dispositivos de control y moldeamiento social (Martín-Barbero, 1996).

les son muy importantes, siempre lo son sólo en la medida en que ello refuerce sus otras lealtades.

Una manera distintiva en la que los medios, especialmente los audiovisuales, tratan de ejercer su control sobre la audiencia, es a través de la construcción de metáforas. El poder de la metáfora radica tanto en su capacidad de evocación, al expresar algo sin nombrarlo, al referirlo a través de otro elemento, como en la capacidad de fijar en el discurso ese otro elemento como parte de lo evocado. La metáfora, entonces, es poderosa en su capacidad evocativa y de vinculación. Capacidad que significa un ejercicio sutil del poder a través de relacionar y asociar distintos conocimientos y anclarlos en el «sentido común» de los espectadores o en conocimientos anteriores ya legitimados por otras instituciones.

Con todo su potencial de control, de ejercicio suave del poder en sus audiencias, los medios no son todopoderosos. En parte porque la metáfora no tiene existencia por sí misma, sino que requiere de alguien que la produzca y la haga circular, lo que permite que el acceso a los medios de otros grupos pueda redundar en la construcción y proposición de otras metáforas que busquen más que la dominación, la emancipación de la audiencia, como se hace en el psicoanálisis.

En parte, el poder de los medios está también limitado porque las alianzas de los medios con otros poderes no son monolíticas. En determinados momentos las alianzas se rompen, no porque quieran romperse, sino porque hacerlo conlleva la posibilidad para los medios de ganar poder propio frente a otros poderes del

bloque. Esta situación es frecuente.

Desde el caso Watergate en los Estados Unidos, donde los medios filtraron información secreta del bloque del poder a sus audiencias, hasta el más reciente caso Berlusconi, donde los mismos medios que lo encumbraron a la presidencia de Italia, ayudaron decisivamente a su destronamiento, evidencian que las alianzas no son ni permanentes ni totales.

Y en parte, los medios no son todopoderosos, porque no obstante la perfección y sofisticación técnica de los discursos mediáticos, éstos siempre son polisémicos, por lo que los medios no pueden garantizar su recepción y consumo de la manera en que son construidos y significados sus mensajes.

Pero el límite principal al poder de los medios son justamente sus audiencias. No precisamente las audiencias pasivas, producto de los mismos discursos de los medios, sino aquellas que trascendiendo su condición de meras espectadoras, se van constituyendo como interlocutoras, recuperando su papel histórico en la creación de su propia cultura (Orozco, 1996b).

El paso de espectador a interlocutor de los medios conlleva educación, organización, pericia política y decisión. Conlleva una negociación permanente, y a veces hasta una lucha abierta, (manifestaciones públicas, desplegados en la prensa, boicot a consumo de programas de televisión, etc.) con el bloque del poder, para lo cual hay que prepararse. Implica realizar alianzas con los mismos medios y también con las demás instituciones socializantes y políticas, como la escuela, las ONGs, los partidos políti-

cos de oposición, los movimientos sociales. Supone más que luchar contra los medios y hacerlos enemigos, luchar a favor de la audiencia y desde la audiencia.

El blanco principal no son los medios, sino las condiciones sociales y las agencias que los sostienen y los hacen funcionar de una manera determinada y que impiden su funcionamiento más democrático. Los medios, en todo caso, pueden ser objetos tácticos, sobre los cuales y a veces desde los cuales, las audiencias ejerzan presión.

La educación para los medios

Los esfuerzos educativos para hacer a las audiencias de los medios más críticas, autónomas y creativas, y finalmente más poderosas en su vinculación con ellos, han sido en suelo latinoamericano bastante asistemáticos, ingenuos y hasta reduccionistas.

El trabajo pedagógico con las audiencias se ha topado, además, con distintos obstáculos, desde la falta de legitimidad social para llevarlo a cabo, hasta la falta de metodologías, técnicas y materiales que lo sustenten. Esto, no obstante que en países como Chile y Uruguay, la aceptación creciente de la educación para los medios —nombre con el que generalmente se engloban distintas perspectivas como la «lectura crítica», la «recepción activa», la «alfabetización a los medios» o la «educación para la comunicación»— se haya expandido y goce hasta de cierta popularidad entre los educadores y comunicadores críticos.

