

COMUNICACION ¿PARA CUAL DEMOCRACIA?

Guillermo Orozco Gómez*

Plantearse el problema de la formación democrática del comunicador hoy, en el México de los 90's, implica hacerse una doble pregunta. Primero por la *formación* misma en tanto ejercicio pedagógico orientado por objetivos de aprendizaje específico. En segundo lugar, por el *sentido* concreto de la *democracia* dentro de y para la cual se requiere formar a los comunicadores. Cada una de estas preguntas lleva a respuestas distinguibles entre sí, que no obstante que implican abordar diferentes elementos, sólo pueden ser relevantes socialmente en la medida en que se alcancen en forma conjunta y se retroalimenten mutuamente.

Lo anterior equivale a plantear que ni una *pedagogía de la comunicación* centrada sólo en una supuesta disciplina, atemporal y aséptica del contexto donde se desarrolla, ni una democracia "sin adjetivos", universalizante y pensada en y desde lo abstracto, son las coordenadas adecuadas para ubicar el problema de la formación democrática del comunicador.

Este planteamiento, aunque parezca nuevo, no lo es tanto. Más bien obedece a una simple constatación de lo que ha venido sucediendo, por lo menos en México, con la formación de los comunicadores, por un lado y con el debate sobre la democracia, por otro. Tanto el esfuerzo formativo como el democratizante y sus respectivos discursos se han realizado en contextos muy específicos y han estado connotados de una forma muy particular.

Lo nuevo, en todo caso -y este es el propósito de la reflexión en estas páginas- radicará en el sentido que queramos darle a partir de ahora a la formación democrática del comunicador, más no como un acto de voluntarismo, sino dentro de una perspectiva crítica que

*Universidad Iberoamericana, México.

evalúe tanto el pasado como el futuro más probable y nuestra propia manera de tematizar esta problemática.

LA CONCRECION HISTORICA DE LA PEDAGOGIA DE LA COMUNICACION.

La pedagogía de la comunicación que se ha ido gestando en las últimas tres décadas no ha estado descontextualizada ni política, ni social, ni culturalmente, sino todo lo contrario. En gran medida ha surgido de demandas de desarrollo, expansión y comercialización de los medios informativos, definidas e interpretadas desde la perspectiva muy particular de ciertos grupos de la sociedad -de aquellos grupos que poseen estos medios y se benefician económica y políticamente de su funcionamiento- y presentadas como necesidades del mercado laboral de la comunicación. Pero también de definiciones particulares de instituciones educativas que finalmente son las que cristalizan esas demandas en planes de estudio y organizan lo que debe estudiarse para llegar a ser un "profesional" de la comunicación.

Como sugiere Bourdieu, los "campos educativos" históricamente se han ido conformado a partir de apropiaciones específicas hechas por las élites en turno, de diversas prácticas pedagógicas propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los oficios. Esto significa que las diferentes prácticas educativas y en concreto la pedagogía de la comunicación predominante, no surgen ni se formalizan en planes de estudio espontáneamente, sino que son resultado de mediaciones (políticas, económicas y culturales) muy particulares realizadas en su proceso de formalización.

De acuerdo a esta perspectiva, entonces, es posible entender el tránsito -por ejemplo- del oficio de reportero a las escuelas de periodismo, primero, y luego a las escuelas de comunicación, como un proceso de intervención de un determinado sector social en la interpretación, apropiación y definición de un conjunto de destrezas y conocimientos propios del proceso informativo y en su traducción a un conjunto de saberes reproducibles y alcanzables a través de un currículum planificable y dotado de cierta intencionalidad.

Por supuesto que en esta transición desde el oficio de reportar hasta el de "leer" las noticias en un noticiero de televisión, además de múltiples mediaciones intervienen los condicionamientos, en este

caso videotecnológicos, del medio televisivo. Sin embargo, los condicionamientos técnicos son también a su vez, interpretados y asumidos en una forma particular, que en buena medida está inserto (Martín Serrano, 1988).

