Rowland, Willard D.,
1983 *The political of TV Violence*, Sage Publications, Beverly Hills.
1985 "Continuing Dilemmas in Media Reform and Democratization: The Special Problem of Liberal Visions for Changing Television", Ponencia presentada en la Conferencia Anual de la ICA, Hawaii.

Rowland, W. D. y B. Watkins,
1984 *Interpreting Television: Current Research Perspectives*, Sage Publications, Beverly Hills.

Salomon, Gavriel,
1982 "Television and Reading: The Role of Mental Effort Investment", Ponencia presentada en la Conferencia Nacional de Políticas sobre niños y TV, Simon Fraser University, Vancouver, Canadá.

Sánchez, E.,
1986 *El niño jalisciense y la publicidad televisiva (O Dime qué comes y te diré qué canal ves)*; Universidad de Guadalajara, México (en prensa).

Scheffler, Israel,
1983 *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, Chicago University Press, Chicago.

Slaby, Ronald y Gary R. Quarfoth,
1980 "Effects of Television on the Developing Child", in *B. W. Camp.* ed., Advances in Behavioral Pediatrics, Vol. I, pp, 225-266.

Slack, D. Jennifer y Martin Allor,
1983 "The Political and Epistemological Constituents of Critical Communication Research", en *Journal of Communication*, 33:3, pp, 208-218.

Thayer, Lee,
1983 "On Doing Research and Explaining Things", en *Journal of Communication*, 33: 3, pp. 80-92.

White, A. Robert,
1983 "Mass Communication and Culture: Transition to a new Paradogm", en *Journal of Communication*, 33: 3, pp. 279-301.

Williams, Raymond,
1983 *The Year 2000; A radical look at the future and what we can do to change it*, Pantheon Books, New York.

Reid, L. A.,
1986 *Ways of Understanding and Education*, London, Heinemann Educational Books, University of London, Institute of Education.

Woollacott, Janet,
1982 "Messages and Meanings", en *Gurevitch et al.*, pp. 91-112.

II

UN SALTO NO DADO: DE LAS MEDIACIONES AL SENTIDO

• *Claudia Herrán Monedero**

La preocupación por los procesos de recepción es ya habitual en el campo de la comunicación. Para confirmar esto basta recordar las investigaciones sobre efectos, la indagación sobre los usos y gratificaciones de los medios, los estudios literarios y la corriente culturalista inglesa (Jensen y Rosengreen, 1990).

Dentro de esta tipología, autores como James Lull, K. B. Jensen y Guillermo Orozco se ubican en un quinto grupo denominado *Análisis integral de la recepción*. Esta tendencia se presenta como una ruptura epistemológica contra los estudios de efectos y como un intento por integrar, y superar en ciertos aspectos, los enfoques de esas otras teorías de la recepción. De ahí que resulte importante realizar una revisión crítica de las ideas centrales que sustenta el enfoque integral, para determinar cuáles son realmente sus avances y cuáles las limitaciones a las que se enfrenta.

Sin embargo, una crítica de esta embergadura rebasaría la intención de este artículo, ya que los objetivos buscados son más modestos. En primer lugar, no se estudiarán todos los autores del enfoque integral de la recepción, sino que solamente se analizarán algunos de los ensayos del mexicano Guillermo Orozco.

La elección de Orozco obedece, fundamentalmente, al hecho de que es uno de los investigadores latinoamericanos que más se ha preocupado por indagar, especialmente en los niños, y en trabajar una propuesta educativa concreta con respecto a la TV.

Esta reflexión comenzará con retomar lo que Orozco mismo define como los presupuestos teóricos y epistemológicos de

*Alumna Investigadora Residente del Programa Institucional de Investigación en Comunicación y Prácticas Sociales (PROIICOM). Maestría en Comunicación, UIA.

su propuesta, sin entrar en la discusión de si son o no presupuestos teóricos y epistemológicos. Más bien, respetando al autor en esta división, se partirá de ella para mostrar algunos de sus puntos débiles.

Esta última crítica se realizará a partir de los principales conceptos manejados por Pierre Bourdieu. Se mostrará cómo muchos de los vacíos conceptuales de los enfoques sobre recepción pueden ser enfrentados si se retoman en serio algunas de las líneas de trabajo sugeridas por este sociólogo francés.

Por otro lado, también es justo reconocer que las ideas trabajadas por el argentino Sergio Caletti sobre los obstáculos a los que se enfrentan las teorías sobre la recepción constitutuyen parte central de los argumentos trabajados en este ensayo.

I. LAS RUPTURAS EPISTEMOLÓGICAS DEL ENFOQUE DE OROZCO

Guillermo Orozco plantea que su trabajo sobre recepción televisiva realiza una ruptura epistemológica con respecto a los estudios de efectos. Orozco identifica y critica tres premisas epistemológicas que subyacen a estos estudios (Orozco, 1987: 57-87).

En primer lugar, la que supone que la intencionalidad del investigador no afecta al conocimiento generado por medio de la investigación; en segundo lugar, la que asume que es posible entender los efectos de la TV sin considerar sus orígenes, desarrollo y determinaciones sociales y, por último, la que sostendría que el impacto educativo de la TV se da fundamentalmente en las habilidades mentales (Orozco, 1987: 70-79).

Podrían sintetizarse las diferencias de Orozco con el paradigma tradicional diciendo que si éste busca explicar lo que el receptor o televidente hace en cada uno de los momentos seleccionados como objeto de análisis (encendido y apagado de la TV, selección del programa, cambio de canal, etcétera), independientemente de lo que hace o pudiera hacer en otros momentos de su vida, para Orozco el proceso de ver TV tendría las siguientes características (Orozco, 1991a: 28-30):

- El receptor en su interacción con la TV está condicionado social y culturalmente desde antes de prender el aparato; es influenciado mientras ve los programas y después de apagar el televisor. Es decir, la interacción TV y audiencia es un proceso que antecede y prosigue al tiempo de estar frente a la pantalla.

- El receptor no es un receptáculo vacío, sino que se enfrenta al medio con una serie de actitudes, ideas, valores y repertorio cultural. Todo esto es puesto en juego en la interacción con el medio.
- Por esta razón, el receptor no resulta afectado de manera irremediable por lo presentado en la TV –producción de efectos en el paradigma tradicional–, sino que lleva esta apropiación a otros espacios sociales (trabajo, vecindario, lugares de recreación y amistad) donde también interactúa.

De ahí que Orozco sostenga que en el proceso de apropiación se presentan múltiples mediaciones, de acuerdo con las instancias sociales donde éste se realiza. De todo esto concluye diciendo que "la interacción entre TV y receptor es conflictiva y contradictoria" (Orozco, 1991a: 30).

Los que no ven esas rupturas

En su artículo "La Recepción ya no Alcanza" (1992), Sergio Caletti realiza una interesante crítica a la manera en que los estudios sobre la recepción en América Latina han sido asumidos como un nuevo paradigma teórico por parte de la comunidad académica que trabaja en comunicación.

Se pregunta Caletti: "¿Hasta qué punto los nuevos enfoques que han venido irrumpiendo entre nosotros en los últimos años, y que a veces se aglomeran bajo el nombre de teorías de la recepción, constituyen o no una auténtica revolución teórica que compromete nuestras apreciaciones globales sobre los problemas de la comunicación, sus desarrollos posibles, sus objetos de trabajo?" (Caletti, 1992: 25).