En síntesis, la educación para los medios en América Latina ha es-

tado permeada, más que de proyecto y método, de esperanza (Charles, 1996), sobre todo por la ausencia de una adecuada concepción, tanto de los medios, como de las audiencias, como de sus procesos de interacción con ellos y de las diversas mediaciones que los conforman.

Por ejemplo, los medios se han entendido principalmente como propuestas de contenido, reduciendo su capacidad discursiva a lo manifiesto, sin considerar sus formas, lógicas y recursos técnicos en la configuración de sus mensajes. El proceso de comunicación se ha entendido principalmente como una interacción directa entre el mensaje y la audiencia, sin apreciar las múltiples condiciones, contextos, situaciones y mediaciones que necesariamente están presentes y ejercen una influencia, tanto en el mismo proceso, como en su resultado (Orozco, 1990).

Por otra parte, la pedagogía

se ha asumido desde una perspectiva instrumental, como conjunto de métodos y técnicas para transmitir adecuadamente conocimientos, pero no como una racionalidad que define asociaciones y relaciones de poder a la vez que gramáticas discursivas (Giroux, 1994).

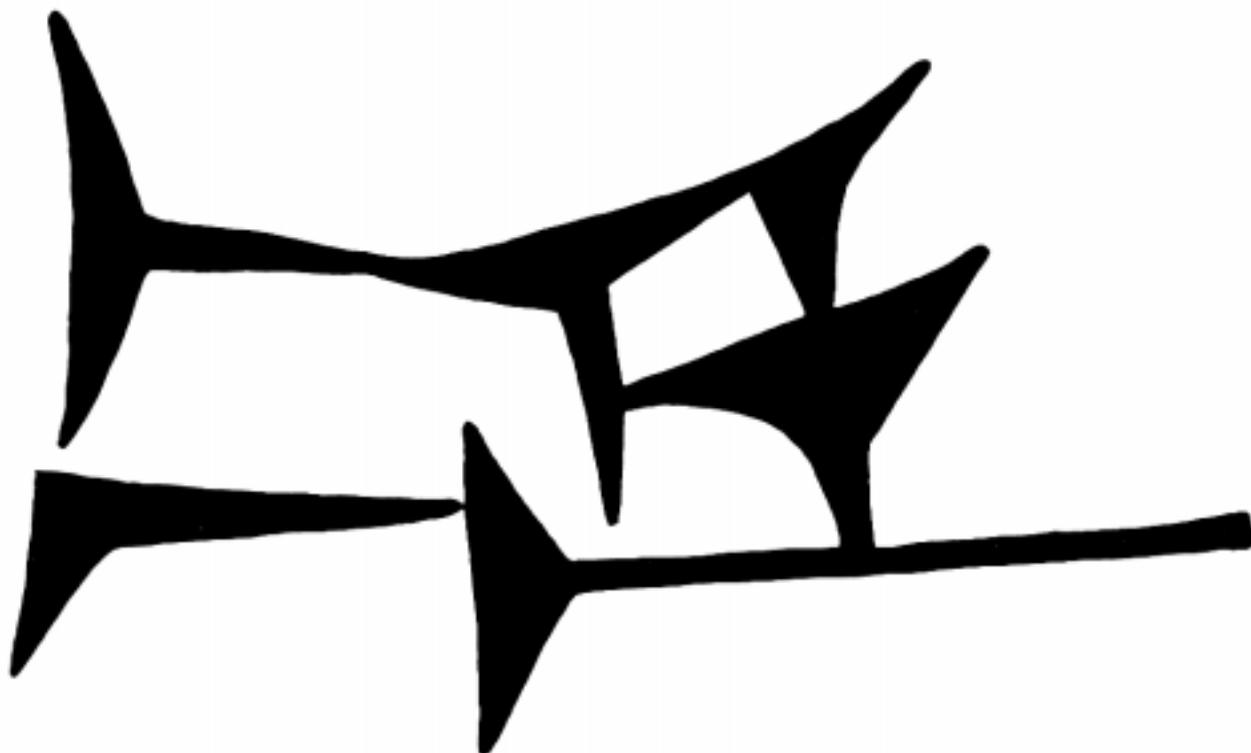
Los objetivos de los diversos esfuerzos educativos frente a los medios han sido, con variaciones, o la defensa de la audiencia frente a los medios, o la aceptación acrítica de estos como recursos para la modernización educativa. Así, se ha buscado inocular a la audiencia frente a los mensajes o usar los medios como tecnología educativa para producir más eficientemente aprendizajes en otros ámbitos.