Por ejemplo, el modelo mexicano de televisión (al igual que el de la mayoría de los países de América Latina) no es un modelo definido por el servicio, la educación o la cultura, sino por el entretenimiento y la publicidad. Incluso, como lo han señalado investigadores mexicanos (e.g. González Molina, 1982 y Sánchez, 1989) el modelo informativo específico de la televisión comercial cada vez es más un espectáculo de la noticia que un noticiero, y el tiempo televisivo dedicado a informar al auditorio cada vez ocupa un porcentaje menor del total de la programación. El programa ECO es quizá el caso más típico y reciente de este modelo.

Así, en la televisión mexicana "hacer noticias" e informar requiere de una formación del comunicador principalmente como *conductor* de un espectáculo y no como un analista político del acontecer social. Es precisamente esta condición de espectacularidad del noticiero televisivo lo que en la práctica profesional define la actuación de muchos comunicadores, con cánones especiales según el género televisivo de que se trate. De acuerdo a este modelo, la pedagogía de comunicación más exitosa, entonces, será aquella que le enseñe al estudiante a desenvolverse frente al micrófono y la cámara, modular su voz y sus gestos, dirigirse al público, organizar distintas informaciones, etc. y que priorice la intencionalidad de espectáculo sobre la de análisis político-social.

Dentro de la misma perspectiva es posible también comprender en nuestro mexicano (sin excluir lo que sucede en otros países sobre todo latinoamericanos) que la apertura galopante de facultades, academias, institutos y recientemente de programas de posgrado y hasta de una "universidad" de la comunicación, lo que puede llamarse la "institucionalización de la oferta académica", es un resultado de la conformación específica de un campo educativo. Esto significa que la proliferación de instituciones cuyo objeto es la formación del comunicador, tampoco parece surgir gratuitamente, ni sólo de elucubraciones teóricas sobre la comunicación y su campo de trabajo, sino que es un producto de *interpretaciones* sociales específicas y por supuesto interesadas, tanto sobre las demandas de educación profesional de grupos de jóvenes, que buscan introducirse en el mundo de los

medios y tecnologías de información, como sobre las formas "adecuadas" de atender esa demanda.

Es importante enfatizar aquí a diferencia de otras disciplinas, como la antropología, que se desarrolla fundamentalmente a partir de demandas generadas en el ejercicio de la propia disciplina y del tipo de conocimiento producido a partir de su práctica de investigación, y en todo caso obedece a condicionamientos de la comunidad (científica) antropológica como tal, la disciplina de la comunicación -y en buena medida también la comunidad científica de la comunicación- se ha ido conformando mucho más por los condicionamientos de una particular práctica profesional, determinada a su vez por un mercado laboral alrededor de los grandes medios de información (Orozco, 1989). El "mediacentrismo" no se manifiesta sólo en la investigación de la comunicación, sino en su enseñanza.

Así, lo discutible de esta pedagogía de la comunicación no es el ser resultado de una abstracción, sino precisamente su vinculación concreta (quizá demasiado concreta) con ciertos intereses económicos y con ciertas perspectivas de lo que son las prácticas profesionales de la comunicación.

LA CONNOTACION DEMOCRATICA MEXICANA

Con respecto a la democracia y a los procesos de democratización de la sociedad y de los mismos medios masivos de información, la situación ha sido muy similar a la del desarrollo de la pedagogía de la comunicación. No ha predominado una reflexión sistemática en abstracto ni sobre democracia ni sobre procesos de democratización (no obstante intentos de excepción y contradictorios como el de Krauze, 1988). Por el contrario, lo que ha habido es una muy concreta y habría que añadir, restringida y *excluyente* discusión al respecto.

A grandes rasgos, es posible afirmar que la discusión sobre democratización en México históricamente ha tenido como referente central -y a veces único- al poder político constituido; esto es, al partido gobernante, y sobre todo al ejecutivo, y -aunque en menor medida- a las instituciones políticas nacidas de la Revolución y a los partidos de oposición (e.g. Cordera et al 1989). Los participantes en esta discusión sobre la democracia han sido fundamentalmente los intelectuales, aunque en ocasiones esporádicas -y últimamente en mayor

medida- también algunos "personajes" de la política nacional y políticos de la oposición han expresado sus opiniones al respecto,

Entre los intelectuales, es hasta hace muy poco tiempo, que la tendencia histórica pasada de centrar el debate sobre la democracia en las instituciones políticas y sus actores empieza a perder paso en favor de una visión que busca explorar otras alternativas de cambio democrático distintas al mero diseño *desde arriba* de políticas oficiales. Estas alternativas emergentes, sobre todo en el campo académico que se conoce como "políticas públicas", reconocen -y a la vez tratan de involucrar- otros actores sociales como los movimientos y organizaciones populares (y no sólo a los funcionarios en turno) (Street, 1989).