Y responde explicitando tres posiciones:

- Las teorías sobre la recepción configuran el aspecto decisivo del escenario en el que hoy nos situamos.
- Estas teorías realmente inician un proceso de cambios radicales en la manera en que se han concebido los problemas comunicativos.
- Pero, y aquí viene la crítica fundamental del autor, para avanzar en este proceso de cambio iniciado por los estudios sobre la recepción, es necesario "dar un nuevo salto, por encima de lo que parecieran proponernos hoy las categorías mismas de recepción o consumo" (Caletti, 1992: 25).

Para Caletti, el escenario actual de la comunicación en Latinoamérica se caracteriza por presentar una serie de, como él las llama, turbulencias teóricas. Estas turbulencias se generan

entre las propuestas teóricas de los nuevos enfoques y la tendencia institucionalizadora de las escuelas de comunicación de la región por "congelar las nuevas miradas", es decir, por convertir en respuestas los interrogantes que plantean esos nuevos enfoques, y convertir en paradigmas los movimientos que se están generando.

Para Caletti, eso es lo que está pasando con las teorías de la recepción. Sostiene que no existe, en rigor, una teoría comunicacional de la recepción, así como tampoco un "andamiaje preciso de resortes teóricos cuando se habla de teorías de la recepción" (Caletti, 1992: 27).

Las teorías de la recepción no tuvieron que combatir duramente contra otros enfoques teóricos, sino que, por el contrario, vinieron a ocupar un lugar relativamente vacío; "levantaron vuelo" en América Latina aprovechando el declive de otras posturas teóricas.

Retomando el interrogante que hace algunos años se formulara Néstor García Canclini con respecto a lo popular ("¿de qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular?"), Caletti se pregunta ¿de qué hablamos cuando hablamos de teorías de la recepción? Y responde que las teorías de la recepción aluden a una enorme variedad de estudios cuyo común denominador es la ruptura con los planteamientos teóricos anteriores, mecanicistas o deterministas. Se han nutrido de numerosas vertientes teóricas; como los *cultural studies*, el último Wittgenstein, la pragmática de Oxford, algunos planteamientos de Bourdieu, el modernismo de Habermas, los pensamientos de Foucault o de Deleuze, entre otros.

Por esta razón, las teorías de la recepción no presentan un desarrollo orgánico de tesis sino que, más bien, responden a "un fuego cruzado de lecturas que se arman con lo que pueden para batirse contra las grandes referencias que dominaron por décadas el conocimiento social" (Caletti, 1992: 27).

Para Caletti, los primeros estudios que llamaron la atención sobre la problemática de la recepción en América Latina no entraron exigiendo rupturas teóricas a favor de su propio desarrollo. De ahí que aunque la situación actual de los estudios en este continente muestra que se están comenzando a organizar las pistas para una búsqueda que aún no ha concluido, la comunidad académica ha terminado convirtiendo a las teorías de la recepción en un nuevo paradigma.

Se podría objetar que lo planteado hasta el momento es una realidad asumida por los propios defensores de las teorías de la recepción. Es decir, se podría argumentar que los teóricos de la recepción son conscientes de esta problemática, de manera que la crítica sería importante, mas no devastadora. Sin embargo, Caletti va más allá al sostener lo siguiente:

1. El problema de que las teorías de la recepción estén siendo validadas como un nuevo paradigma tiene qué ver con una *escucha académica* que convirtió en respuestas lo que sólo eran preguntas: que adoptó las ideas de la teoría de la recepción sin cuestionarlas. "Interesante paradoja –sostiene Caletti–. Un lugar paradigmático edificado desde la escucha" (Caletti, 1992: 30).

Por esta razón, los estudios sobre la recepción y el consumo no han debido afrontar ninguna oposición real sino que, por el contrario, se han convertido en un pseudo paradigma, por encima del punto que sus autores efectivamente proponen.

2. Para responder a la pregunta de qué es lo que la escucha académica ha hecho con los enfoques de la recepción, Caletti habla de unos usos ideológicos de las teorías de la recepción a los que denomina *usos blandos*. Estos usos ideológicos suponen que lo nuevo –teóricamente hablando–, puede, simplemente, sumarse o yuxtaponerse a lo viejo. Ambos usos tienen en común el asumir que las reflexiones actuales de la comunicación son fruto de una "maduración interna del campo". Esta maduración habría llevado a los investigadores, de una manera lógica y natural, a pasar de los estudios de emisión a los estudios sobre recepción.

Ambos usos suponen tanto una indiscriminación como un desconocimiento. Indiscriminación de "[...] las implicaciones que arrastra trasladar el eje de los análisis desde la lógica de las determinaciones a la lógica de las mediaciones [...] las ideologías de la recepción invitan a la reducción topológica, una simplificación eficaz y atractiva que limita la potencialidad epistemológica y metodológica de la noción misma de mediación como lugar por excelencia de la construcción de lo social" (Caletti, 1992: 32).

Desconocimiento de "[...] las dos apuestas que constituyen el nudo más ambicioso y promisorio del camino emprendido por los estudios de la recepción: la de asumirlo en dirección a un horizonte de interrogantes e hipótesis cuya resolución requiere profundizar una perspectiva y unas actividades de corte transdisciplinar, esto es, desplegar una política de investigación orientada a contribuir a una nueva comprensión sociocultural de los fenómenos de la vida

contemporánea y no, en cambio, reducida a la edificación de un siempre pendiente paradigma del análisis comunicacional, que algún día habría de saldar nuestras deudas positivas con la cientificidad de la disciplina comunicológica" (Caletti, 1992: 33).

Los teóricos de la recepción podrían responderle a Caletti que el problema no es de ellos sino de la manera en que la comunidad académica está *usando* e interpretando sus planteamientos teóricos (sigue en pie la interesante paradoja: el problema de los estudios de la recepción estaría en la *recepción* que se está haciendo de ellos).

Sin embargo, es importante que los teóricos de la recepción tengan en cuenta la manera en que sus trabajos están siendo "leídos", pues tal lectura está generando una serie de expectativas, de paradigmas, en términos de Caletti, que es necesario aclarar: si el uso de la teoría, por parte de la comunidad académica, conduce a deformaciones de fondo, es obligación de los investigadores aclararlas.

Por otro lado, lo que Caletti plantea no es sólo un problema de interpretación de la comunidad académica. Resulta pertinente su crítica a la forma, un tanto ecléctica e instrumentalista, en que los teóricos de la recepción han asumido conceptos provenientes de otras teorías sin realizar verdaderas "rupturas epistemológicas" (Bourdieu, 1990a)[1].

La manera en que muchas investigaciones sobre la recepción han utilizado, por poner un ejemplo, a autores como Pierre Bourdieu o Antony Giddens produce "deformaciones teóricas" que terminan simplificando, al instrumentalizar, planteamientos mucho más complejos. El resultado: estudios que trabajan conceptos como habitus, campos, agente o *agency*, pero de una forma bastante confusa y cuestionable.

Sería interesante que los teóricos de la recepción repensaran lo dicho por Caletti en el sentido de que estos estudios, a pesar de los alcances que les reconoce el mismo autor,[2] sólo llegaron a llenar un vacío teórico preexistentente. Esto no sería un problema si se hubiera logrado construir realmente un andamiaje teórico. Pero la misma forma ecléctica en que se han dado los procesos de apropiación de otras teorías, generadas desde otras bases teórico-epistemológicas, es un factor en contra que debe tomarse en cuenta.