Ambos tipos de objetivos y sus traducciones a programas concretos de educación para los medios, o llegan a satanizar a los medios y, entonces, la solución última es huir de

ellos, apagarlos, (Martín-Barbero, 1996) o por el contrario, la solución es su incorporación como recursos didácticos en los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje (Jenkins, 1986).

Por ejemplo, la lectura crítica en última instancia ha buscado reendoctrinar a las audiencias frente a la ideología vehiculada por los contenidos programáticos de los medios (Sholle, 1994), mientras que la alfabetización a los medios ha pugnado por adiestrar a los usuarios en el manejo de los lenguajes propios de los diferentes medios y tecnologías de información (Orozco, 1995).

Lo cuestionable de las dos perspectivas dominantes, defensa y eficiencia, radica en que en ninguna de ellas se cuestiona de fondo la relación autoridad-conocimiento-discurso, ni tampoco su resultante: la representación (McLaughlin, 1994).



Hacia una pedagogía crítica de la representación

Si el gran poder de los medios consiste, en «certificar» el conocimiento de la realidad, a través de sus alianzas con el bloque del poder y de su potencial tecnológico para construir discursos, metáforas y legitimarlas, esto es, para construir, y cada vez más, monopolizar las representaciones de lo social, el para qué de la educación de las audiencias consistiría en deconstruir esas representaciones, mejorando sus competencias analíticas y comunicativas para construir las propias, y a la vez, sus capacidades organizativas para presionar por difundirlas en los medios. Porque hay que llegar a los medios en tanto esferas públicas y poner a circular ahí las propias representaciones

Esta deconstrucción de la representación mediática, significa ejercitar a las audiencias en sus capacidades cognoscitivas para arribar a nuevas (cine y tele) visiones, escuchas, lecturas y navegaciones cibernéticas, (Graviz y Pozo, 1994) que al mismo tiempo le permitan desarrollar sus capacidades para ejercer su propia certificación como sujetos sociales, artífices de su propia cultura.

Por otra parte, realizar una deconstrucción de la representación, implica asumir a las instituciones educativas y en particular a la escuela, como instituciones culturales, donde se negocien significados y se produzcan sentidos, a la vez que se ejercite a los estudiantes en el cuestionamiento de los modos de producción de conocimiento vigentes, incluidos los de la propia institución educativa, y

específicamente, de los mecanismos de certificación y legitimación social de los conocimientos producidos y de las relaciones de poder imbuidas en ellos.

Los medios, en un esfuerzo pedagógico crítico, tienen que ser asumidos como esferas de lo público, en donde deben participar los diversos sectores de la audiencia, en donde debe tener cabida una pluralidad de representaciones siempre acompañadas de sus contextos y haciendo explícitos sus mecanismos de conformación.

Un desafío permanente para los educadores críticos es abordar pedagógicamente la construcción de identidades y relaciones sociales involucradas en ellas. Otro desafío es el de reescribir los discursos comercialistas y separatistas propagados por los medios, discursos que son cerrados y que buscan conquistar y así, controlar a la audiencia y sus prácticas sociales, para abrirlos y hacerlos susceptibles para la inclusión de secuencias y narrativas alternativas emanadas de la propia audiencia. Otro más es el de reinventar el espectáculo, de tal manera que no enajene a sus espectadores sino que les facilite su reconocimiento como sujetos y los modos en que obtienen placer, bien y lloran. Otro desafío es el de posibilitar espacios de encuentro y de diálogo entre diversos sujetos, donde se discutan diferentes representaciones y se ejercite en el arribo a nuevos consensos. Un desafío más es el de propiciar la discusión sobre los modos concretos en que se posiciona a las audiencias de los medios en sus diferentes discursos como televidentes o lectores «ideales» (para los medios y el bloque del poder), y las maneras en que los discursos los inter-

pelan, para ir develando los mecanismos que los hacen posibles a la vez que descubriendo aquellos otros de resistencia y respuesta que permitan a las audiencias posicionarse de modos diferentes, emancipatorios (Giroux y McLaren, 1989).