Asimismo, los intentos de democratización de los medios masivos de información se han inspirado y se han pretendido llevar a cabo a través de estrategias muy particulares y también muy criticables. Estas pueden sintetizarse a "grosso modo" en estrategias de *concertación* -no de *presión*- negociadas en la *cúpula*, y centradas en la *oferta* informativa. (e.g. Esteinou, 1989).

Lo que ha estado en juego en este tipo de estrategias para democratizar el sistema de comunicación imperante es la información, de acuerdo a lo que se interpreta desde arriba y desde el centro, que son las necesidades informativas de la sociedad mexicana. Estas, a su vez se derivan de un supuesto "modelo de desarrollo nacional". De esta manera, el esfuerzo democratizador además de provenir de las cúpulas centrales se propone como modelo único para todo el país, para todas las audiencias.

Si se operacionalizara este tipo de democratización de la comunicación seguramente arribaríamos a una situación "nacional" de mayor eficiencia en la oferta informativa -o en la informatización de la sociedad mexicana- y esto a su vez contribuiría a una refuncionalización estatal del sistema comunicativo del país. Sin embargo, cabe preguntarse el llegaríamos a una situación de mayor democracia informativa. Acontecimiento en países con un mayor desarrollo industrial que han alcanzado un alto grado de tecnificación en la generación y distribución de la información sugiere que más bien pasaría lo contrario, dado que a una mayor eficiencia del aparato estatal en la distribución de información, más difícil la injerencia en el aparato informativo de

personas no especializadas o entrenadas en las cada vez más complejas tecnologías de información.

Este "estilo" de esfuerzo democratizador, no obstante ser sólo eso, un estilo, se ha constituido por muchos años en "la" opción democratizadora por excelencia. Ha significado, entre otras cosas, que grupos de intelectuales y especialmente muchos de los comunicadores "críticos", hayan ideado propuestas para implantar reformas, a veces muy bien fundamentadas, y pretendido aprovechar algún espacio que aparentemente se "abre" desde arriba (y que luego por lo general se "cierra" también desde arriba) -como fue el caso de la propuesta de la AMIC en 1979 sobre la reglamentación al derecho a la información-. O ha significado también, que algunos comunicadores hasta se hayan sentido en confianza con "el poder" y hayan querido "susurrar" al oído de ciertos políticos -aprovechando la amistad personal que les une -lo que debería incluir una política informativa o cultural en el país.

En suma, la democracia como objetivo de debate en México y en particular la "democratización" de los medios masivos de información que ha sido blanco de las propuestas de los comunicadores, han excluido sistemática y paradójicamente a la *sociedad civil* (vega, 1989; González Casanova, 1990). Esto, no obstante que en nombre de esa sociedad se busque y justifique tanto la democracia en general, como la democratización del sistema de medios de información y sus derechos. Los esfuerzos realizados con esta perspectiva han ido fracasando uno a uno.

El gran *ausente* en los esfuerzos democratizantes de los medios masivos de información ha sido el *receptor*. Y todo parece que seguirá siendo mientras las propuestas de democratización del sistema informativo en el país no se desplacen del pensamiento tradicional sobre la comunicación que postula que sus ejes importantes son los medios, los mensajes y los emisores, y se ubiquen en las *prácticas* de recepción de distintos sectores sociales (Cásares y Orozco, 1989), por una parte. Y, por otra, mientras el debate más general sobre la democracia en México no incluya a los nuevos *sujetos colectivos* que desde su etnia o su situación económica, cultural o política están contundentemente emergiendo activamente y transformando a la vez el escenario nacional.

En este contexto, quizá el mayor reto actual para la formación democrática del comunicador estriba en una nueva *articulación pe-*

dagógica de las demandas comunicativas de las prácticas de diversos actores sociales. Una articulación que permita formar profesionales de la comunicación en función de la sociedad para contribuir a una mayor participación efectiva de los actores sociales colectivos en los escenarios públicos y a un mejor acceso a los beneficios del desarrollo nacional.