No basta, como lo plantea Orozco, asumir las rupturas epistemológicas con la investigación de efectos. Hay que hacer

explícitas las rupturas epistemológicas con las otras corrientes teóricas; es decir, los teóricos de la recepción tienen que construir bases conceptuales más fuertes.

Por último, el llamado de Caletti hacia la necesidad de que las investigaciones en comunicación contribuyan a una nueva comprensión sociocultural de los fenómenos de la vida contemporánea, en contraste con la demanda de justificar su cientificidad como disciplina social, plantea a los estudios de la recepción la urgencia de avanzar en los logros teóricos de la recepción y pensar en el papel que juega la comunicación dentro de una teoría de la producción social de las significaciones.

Ya Orozco en su artículo "La Audiencia Frente a la Pantalla" (1991b) muestra cómo ésta es una preocupación dentro de su trabajo, al hablar de la necesidad de pasar de las mediaciones a la producción de sentido en el proceso de recepción. Sin embargo, este salto no ha sido dado todavía, como se demostrará en la revisión crítica de los presupuestos teóricos y epistemológicos que sustentan su trabajo.

II. Los presupuestos teóricos del trabajo de Orozco

En este apartado se retomarán los presupuestos teóricos que, según Orozco, orientan su reflexión sobre los procesos de recepción (Orozco, 1991a: 41-42).

El marco teórico desde el cual el autor piensa las mediaciones institucionales en el aprendizaje infantil derivado de programas de TV no educativos, parte del paradigma de la mediación (planteado por Jesús Martín-Barbero en su libro *De los medios a las mediaciones* (1991), y de las premisas generales de la *Critical Audience Research* (Investigación Crítica de Audiencias), pero Orozco sostiene que él desarrolla una nueva conceptualización de comunidades interpretativas dentro del *Integrative Approach to Reception* (Enfoque Integral de la Recepción) de Jensen.

Teniendo en cuenta este marco teórico, se pueden ubicar las concepciones manejadas por el autor en dos aspectos que nos interesan: su forma de entender el aprendizaje y la acción social.

La teoría del aprendizaje en los niños

Como audiencias de la TV, los niños se consideran "aprendices sociales activos", cuyo desarrollo cognoscitivo se realiza en con-

textos culturales específicos. El autor coincide con los planteamientos de Chomsky en dos puntos:

a. El desarrollo específico de las habilidades cognoscitivas fija los límites de lo que los niños pueden aprender.

b. La relevancia de lo que es aprendido (o sea, lo que hace que el aprendizaje sea significativo) es determinada social y culturalmente.

De esta conceptualización acerca de la teoría del aprendizaje se derivan las concepciones sobre la acción de los agentes en el ambiente, es decir, una teoría de la acción social.

La teoría de la acción social

Con respecto a los niños, esta teoría afirma lo siguiente:

a. La acción de los niños sobre el mundo exterior responde, por un lado, a lo que ellos pueden aprender (el desarrollo de sus estructuras cognoscitivas).

b. Pero, por otro lado, el aprendizaje de los niños también depende y responde a lo que es cultural y socialmente relevante de ser aprendido.

c. De lo anterior se deriva el siguiente planteamiento: el aprendizaje de los niños es el resultado de una actuación intencionada (*agency*). La actuación del niño "no es una simple acción o una reacción mecánica a ciertos estímulos, sino una secuencia reflexiva de acciones que intenta cumplir con un objetivo. El aprendizaje social de los niños es, por tanto, discriminatorio y se produce en direcciones específicas. A su vez, la búsqueda de los niños al actuar sobre el ambiente, está mediada tanto cognoscitiva como socialmente" (Orozco, 1991a: 42).

III. LOS PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS

El presupuesto epistemológico central de los planteamientos de Guillermo Orozco consiste en considerar la relación TV-audiencia como un proceso mediado. El autor define a la mediación como: "El conjunto de influencias que estructuran el proceso de aprendizaje y sus resultados, provenientes tanto de la mente del sujeto como de su contexto sociocultural. Esto incluye las intervenciones de los agentes sociales e instituciones en el proceso de recepción televisiva de los niños" (Orozco, 1991a: 43).

Orozco plantea que en la recepción tienen lugar, por lo menos, cinco mediaciones: la cognoscitiva, la cultural, la referencial, la institucional y la videotecnológica. Para poder entender cómo ocurren estas mediaciones en el aprendizaje de los niños –específicamente en el aprendizaje que obtienen de su interacción con la TV– Orozco utiliza el concepto de *guión*.

¿Qué son los guiones?

Los guiones pueden entenderse como "la representación de un evento jerárquicamente ordenado, organizado típicamente hacia la consecución de una meta o un conjunto de metas" (Orozco, 1991a: 43). El guión se centra en la actuación del sujeto. Para poder interactuar con el mundo externo, los niños desarrollan guiones. Estos definen secuencias de acción y de discurso. Pero, además, "proveen a los niños con las pautas para actuar de acuerdo a una representación generalizada de lo que entienden se espera de ellos". El concepto de guión es, entonces, un pilar central dentro de la teoría de la actuación del sujeto defendida por Orozco.

Una pregunta fundamental que surge en este momento se refiere a cómo aprenden los niños esos guiones. Para el autor, la adquisición de los guiones se empieza a dar después del nacimiento y continúa con la interacción desarrollada durante los juegos cotidianos y las conversaciones entre el niño y las personas que lo cuidan.

Pero aunque los guiones se adquieren por medio de la interacción social, no son el resultado espontáneo de la misma. Más bien hay que entenderlos como generalizaciones que los niños hacen a partir de lo que observan que ocurre en determinados ambientes. Los guiones, entonces, enseñan a los niños cómo comportarse en determinada situación social, aún cuando ellos no hayan vivido esa experiencia de forma personal.

Otro aspecto importante lo constituye el hecho de que las instituciones sociales –familia, escuela, TV– crean sus propios guiones y desde ellos tratan de influir sobre la manera en que se educa a los niños. Cada institución legitima sus propios guiones por medio de diferentes mecanismos.

Sin embargo, para nuestro autor, los guiones no son sólo conceptos teóricos, sino que, además, pueden utilizarse como categorías analíticas que sirven para examinar, comparativamente, el resultado de las intervenciones de la familia y la escuela en

la interacción de los niños con la TV. ¿Por qué?, podría uno preguntarse, y el autor responde que porque los guiones contienen tanto "la secuencia específica de acciones a tomar, como las *prescripciones* sobre cómo emprender estas acciones. Las prescripciones deben considerarse como declaraciones indicativas del modo en que debe transcurrir la secuencia para una actuación social concreta" (Orozco, 1991a: 45).

Un ejemplo podría aclarar qué son las prescripciones. Miremos el caso de los programas policíacos. En éstos, un posible guión podría consistir en ver la secuencia de la siguiente acción: para resolver su caso, el policía necesita una información..., la solicita a una persona..., ésta dice que no sabe nada..., el policía saca un billete..., la persona lo toma y dice que ya recordó algo. Si esto mismo pasara con "los malos", podría ser leído como una acción ilícita (soborno). En el caso del policía se termina leyendo como un método válido para obtener información, es decir, para solucionar el caso, lo que significa atrapar y castigar a los malos. Todo esto llevaría a que la acción del policía pudiera ser leída como legítima o correcta.