Todo esto y mucho más es lo que conlleva una pedagogía crítica de la representación. Quizá el desafío mayor es el de ir la sustanciando con la concurrencia de diferentes disciplinas y diferentes profesionistas, entre los que educadores y comunicadores no pueden estar ausentes, para que desde sus propios ámbitos el trabajo con y desde las audiencias se realice de una manera cada vez más integral.

Un rumbo deseable para la educación frente a los medios

Llevar a la práctica una pedagogía crítica de la representación implica una serie de modificaciones en las instituciones educativas, sin las cuales difícilmente se podría aspirar a modificaciones en las instituciones de medios.

La escuela tendría que asumirse no como la institución educativa «por excelencia» que se creyó alguna vez, sino como una institución, un foro más, entre otros que compiten por ejercer la hegemonía del conocimiento en las sociedad contemporáneas, sin pretender ella misma ser o convertirse en una institución hegemónica. Esto a su vez supone entender que los nuevos currícula también abandonen su pretensión de decirlo todo o abarcarlo todo o de decir la «última palabra». Su ambición, en todo caso, sería la de poder decir su palabra, una palabra cada vez más pensada, crítica y estimulante. La es-

cuela, entonces, abandonaría sus pretensiones de ejercer una influencia monolítica en sus estudiantes. En su lugar, buscaría ejercer una influencia crecientemente significativa.

Necesariamente este tipo de influencia sería selectiva. La escuela tendría que privilegiar ciertos ámbitos cognoscitivos como sus metas y sólo ciertas áreas del conocimiento como su objeto educativo. Tendría que enfocarse en aquellos asuntos que «realmente son importantes» para la sociedad, no para el bloque del poder, para preparar a los estudiantes para luchar por una sociedad más participativa y libre, más democrática.

La escuela tendría que mantenerse como una opción necesaria e imprescindible para las nuevas generaciones. Una opción educativa, cuyo eje central fuera el revisar

sistemáticamente el aprendizaje realizado por sus estudiantes en otras instituciones, por ejemplo a través de los medios de difusión, y en otros escenarios sociales, donde simultáneamente participan y desde donde también forjan sus identidades y gustos. Una opción que posibilite a los estudiantes, y a las audiencias en general, confrontar sus diversos aprendizajes y develar las distintas ofertas discursivas y metafóricas (Orozco, 1995).