LA PEDAGOGIA DE LA COMUNICACION COMO UNA ARTICULACION DE LAS DEMANDAS COMUNICATIVAS DE LOS RECEPTORES.

Reconocer al receptor individual y colectivo como un sujeto actuante en el escenario social es un imperativo, al mismo tiempo teórico y práctico, para una articulación pedagógica alternativa de las demandas de comunicación "desde la sociedad" (Hermosilla, 1989).

En lo teórico significa, en primer lugar, reconocer que la comunicación no está dada en el mensaje ni sólo determinada por el emisor, sino que se *produce* en el largo proceso de la recepción. Un proceso que antecede y prosigue el momento de estar en contacto directo con el medio de información como con la información misma.

En segundo implica reconocer que en ese proceso de la recepción, el sujeto receptor es a la vez fuente y objeto de mediaciones que van conformando su apropiación del mensaje original y produciendo sentidos, sin que exista garantía de coincidencia con los sentidos propuestos por el emisor, aunque tampoco una anarquía o relatividad en su significación (Orozco, 1987).

Como recientemente han apuntado García Canclini y Martín Barbero (1990), es precisamente reconocer que existe una *lucha de mediaciones* en la producción de la comunicación lo que puede salvarnos de pesar de un "simulacro de la hegemonía a un simulacro de la democracia".

En lo práctico, la emergencia del receptor significa entender no sólo sus múltiples identidades como sujeto individual y colectivo, sino principalmente asumir su *temporalidad* (Martín Barbero (1990) y su *historicidad* (Fuenzalida, 1989) en la recepción. Así, el proceso de la comunicación, desde el cual se producen demandas pedagógicas para la práctica profesional del comunicador es un proceso *históricamente*

situado, que hay que comprender en su especificidad si lo que se busca es transformarlo.

Es precisamente esta intencionalidad de transformación del receptor y de sus prácticas sociales lo que constituye el objetivo principal de una nueva articulación pedagógica de sus demandas comunicativas. Lo que está en juego en el fondo de la propuesta que se esboza a continuación es precisamente involucrar al comunicador en formación en el aprendizaje de técnicas y estrategias que le capaciten para estimular el tránsito del receptor emergente como sujeto activo de su producción comunicativa a su *insurgencia y/o emancipación* en sus prácticas sociales y en particular de comunicación,

En términos generales, entonces, la articulación pedagógica alternativa para una formación democrática del comunicador tiene que ver con su capacitación para una *educación para la recepción*.

LA EDUCACION PARA LA RECEPCION COMO ALTERNATIVA PARA LA FORMACION DEMOCRATICA DEL COMUNICADOR.

En la literatura internacional, educación para la recepción ha sido entendida de distintas maneras,, cada una priorizando o enfatizando algún aspecto del proceso de la recepción. Por ejemplo, algunos perspectivas subrayan la *alfabetización* en los distintos lenguajes propios de los medios de información. Otras se centran en problematizar el *uso* que diferentes segmentos de audiencia hacen ya sea de los medios mismos o de sus mensajes.

Otras perspectivas más bien se dirigen a las formas de *apropiación* de los mensajes y comúnmente se identifican con el nombre de recepción crítica o activa.

Independientemente de los límites y posibilidades individuales de cada uno de estos enfoques, lo importante es entender que ninguno aisladamente atiende todas las demandas comunicativas de los receptores. Un enfoque a la vez integrador e integral se hace imponderable. Este enfoque conlleva la articulación pedagógica de demandas por un lado provenientes de los aspectos técnicos de los diversos medios de información. Pero no en el sentido instrumentalista en que lo ha asumido la tendencia estadounidense de alfabetización del receptor, sino en un sentido de vinculación entre las posibilidades técnicas del

medio para la representacionalidad del discurso y la susceptibilidad de discursos para ser representados a través del medio.