El problema se complica al pensar no en las prescripciones manejadas por la TV, sino en escenarios sociales auténticos: ¿cómo se darían, cómo funcionarían aquí estas prescripciones? Sostiene el autor que tanto los padres de familia como los maestros en la escuela pueden terminar sancionando explícitamente la idoneidad de determinados guiones, o implícitamente repitiendo acciones siempre de la misma manera.

Por último, Orozco plantea que tanto para el análisis de los guiones como para la comparación de sus valores, lo que realmente importa no es la secuencia de las acciones en sí mismas sino el ámbito de significación desde el cual se interpreten.

Y aquí aparece otro concepto: *ámbito de significación*. Este se puede entender como el conjunto de valores en los cuales el guión adquiere su sentido y del cual surgen las prescripciones.

¿Qué concepción se maneja de la audiencia?

Dentro de los presupuestos teóricos se plantea el interrogante de cómo pasar de la mente individual a la colectiva. Esta pregunta remite a otras: ¿qué concepción se maneja de la audiencia?, ¿cómo se considera a las audiencias?, ¿cómo se trabaja con ellas?, ¿como sujetos individuales o como sujetos colectivos?, ¿qué quiere decir esto?

Responde Orozco: "[...] a los niños en tanto personas que responden (sujetos entrevistados) se les trata individualmente en la medida en que sus respuestas a las preguntas hechas por el investigador se toman una a una y se codifican para obtener tendencias. Sin embargo, las respuestas de los niños se interpretan colectivamente (por ejemplo, como representativas de segmentos de audiencia). Este modo de impartir sentido a las respuestas de los sujetos no es arbitrario, sino que responde a una concepción específica de la audiencia de la TV, de modo que ésta no se toma como un conjunto de individuos aislados, ni tampoco como entidad monolítica. Los niños como audiencia se tratan aquí como miembros de una cultura históricamente contextualizada" (Orozco, 1991a: 48).

Teniendo en cuanta lo anterior, la apropiación que los niños hacen de la TV resulta de una negociación continua de las valoraciones dominantes propuestas por todas las instituciones socializadoras.

La audiencia, por lo tanto, no es monolítica. Se le considera multisegmentada de acuerdo con diferentes grupos de variables. El estatus socioeconómico, la subcultura, la edad, el sexo o la etnia definen segmentos específicos de audiencia televisiva. Esta segmentación de la audiencia enmarca el aprendizaje que los niños hacen de la TV al delimitar el alcance de las mediaciones institucionales, es decir, al captar la interacción real entre las instituciones sociales en su mediación del proceso de recepción televisiva. En esta segmentación de la audiencia juegan un papel fundamental las *comunidades de interpretación*.

Orozco sostiene que no hay que confundir las comunidades de apropiación con las de interpretación. Estas últimas se entienden como "un conjunto de sujetos sociales unidos por un ámbito de significación del cual emerge una significación especial para su actuación social (*agency*)". (Orozco, 1991a: 49). Como resultado de un determinado juego de mediaciones, o como producto de la combinación específica de comunidades de apropiación y de referencia, en las comunidades de interpretación la audiencia adquiere su identidad como tal y produce el sentido social.

El reto metodológico de los estudios de recepción consistiría, entonces, en transitar de las comunidades de apropiación a la comunidad interpretativa final.

IV. ALGUNOS VACÍOS DEL ENFOQUE INTEGRAL DE LA RECEPCIÓN

Podemos empezar por identificar algunos de los vacíos que se presentan en el enfoque integral de la recepción planteado por Orozco. Tal vez uno de los principales sea el señalado por Caletti, en el sentido de que las teorías de la recepción no han asumido una auténtica ruptura teórico-epistemológica: La ruptura con los enfoques sobre los efectos de los medios masivos de información, especialmente la TV, *no* es suficiente. En cierta medida, esta ruptura concierne sólo a un campo específico dentro de la reflexión y desarrollo de la teoría de la comunicación, y no al papel que deben jugar las teorías de la recepción dentro de una comprensión global de las sociedades modernas.

Digámoslo en otras palabras. Como desde el enfoque integral se busca romper con otra postura comunicativa sobre la relación medios audiencia (los estudios sobre efectos), este tipo de desplazamientos sólo pueden llevar a reducir el problema y a pensarlo sólo en términos de la "científicidad de la comunicación" o de la necesidad de construir un "verdadero paradigma" que defienda la especificidad –objeto de estudio– de la comunicación al interior de las ciencias sociales. En última instancia, y como el mismo Caletti lo plantea, a pensar en las teorías de la recepción como teorías conclusivas o como teorías comunicacionales.

Desplazarnos de esta discusión (en gran medida bizantina, como lo ha demostrado la historia del desarrollo teórico de los estudios de comunicación en este siglo), nos puede llevar a ver el problema que subyace –como semilla o germen– en los principales esfuerzos teóricos actuales: "Desde la pregunta por el descubrimiento hacia la pregunta por la atribución. Descubrimiento: de la verdad de las cosas. Atribución: de los significados que asumen las cosas en el mundo por obra de nuestra humana relación con ellas. Así, este resquebrajamiento abre paso a una nueva posibilidad: precisamente la que apunta a la cuestión de las significaciones sociales, su producción, su sentido, y los procesos de atribución con los que inviste lo real [...] La escena de la atribución se erige en el espacio muy poco 'natural' de convenciones, consensos y reconocimientos; luchas, desconocimientos y pactos, propios de una construcción, que es a la vez cotidiana e histórica, [...] subjetiva y colectiva" (Caletti, 1992: 37-38).

Lo que Caletti está planteando es que los estudios de comunicación, en general, y los estudios de recepción, en particular, deben dar el salto al problema del sentido, o sea, contribuir a la construcción de una teoría de la producción social de las significaciones, pues la comunicación juega hoy un papel central dentro de esos sistemas simbólicos.

Esta preocupación no está restringida al campo de la comunicación. Actualmente la antropología, la sociología, la lingüística, se están planteando el problema de cómo se construye el sentido social.

Se decía en páginas anteriores que Orozco es consciente de esto al plantear que los estudios de recepción deben pasar de las mediaciones a la producción de sentido.

Sin embargo, este paso no ha sido dado. En parte esto tal vez se deba a que una verdadera ruptura teórico-epistemológica implicaría repensar, y replantear, algunos de los conceptos manejados desde la recepción, ubicando sus alcances, pero también sus límites.

En esta perspectiva, un autor como Pierre Bourdieu arroja muchas luces no sólo sobre los vacíos de los estudios de la recepción, sino sobre cómo enfrentarlos, ya que permite vislumbrar algunas de las posibles salidas.

A. PISTAS PARA DETECTAR ALGUNAS DE LAS CONTRIBUCIONES DE PIERRE BOURDIEU AL ENFOQUE INTEGRAL DE LA RECEPCIÓN

1. ¿Desde dónde habla Bourdieu?

Antes de explicar algunas de las contribuciones que los planteamiento de Pierre Bourdieu le puede brindar al enfoque integral de la recepción, es necesario realizar una ubicación teórica del trabajo de este sociólogo (desde dónde nos habla), ya que el no tener en cuenta este factor ha originado que Bourdieu sea retomado de una manera simplista e instrumentalista por parte de algunos de los investigadores que trabajan en el campo de la comunicación.