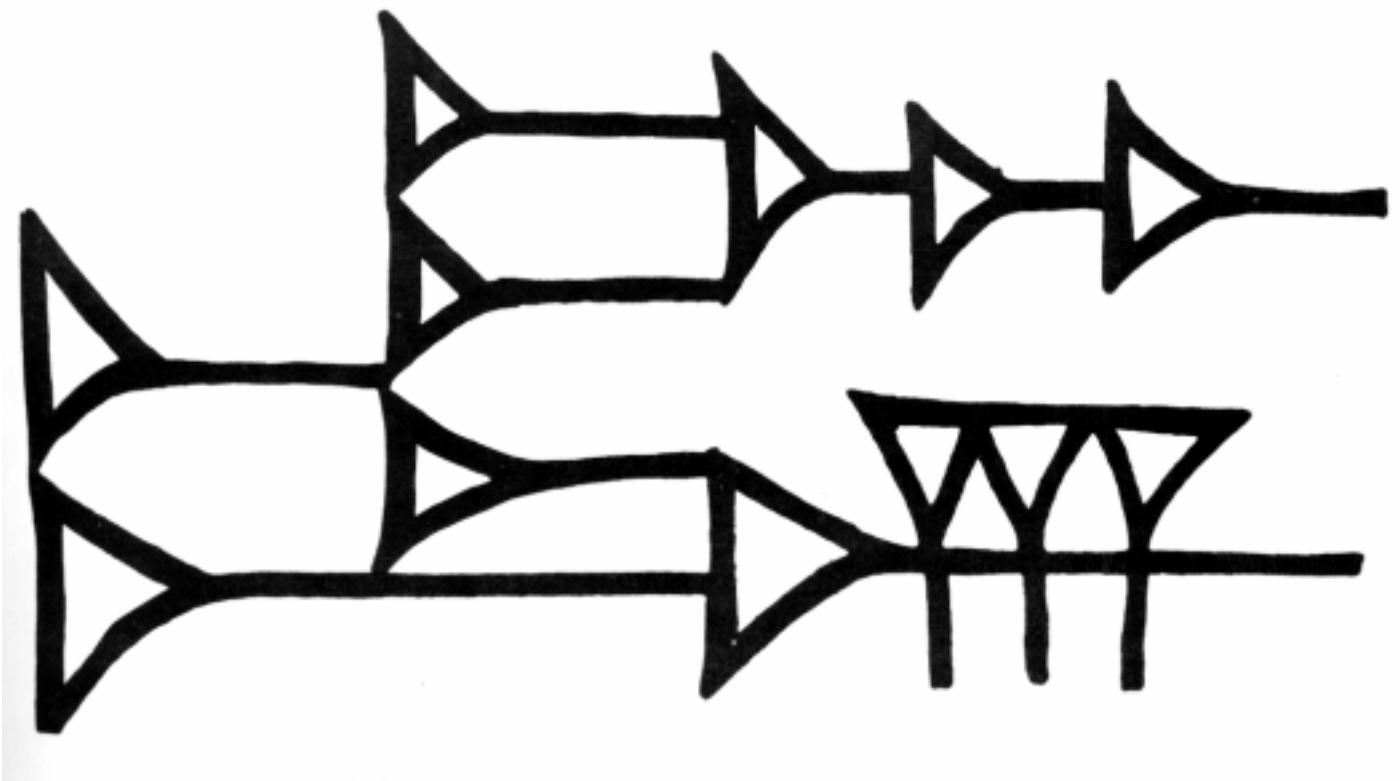
Un esfuerzo central de la escuela y de otras instituciones educativas, tendría que ser el desarrollo sistemático y coherente de aquellas habilidades que permitan a los estudiantes aprender, pero sobretodo, expresarse dentro de un entorno multimedia. Como ha insistido Kaplún, (1993) uno de los retos de la educación del futuro es hacer que los estudiantes pasen de ser «oyentes a ser

hablantes».

Y ser hablante, en un mundo tecnificado, zurcado por muchos lenguajes y códigos, significa ser alfabetizados múltiples. Alfabetización que más que sólo instrumental, es una alfabetización cultural, sustantiva, que implica conocer mínimamente las distintas posibilidades de interlocución y de configuración discursiva contemporáneas, para poder aspirar a ser sujetos participantes del intercambio social.

La sobrevivencia cultural, cada día más, supone contar con destrezas comunicativas variadas, pero también con habilidades organizativas efectivas para poner a circular los productos culturales y ejercer presión al bloque del poder.

La cultura, como sostiene Fiske (1993), no es solamente un es-



Evolución del ideograma (rey) entre 2500 y 600 a. de J. C. Mesopotamia

pacio de creación de sentidos y significados, sino una arena de conflicto para controlar y contribuir a la circulación social de usos y significados, conocimientos, placeres y valores.

La educación para los medios no puede entenderse sólo como una asignatura más dentro de los planes de estudio, o como un esfuerzo marginal de grupos y organizaciones populares. Más que eso, es o debiera ser, una perspectiva pedagógico-política integral que vincule a la educación con la comunicación y con la sociedad. De manera similar, el trabajo específico con las audiencias no puede basarse sólo en un programa, con cursos y ejercicios; requiere estar sustentado por un proyecto. Por un «proyecto mediador» como lo ha llamado Martín-Barbero en su línea de pensamiento, que a la vez que es un proyecto educativo y de intervención, es un proyecto cultural y político, en el que tanto educadores o trabajadores culturales, como educandos, se reconocen políticamente como sujetos históricos en situaciones específicas, desde donde tienen que ejercer las transformaciones de sus condiciones de existencia de sus relaciones sociales y de su representación pública.