Por otro lado, el enfoque integral de educación para la recepción implica un esfuerzo de explicitación de las distintas *mediaciones* interpuestas tanto en el contenido de los mensajes como en la interacción misma entre éstos y los receptores. Mediaciones de tipo situacional, institucional y de referencia. Dentro de este último tipo se encuentran las mediaciones provenientes de la cultura, la etnia, el sexo y la edad (entre otras). Y dado que las mediaciones no se dan en el vacío sino desde lugares muy concretos, es necesario abordar la incidencia mediadora de las diversas instituciones y sus agentes en los procesos de la recepción.

Por último, un enfoque integral implica asumir a la educación para la recepción como un *medio* y no como un fin. Medio en cuanto que la finalidad de estimular -como dice Martín Barbero (1990)- la "competencia comunicativa" del sujeto receptor, debe apuntar a una transformación del sistema de medios de información. La competencia comunicativa es entonces una condición para involucrar a los distintos sectores de la sociedad en tanto segmentos de audiencia en un proceso de democratización de las estructuras comunicativas mismas. Es una manera de estimular esa insurgencia del receptor.

A diferencia de la concertación y diseño de políticas de comunicación desde arriba, la educación para la recepción en el sentido en que se ha abordado aquí, trasciende un mero esfuerzo pedagógico e instrumental, para ser un vehículo que posibilita el que desde *abajo*, desde la base misma de la sociedad, y no desde la cúpula, se puede ejercer *presión* organizada a las instituciones de medios y en general al sistema de información predominantes en un determinado momento histórico.

BIBLIOGRAFIA

- Casares, Pablo Y Guillermo Orozco. "Programa Institucional de Investigación en Comunicación y Prácticas Sociales" *UMBRAL XXI*, No. 0. UIA, México, Junio, 1989.
- Codera, Rolando; R. Trejo y J.E. Vega (Coords.) *México: el Reclamo Democrático.*, Siglo XXI editores, México, 1988.
- Cordera, Rolando. "La Democracia Difícil (Pre-posiciones)". En Codera et al. (Coords), *México: el Reclamo Democrático.* Siglo XXI Editores, México 1988.
- Esteinou, Javier. *hacia la Primavera del Espíritu Nacional.* Fundación Buendía. México, 1989.
- Fuenzalida, Valerio. "La Recepción Activa de la TV: la Experiencia de CENECA" en Charles y Orozco (Coords.): *Educación para la Recepción: hacia una lectura crítica de los medios.* Ed. Trillas, México, 1990.
- Conzález Casanova, Pablo. "Pensar en la Universidad". *Perfil de la Jornada.* México, Enero 16, 1990.
- Krauze, Enrique. *Por una Democracia sin Adjetivos.* Mortiz-Planeta, México, 1986.
- González Molina, G. "Mexican TV News: the Imperative of Corporate Rationale". *Media, Culture and Society*, Vol. 9. Beverly Hills, Sage Publications, 1987.
- Hermosilla, M. Elena. "La Formación del Comunicador Social: los Desafíos que provienen de la Sociedad". *Opciones*, No. 15., Chile 1989.
- Martin-Barbero, JESUS. "Comunicación, Campo Cultural y Proyecto Mediador". Ponencia presentada en el IV Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social. Panamá. Octubre, 1989.
- "De los Medios a las Prácticas". Ponencia presentada en el Primer Coloquio sobre Comunicación y Prácticas Sociales" UIA, México, Marzo 19, 1990.
- Martin-serrano, Manuel. *La Producción de Comunicación Social.* Cuadernos del CONEICC, México, 1989.
- Orozco, Guillermo. *Televisión y Producción de Significados: Tres Ensayos.* Cuadernos de Comunicación y Sociedad. CEIC, U.de Guadalajara, México, 1987.

- "Formación de Profesionales en Comunicación en México: dos perspectivas en competencia". Ponencia presentada en el Seminario sobre profesiones, UAM-X., México, junio, 1989.
- Sánchez, Enrique. "Hegemonía y reformas preventivas: Reforma política y derecho a la información 1977-1982". Manuscrito, CEIC. Universidad de Guadalajara, 1990.
- Street, Susan: "El Magisterio Democrático y el Aparato Burocrático del Estado". Revista *Foro Universitario*, No. 89. UNAM, México, 1989.
- Vega, Enrique. "Ideal Democrático y Democracia Real en América Latina" en Cordera et. al. (Coords.): *México: el Reclamo Democrático*. Siglo XXI Editores, México, 1988.