2. ¿Con qué rompe Bourdieu?

En primer lugar, habría que anotar que el sociólogo francés clasifica su trabajo como "constructivismo estructuralista" o "estructural constructivismo".

Para Bourdieu la contribución del estructuralismo estaría en tener en cuenta que existen en el mundo social estructuras

objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que orientan o coaccionan sus prácticas o sus representaciones. Por constructivismo el autor quiere decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llama *habitus*; y por otra parte *estructuras*, y en particular de lo que llama *campos* y *grupos* –especialmente de lo que se llama las *clases sociales*– (Bourdieu, 1988: 127).

Para Bourdieu, la ciencia oscila entre dos posiciones aparentemente irreconciliables: el objetivismo y el subjetivismo.

La primera trata los hechos sociales como cosas, dejando de lado que son objeto de conocimiento en la existencia social. Por lo general, se asocia esta posición con el positivismo, al concebir las clasificaciones como recortes operatorios o como un registro mecánico de cortes o de discontinuidades objetivas. Para los objetivistas, el conocimiento científico sólo se obtiene mediante una ruptura con las prenociones que conducen a las causas inconscientes. Dentro de este grupo Bourdieu ubica trabajos como los de Marx y Durkheim.

La segunda posición –la subjetivista– reduce el mundo social a las representaciones que de él se hacen los agentes. La tarea de la ciencia sería la de producir "un informe de los informes producidos por los sujetos sociales". Para este grupo, el conocimiento científico estaría en continuidad con el conocimiento del sentido común. Bourdieu ubica aquí a Schutz y a los etnometodólogos, en general.

Tratando de superar esta contradicción, Bourdieu sostiene que:

a. "Las estructuras objetivas que construye el sociólogo en el momento objetivista, al apartar las representaciones subjetivas de los agentes, son el fundamento de las representaciones subjetivas y constituyen las coacciones estructurales que pesan sobre las interacciones; pero, por otro lado, esas representaciones también deben ser consideradas si se quiere dar cuenta especialmente de las luchas cotidianas, individuales o colectivas, que tienden a transformar o a conservar esas estructuras. Esto significa que los dos momentos, objetivista y subjetivista, están en una relación directa" (Bourdieu, 1988: 129).

b. Es necesario superar el pensamiento sustancialista, ya que no reconoce otra realidad que no sea la que se ofrece a la intuición directa en la experiencia ordinaria de los sujetos y grupos.

c. El gran aporte del estructuralismo se da en que piensa el mundo social de una manera *relacional*. Lo social se analiza en términos de relaciones. Es decir, para Bourdieu la realidad social estaría constituída por un conjunto de relaciones invisibles. Estas constituyen un espacio de posiciones exteriores de unas con respecto a las otras. Estas posiciones están definidas por relación a las otras (relaciones de proximidad, vecindad, distancia, posición relativa, por arriba, por abajo o por en medio).

Bourdieu propone considerar a la sociología como una topología social, es decir, como una disciplina que analiza las posiciones relativas de los agentes e instituciones sociales, y las relaciones objetivas entre esas posiciones. Esas relaciones constituirían para Bourdieu el *espacio social*.

A manera de ejemplo, este autor compara el espacio social con un espacio geográfico, en el que se recortan las regiones: los agentes, grupos o instituciones, tienen más cosas en común cuanto más próximos están en ese espacio social, y viceversa: las distancias espaciales –sobre el papel– coinciden con las distancias sociales. Las personas próximas en el espacio social tienden a encontrarse próximas –por elección o por fuerza– en el espacio geográfico.

Pero abordar la sociedad como espacio social no es fácil. Sostiene Bourdieu que las interacciones, las relaciones sociales, esconden las estructuras que en ellas se realizan: lo visible esconde lo invisible que lo determina. De ahí que sea válido preguntarse: ¿cómo pueden captarse concretamente esas relaciones objetivas irreductibles a las interacciones en las cuales se manifiestan?

El sociólogo propone entonces lo siguiente:

"Existe una distribución de recursos... los agentes acceden a esta distribución de diferentes maneras... este acceso diferenciado genera que ocupen unas determinadas posiciones... estas diferentes posiciones generan diferentes relaciones (relaciones objetivas)... estas relaciones objetivas se vuelven actuantes, eficientes, en la competencia por la apropiación de bienes raros.

"Los agentes son distribuidos en el espacio social global, en la primera dimensión según el volumen global de capital que poseen bajo diferentes especies y, en la segunda dimensión, según la estructura de su capital, es decir, según el peso relativo de las diferentes especies de capital, económico y cultural, en el volumen total de su capital" (Bourdieu, 1988: 131).

Si del objetivismo rescata Bourdieu el aspecto de las estructuras que subyacen a las interacciones –y que muchas veces

permanecen invisibles–, también habla de la necesidad de realizar una ruptura con ese objetivismo. Esta se daría al reintroducir lo que fue necesario descartar para construir la realidad objetiva: la percepción de la realidad, los puntos de vista, la percepción del mundo social, las visiones del mundo. Pero estas percepciones y visiones del mundo son tomadas a partir de:

•La ubicación de los agentes en un espacio social. Los agentes tienen una captación activa del mundo social, construyen su visión del mundo, pero esta construcción opera bajo coacciones estructurales. Un esquema nos puede ayudar a aclarar lo dicho hasta el momento:

ESTRUCTURAS DEL MUNDO SOCIAL
SON INTERIORIZADAS POR LOS AGENTES Y PRODUCEN
▼
HABITUS
(Estructuras mentales a través de las cuales los agentes aprehenden el mundo)
▼
Genera prácticas y representaciones clasificables y diferenciables

Como las disposiciones perceptivas tienden a ser ajustadas a la posición social que ocupen, los agentes tienden a percibir el mundo como evidente y a aceptarlo mucho más ampliamente de lo que podría imaginarse.

No existen, entonces, según Bourdieu, formas invariables de percepción, pues la percepción o las visiones del mundo:

– Están enmascaradas por coacciones estructurales.

– Los habitus son socialmente estructurados porque tienen una génesis social.

– La construcción de la realidad social no es sólo una empresa individual sino también una empresa colectiva.

Resumiendo, podría decirse que las representaciones de los agentes varían según su posición en el espacio social y según su habitus. Los habitus son esquemas de percepción y de apreciación: estructuras cognitivas y evaluativas que se adquieren por medio de la experiencia duradera de una posición en el mundo social: son a la vez un sistema de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y apreciación de esas prácticas. El habitus produce prácticas y representaciones clasificables y diferenciadas. Estas son identificadas por los agentes que poseen los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social. El habitus implica, entonces, un *sense of one's place* y también un *sense of other's place* (Bourdieu, 1988: 134).

Por otro lado, no hay que olvidar que el espacio social se presenta bajo la forma de agentes provistos de propiedades diferentes y sistemáticamente ligadas entre sí. Estas propiedades funcionan como signos distintivos y de distinción. Es decir, a través de estas propiedades el mundo social se presenta como mundo simbólico, que se organiza según la lógica de la diferencia. El espacio social tiende a funcionar como un espacio simbólico, un espacio de estilos de vida y de grupos de estatus caracterizados por diferentes estilos de vida.