Lo pedagógico, entonces, es central para una transformación social y para aspirar a condiciones más democráticas en nuestras sociedades de fin de milenio. Se requieren muchas discusiones y un debate serio, sistemático y permanente.

La aspiración de este artículo ha sido simplemente indicar algunos elementos que tendrían que incluirse en ese debate y preliminarmente señalar algunos puntos centrales de una racionalidad transformadora que permita vincular a la educación con

la comunicación de una manera productiva y democrática.

BIBLIOGRAFIA

CASTELLS, Manuel. «La mediocracia». EL PAIS. Enero 30, España, 1995.

CHARLES, Mercedes. «Educación para la televisión en América Latina: un recorrido permeado de esperanza». OROZCO, G. (Coord.): MIRADAS LATINOAMERICANAS A LA TELEVISIÓN. UNIV. Iberoamericana, México, 1996 (en prensa).

CHOMSKY, Noam. AÑO 501. LA CONQUISTA CONTINUA. Libertarias/Produhufi. España, 1993.

FISKE, John. POWER PLAYS, POWER WORKS. Verso, N. York, 1993.

FOUCAULT, Michael. POWER/KNOWLEDGE. Pantheon Books, N. York, 1980.

GIROUX, Henry. DISTURBING PLEASURES. LEARNING POPULAR CULTURE. Routledge, N- York-Londres, 1994.

GIROUX, Henry y Peter McLAREN. CRITICAL PEDAGOGY, THE STATE AND CULTURAL STRUGGLE. State Univ. of N. York Press. Albany. 1989.

GRAVIZ, Ana y Jorge POZO. NIÑOS, MEDIOS DE COMUNICACION Y SU CONOCIMIENTO. Herder, Barcelona, España, 1994.

JENKINS, Patricia. «The new curriculum, media studies and the state control» Ponencia presentada en TV STUDIES CONFERENCE, No. 2, Londres, 1986.

KAPLUN, Mario. «Del educando oyente al educando hablante» DIALOGOS de la Comunicación. FELAFACS. Lima, 1993.

MARTIN-BARBERO Jesús. «La televisión o el 'mal de ojos' de los intelectuales». NUMERO. Verano Bogotá, 1996.

McLAUGHLIN, Lisa. «Introduction: Critical media pedagogy and the public sphere». JOURNAL OF COMMUNICATION INQUIRY. Vol. 18.No. 2. Universidad de IOWA, Verano 1994.

OROZCO, G. Guillermo. RECEPCION TELEVISIVA, TRES APROXIMACIONES Y UNA RAZON PARA SU ESTUDIO. Cuadernos el PROICOM, No. 2, Univ. Iberoamericana. México 1990.

..... «Escuela y televisión: hacia una alianza por nuevos motivos». Documento base de discusión. CONGRESO MUNDIAL DE EDUCACION PARA LOS MEDIOS. La Coruña, España. 1995.

..... «¿Espectadores o interlocutores? Desafío de los medios en el fin de milenio». Conferencia inaugural, CATEDRA UNESCO DE COMUNICACION SOCIAL. Univ. Pontificia Javeriana. Bogotá, Mayo, 1996a.

..... «La televisión a fin de milenio: un medio poderoso, cuyo límite es la audiencia». OROZCO, G. (Coord): MIRADAS LATINOAMERICANAS ALA TV. Univ. Iberoamericana, México. 1996b (en prensa).

POSTMAN, Neil. DIVERTIRSE HASTA MORIR. EL DISCURSO PUBLICO EN LA ERA DEL SHOW BUSINESS. Ediciones de la Tempestad. Barcelona, 1991.

SHOLLE, David. «The theory of critical media pedagogy». JOURNAL OF COMMUNICATION INQUIRY, Vol. 18. No. 2. Universidad de IOWA, verano, 1994.