B. Los aportes de Bourdieu a los planteamientos de Orozco

La falta de una visión de la sociedad

Tal vez el principal vacío que se nota en los planteamientos de Orozco es, por un lado, la falta de una conceptualización sobre cómo se está entendiendo lo social y, por otro lado, el que no se piensen los problemas en términos relacionales.

Podría argüirse en respuesta que esta visión sí existe, ya que se busca conectar aspectos situacionales –ver TV– con estructuras macro (un poco en la línea de lo planteado por el inglés G. Murdok). También podría argüirse que el concepto de mediación es un concepto relacional.

Sin embargo, asumir realmente estas posiciones tiene implicaciones tanto sobre los presupuestos teóricos –teorías del aprendizaje y de la acción–, como sobre el papel central de las mediaciones en los análisis de audiencias –presupuesto epistemológico.

Como realmente no hay un trabajo teórico fuerte sobre cómo se considera a la sociedad sobre la cual se trabaja, ni tampoco hay un esfuerzo por pensar relacionalmente, se presentan las siguientes limitaciones:

1. Con respecto a la teoría del aprendizaje y de la acción que maneja Orozco.

La teoría del aprendizaje sostenida por Orozco se puede sintetizar en estos tres puntos:

•Considera a los niños como "aprendices sociales activos".
•Considera que el desarrollo de las habilidades cognitivas fija los límites de lo que los niños pueden aprender.
•La relevancia de lo aprendido es determinada social y culturalmente.

En su teoría de la acción social el aprendizaje de los niños es el resultado de una actuación intencionada (*agency*). La actuación se ve como una secuencia reflexiva de acciones que busca cumplir un objetivo. La acción social está mediada tanto cognoscitiva como socialmente.

Los planteamientos anteriores, a pesar de reconocer que tanto el conocimiento como la acción son "mediados" socialmente, enfatizan el papel individual jugado por el sujeto tanto en su aprendizaje como en su acción.

El problema de esta idea es que la acción social termina restringiéndose a lo que reflexiva y racionalmente decida el sujeto. En este sentido, la acción social puede ser catalogada de decisionista: a pesar de las mediaciones sociales, el sujeto finalmente decide sobre su acción (como un proceso controlado).

El énfasis colocado en el sujeto parecería negar lo que se pretende rescatar (la dimensión social). La situación se agrava si pensamos que Orozco está trabajando con niños. Su posible respuesta podría ser que en sus investigaciones él trata de mirar cómo las diferentes mediaciones institucionales entran en pugna por lograr que sus prescripciones sean las preponderantes en el niño. Esto plantearía un segundo problema: cómo se concibe la mediación institucional.

Por ahora, nos centraremos en ese aspecto individual. Al sostener que los límites del aprendizaje están dados por el desarrollo de las estructuras cognoscitivas y que la relevancia de lo aprendido depende de lo social, se está cayendo en una posición psicologista.

Lo que no se tendría en cuenta aquí, en términos bourdianos, es la ubicación del niño dentro de ese espacio social. Orozco no analiza cómo el niño –como agente social– tiene acceso a una determinada distribución de recursos culturales, educativos, económicos y simbólicos que lo ubicarían dentro de una determinada posición en ese espacio social. Esta ubicación le otorgaría una competencia cultural específica.

En otras palabras, al pertenecer a una familia ubicada de determinada manera en ese espacio social, el niño va a tener un

volumen de capital –incorporado, objetivado e institucional– y una estructura específica de ese capital –en el plano económico, cultural, social y simbólico–, que le proporcionarán ciertas competencias con las cuales ver la TV. Sin embargo, por otra parte, esa posición objetiva que ocupa dentro del espacio social generará procesos de interiorización que producirán cierto habitus. El habitus, como ya se anotó anteriormente, produce ciertas prácticas –acciones sociales–, que no siempre son conscientes, ni racionales. Por eso, no podemos hablar de acciones sociales decisionistas.

Además, el habitus genera ciertas representaciones del mundo; genera un universo simbólico que es el que el niño pone en juego cuando se sienta a ver TV.

Las teorías del aprendizaje y de la acción social de Orozco no tienen en cuenta esta dimensión. Al no partir de esa concepción de la sociedad, caen en lo que Bourdieu denomina "estudios subjetivistas".

Esta crítica enfatiza, entonces, la necesidad de tener cuidado con la manera como se trabaja ese papel del sujeto, tanto en la teoría del aprendizaje como en la teoría de la acción[3]. Toparse con el sujeto puede ser peligroso. Se puede caer en el romanticismo de verlo como "el genio creador". Bourdieu advierte contra este tipo de planteamientos cuando nos habla del papel desempeñado por los estudios biográficos dentro de la historia de la literatura: "el hecho es que cualquier percepción estructural se topa con un obstáculo epistemológico, es decir, con el individuo inmediato [...] que exige ser pensado como existencia separada y reclama en consecuencia una perspectiva sustancialista. Ahora bien, en el caso de la historia literaria, este individuo inmediato se vuelve a una individualidad creativa, cuya originalidad, deliberadamente cultivada, está hecha especialmente para suscitar el sentimiento de la irreductibilidad y de la atención reverencial" (Bourdieu, 1983: 11).

Aunque no se caiga en este subjetivismo sustancialista, se puede caer en otro tipo de subjetivismo, tal vez más peligroso, pues no es tan fácilmente identificable: el que asume que el sujeto está mediado social y culturalmente pero, a la hora de analizar su acción social, termina por concederle a su capacidad racional, libre y decisionista, un papel central.

Volvemos de nuevo a la ruptura que plantea Bourdieu: ni el subjetivismo ni el objetivismo. Recuperar del objetivismo la idea de buscar las estructuras sociales objetivas en que está inmerso el

sujeto –su posición real en el espacio social– y del subjetivismo las representaciones que crea de ese mundo social por medio del habitus.

2. Con respecto al concepto de mediación.

Como ya se anotó en páginas anteriores, Orozco asume que la interacción entre la audiencia –específicamente los niños– y la TV es un proceso mediado. Define a la mediación como un conjunto de *influencias* que estructuran el proceso de aprendizaje y sus resultados, provenientes tanto de la mente del sujeto como de su contexto sociocultural. Esto incluye las intervenciones de los agentes sociales e institucionales en el proceso de recepción.

El concepto de mediación va estrechamente ligado al de guiones. Resumiendo lo planteado hasta el momento: el guión es la *representación* de un evento jerárquicamente ordenado, organizado típicamente hacia la consecución de una meta o un conjunto de metas. El guión *define* secuencias de acción y de discurso; *provee* a los niños de las pautas para actuar de acuerdo a una *representación generalizada* de lo que se entiende se espera de ellos. Los guiones *se adquieren* en la interacción humana: después del nacimiento, en los juegos cotidianos. No son el resultado de la acción espontánea, sino que son generalizaciones que los niños hacen a partir de lo que observan que ocurre en determinados ambientes.

Algunas personas podrían considerar que este concepto de guión es similar al concepto de habitus manejado por Bourdieu. Sin embargo, hay que tener cuidado con este tipo de asimilaciones pues, como se ha venido mostrando, los dos conceptos provienen de posturas teórico-epistémicas muy diferentes y, por otro lado, la asimilación de guión a habitus plantearía los siguientes problemas:

1. Al ser una representación, el guión forma parte de las estructuras mentales. Si esto es así, habría que preguntar: ¿de dónde viene esta representación?, ¿cómo se genera? Estas preguntas, desde los planteamientos de Orozco, se responden simplemente diciendo: los guiones se adquieren en la interacción social. Pero, ¿cómo se da esa estructuración o imbricación entre estructuras mentales y estructuras sociales? Aquí, donde el concepto de guión se torna confuso y no nos responde claramente, el concepto de habitus permitiría ir más allá, pues no es un concepto mediador sino *disposicional*, que nos muestra la estrecha relación existente entre estructuras sociales y estructuras mentales.

Como lo expone Bourdieu: "Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes; es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente 'reguladas' y 'regulares' sin ser el producto de la obediencia a reglas y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta" (Bourdieu, 1991: 92).

El habitus es el producto de una ubicación específica del sujeto en el espacio social. El habitus tiene una génesis social –en este sentido es estructurado por ésta–, pero también actúa como estructurante –de prácticas y representaciones.

Lo anterior nos muestra por qué no pueden asimilarse los dos conceptos. Si se quiere, podría pensarse que el habitus genera guiones, aunque habría que preguntarle a Bourdieu si está de acuerdo con esta idea.

2. El concepto de guión cae así en esa posición decisionista de la acción social criticada en el punto anterior. Se sostiene que los guiones brindan a los niños las pautas para actuar de acuerdo con una representación generalizada. Se adquieren en la acción humana, pero no de manera espontánea sino que son "generalizaciones que los niños hacen", a partir de lo que observan como adecuado.

Así, existen diferentes guiones, producto de diversas instancias (TV, familia, escuela, grupos de amigos, etcétera). Los niños observan qué se acepta como legítimo –en la escuela, la familia, etcétera– y, a partir de esto, generalizan, se dan cuenta de qué es lo adecuado para después, en el momento en que se presenta una situación similar, actuar de acuerdo con "las reglas".

La "responsabilidad de la acción" –por ponerle un nombre– recae en el sujeto, en su capacidad de discernimiento, de darse cuenta de qué es lo legítimo.

Se podría objetar, en este momento, que lo sostenido no tiene validez, ya que, simplemente, los guiones no son siempre conscientes. A esta objeción se le puede responder con otra pregunta: si no son representaciones conscientes, ¿entonces qué son?, ¿son estructuras estructurantes en el sentido de habitus? Si es así

–cosa dudosa, pues esto implicaría pensar en términos estructurales y parece que éste no es el caso–, entonces, ¿por qué no trabajar más bien, en serio y a profundidad, con el concepto de habitus, desde su aspecto disposicional, relacional, desde su ubicación en el espacio social? Si la respuesta es no, entonces el concepto de guión se queda corto.

3. Los planteamientos anteriores son igualmente válidos para la reflexión que Orozco realiza sobre la familia, la escuela, la TV, como instancias mediadoras –mediaciones institucionales, en sus términos–. Según el autor, estas instituciones crean sus propios guiones, procuran legitimarlos y, por ende, tratan de influir sobre los niños.

A pesar del peso dado a las mediaciones institucionales en los procesos de recepción, la conceptualización sobre éstas no va muy lejos. ¿Por qué?, porque, una vez más, no se tiene en cuenta el papel que juegan dentro del espacio social. Concretamente, no se las tiene en cuenta como parte de un determinado campo social.

Para Bourdieu, los campos son espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas) (Bourdieu, 1990b: 135).

Según García Canclini (Bourdieu, 1990b: 17), dado que Bourdieu trabaja la relación indisoluble entre lo material y lo cultural, su teoría social no analiza los hechos a partir de la división entre lo estructural y lo superestructural. ¿Cuáles serían para Bourdieu las partes estructurantes de la vida social?, se pregunta García Canclini; y responde que el esquema ordenador sería el concepto de campo. Este concepto permite no sólo mediar entre esa estructura y superestructura sino entre lo social y lo individual. El campo nos permitiría, en la sociología de la creación intelectual, situar "al artista y su obra en el sistema de relaciones constituido por los agentes sociales directamente vinculados con la producción y la comunicación de la obra" (Bourdieu, 1990b: 18).

Este sistema de relaciones –que incluye a artistas, editores, marchantes, críticos, público– determina las condiciones específicas de producción y circulación de sus productos.

Eduardo Andión completa esta definición de campo al afirmar que es: "[...] un principio analítico de reconstrucción del

orden dinámico de las comunidades de sentido, y del modo agónico en que se instauran los límites de esas regiones constituidas socialmente. El campo es pues un principio heurístico que permite juzgar estas regiones como producto de la historia de las luchas y prácticas de los agentes y agencias involucrados en ellas. Faculta el examen sociológico de las obras culturales y sus autores como determinables por las condiciones de posibilidad de realización objetiva de tales obras o bienes simbólicos" (Andión, 1992: 84).

A partir de este concepto de campo, y con respecto al papel jugado por la escuela como instancia mediadora, resulta pertinente preguntarse: ¿dónde y cómo ubicar a la escuela dentro de ese conjunto de relaciones complejas que constituirían el campo educativo?, ¿cómo se estructura el campo educativo?, ¿qué se está jugando en el mismo?, ¿cómo se da ese juego? Bourdieu sostiene que dentro del mercado de los bienes simbólicos, instituciones como la escuela entrarían a jugar dentro del campo de la reproducción y conservación. Lo que se echa de menos en los análisis de Orozco es la ubicación de la escuela dentro de este campo. Por esta razón, aunque se busca presentarla y asumirla de manera dinamizadora, se termina manejando una concepción restringida de la misma.

4. Un último punto estrechamente relacionado con el anterior. Los guiones contienen las prescripciones. Orozco se pregunta cómo funcionan estas en los escenarios sociales auténticos. Afirma que tanto maestros como padres de familia pueden terminar sancionando, implícita o explícitamente, la idoneidad de determinados guiones.

Vuelve de nuevo la pregunta: ¿desde dónde –qué posición en el espacio social– sancionan estos agentes sociales? En estas prescripciones se estaría jugando, y por tanto ejerciendo, una *violencia simbólica*. Es conocido el trabajo de Bourdieu, "La reproducción", en donde presenta a la escuela como una institución social que ejerce la violencia simbólica de manera ejemplar.

Pero también en la familia y a través de la TV se estaría jugando a esto, se estaría ejerciendo un poder simbólico.

Aquí es importante tener en cuenta que Bourdieu considera a los sistemas simbólicos como instrumentos de conocimiento y comunicación. Ejercen un poder estructurante por el hecho de ser estructurados. Al ser instrumentos de conocimiento y comunicación, los sistemas simbólicos posibilitan el *consensus* sobre el sen-

tido del mundo social, lo que contribuye fundamentalmente a la reproducción del orden social. Ahí radica su función política.

Sostiene el autor: "Las diferentes clases y fracciones de clase están comprometidas en una lucha propiamente simbólica para imponer la definición del mundo social que va más de acuerdo a sus intereses [...] Las clases pueden llevar esta lucha ya sea directamente en los conflictos simbólicos de la vida cotidiana, ya sea por procuración a través de la lucha a la que se lanzan los especialistas de la producción simbólica (productores de tiempo completo), lucha cuya apuesta es el monopolio de la violencia legítima, es decir, del poder de imponer (incluso inculcar) instrumentos de conocimiento y de expresión (taxonomías) arbitrarios (pero ignorados como tales) de la realidad social. El campo de la producción simbólica es un microcosmos de la lucha simbólica entre las clases: es sirviendo a sus propios intereses en la lucha interna en el campo de la producción [...] que los productores sirven a los intereses de los grupo exteriores al campo de producción" (Bourdieu, 1977: 5).

¿Qué entiende Bourdieu por poder simbólico? Es el poder de construir la realidad buscando establecer un orden gnoseológico (sentido inmediato del mundo, especialmente del mundo social) y un conformismo lógico (concepción homogénea del tiempo, del espacio, del número, de la causa, que hace posible el acuerdo entre las inteligencias) (Bourdieu, 1977: 3).

Si las instituciones sociales como la familia, la escuela y la TV luchan entre sí por la imposición de determinados guiones y prescripciones, ¿por qué no ubicar esa lucha dentro del plano de los sistemas simbólicos? Más específicamente: ¿por qué no analizar cómo ejercen una violencia y un poder simbólicos?

Una reflexión final

Una de las desazones frente a la manera en que se utiliza la teoría de las mediaciones tiene qué ver con que las investigaciones que se han hecho sobre la TV sólo nos muestran, finalmente, cómo se da esa relación entre la TV y los grupos de audiencia –a veces en análisis de casos demasiado específicos–, pero no van más allá; se quedan muchas veces en ese aspecto micro, sin proporcionar pistas que nos permitan incrustar estos procesos comunicativos en los sistemas simbólicos globales generadores de sentido social. Mientras los estudios comunicativos no vayan más allá, parecerán estudios demasiado focalizados y restringidos.

Si en comunicación se pasó de la preocupación de los medios a las mediaciones, ya es hora de zafarse de estas últimas y pasar a la producción del sentido. Enfocar los estudios de comunicación en esta línea permitiría trabajar:

- Una construcción teórica consistente sobre cómo entender la acción social del sujeto.
- Una construcción teórica consistente para entender la relación objetividad-subjetividad.
- Por último, nos permitiría acercarnos, de una manera diferente, a la sociedad y al papel jugado por la comunicación dentro de ésta.

Según todo esto, asumir los cuestionamientos que desde Bourdieu se le pueden formular a los conceptos manejados en el enfoque integral de la recepción de Guillermo Orozco, puede ser uno de los trampolines desde el cual dar ese salto reclamado por Caletti: de las teorías de la recepción a la teoría de las significaciones sociales o, en términos del mismo Orozco, de la teoría de las mediaciones a la teoría de la producción de sentido.

NOTAS

[1] En el sentido utilizado por Pierre Bourdieu en su libro *El oficio del sociólogo.*

[2] Aunque no he hablado de esto, creo honesto retomar algunos de los alcances de las teorías de la recepción que Caletti reconoce como operaciones críticas. Simplemente las nombro aquí: la ubicuidad del poder, la consustancialidad entre lo macro y lo micro, la transdisciplinariedad y la lógica de la articulación.

[3] Habría que analizar con más detenimiento hasta qué punto esta limitación se deriva del hecho de retomar los conceptos de "agente" y "agencia" de Anthony Giddens, pues son muchos los interrogantes que se le podrían formular a este sociólogo, de los cuales sólo resaltaremos: ¿cómo se relaciona la acción individual con la acción social?, ¿qué papel juegan las estructuras sociales en esa acción individual?, al darle tanto énfasis al agente y su agencia ¿no se están simplificando el papel y la dimensión de los contextos?

BIBLIOGRAFIA

Andión, Eduardo,
1992 *Lógica y sociológica de las prácticas simbólicas: aportaciones de la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu a las reflexiones teóricas sobre la comunicación social.* Tesis de licenciatura. Universidad Anáhuac, México.

Bourdieu, Pierre,
1977 "Acerca del poder simbólico", en *Annales: Economie, sociétes, civilisations* . No. 3, mai-juin. Trad. Depto. de Educación y Comuni-

cación, UAM-Xochimilco, México (1989). Librarie Armand Colin, París.

1983 *Campo del poder y campo intelectual.* Folios Ediciones, Buenos Aires.

1988 *Cosas dichas.* Col. El mamífero parlante. Gedisa Editorial, Buenos Aires.

1990a *El oficio del sociólogo.* 13a. Ed. Siglo XXI editores, México.

1990b *Sociología y Cultura.* Grijalbo, CNCA, México.

1991 *El sentido práctico.* Taurus, Madrid.

Caletti, Sergio,

1992 "La recepción ya no alcanza", en *Generación de conocimientos y formación de comunicadores.* Comunidad, identidad e integración latinoamericana IV, Coneicc-Felafacs, México.

García Canclini, Néstor,

1990 "La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu", en *Sociología y Cultura.* Grijalbo, CNCA, México.

Jensen y Rosengreen,

1990 "Five traditions in search of the audience", en *European Journal of Communication.* Vol. 5, Nos. 2-3, junio, London.

Orozco, Guillermo,

1987 "El impacto educativo de la TV no educativa. Un análisis de las premisas epistemológicas de la investigación convencional", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* Vol. XVII, 3er trimestre, México.

1991a "Del acto al proceso de ver TV. Una aproximación epistemológica" y "El papel mediador de la familia y la escuela como comunidades de legitimación del aprendizaje televisivo de los niños. Una aproximación teórica", en *Recepción televisiva. Tres aproximación y una razón para su estudio.* Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales No. 2. PROIICOM, UIA, México.

1991b "La audiencia frente a la pantalla. Una exploración del proceso de recepción televisiva", en *Diálogos* No. 30, Felafacs, Lima, Perú.

III

TELEVISIÓN E IDENTIDAD EN LOS ESTUDIOS DE RECEPCIÓN*

•*Nilda Jacks***

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre los procedimientos metodológicos que permiten explorar, en la investigación de la recepción, los aspectos mediadores de la identidad cultural.

Esta reflexión parte de un estudio empírico (Jacks, 1993) realizado en la ciudad de Santa María, en el estado de Río Grande del Sur, Brasil.*** Se pretendió explorar cómo el contexto cultural influye en la relación entre audiencia y televisión (TV), y cómo los miembros de esta audiencia elaboran sus prácticas de recepción frente a los contenidos masivos producidos con otras referencias simbólicas, en especial las vinculadas con las telenovelas.

Los siguientes fueron algunos de los presupuestos teóricos que orientaron la investigación:

1. La comunicación entendida como un proceso cultural y viceversa, lo que significa admitir la naturaleza comunicativa de la cultura y la naturaleza cultural de la comunicación. Esto establece una organización conceptual para entender la relación intrínseca de los fenómenos, y agota la dualidad constituída a partir de los campos y disciplinas segmentadas para entender un proceso continuo y contiguo, pues ya no es posible definir con exactitud las fronteras entre cultura popular, masiva y "culta".

* Traducción del portugués de Sergio Inestrosa.

** Doctora en Comunicación. Profesora de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Federal de Santa María, Río Grande del Sur, Brasil.

***Este estado se caracteriza por poseer una cultura regional marcadamente tradicional e institucionalizada, cuyos fundamentos fueron constituidos por el origen rural de su economía y por las luchas en defensa de la frontera sur del territorio brasileño. El carácter institucional se afirmó por medio de la historiografía oficial, de la literatura, y principalmente por la actuación de Centros de Tradiciones Gauchas (CTGs), fundados en 1948 con el objetivo de