

**TELEVISION Y PRODUCCION DE  
SIGNIFICADOS**  
*(tres ensayos)*

**TELEVISION Y PRODUCCION DE  
SIGNIFICADOS**

*(tres ensayos)*

**Guillermo Orozco Gómez**

**Universidad de Guadalajara 1987  
Centro de Estudios de la Información y la Comunicación  
En colaboración con la Asociación Mexicana de  
Investigadores de la Comunicación (AMIC)**

## **INDICE**

<b>PRESENTACION</b> .....	<b>9</b>
<b>INTRODUCCION</b> .....	<b>11</b>
<b>VIENDO DETRAS DE LA PANTALLA</b> .....	<b>15</b>
Una forma de explorar la relación entre televisión e ideología	
<b>TELEVISION Y ACULTURACION</b> .....	<b>33</b>
Límites de programas alternativos en la desmitificación de estereotipos dominantes	
<b>TELEVISION, RECEPTORES Y NEGOCIACION DE SIGNIFICADOS</b> .....	<b>51</b>
Algunas notas epistemológicas	

## PRESENTACION

Mediante esta serie de publicaciones, el CEIC pretende dar a conocer algunas aportaciones al estudio, desde la óptica de las ciencias sociales, de los complejos fenómenos y procesos de comunicación que afectan a nuestra región, a México y al mundo moderno.

En este Cuaderno presentamos tres ensayos de corte teórico y crítico, que incluyen algunas reflexiones epistemológicas, sobre la televisión y sus influencias sociales, a partir de un marco que pone énfasis en la producción cultural. La principal aportación que -creemos- hacen las reflexiones de Guillermo Orozco al entendimiento de tal objeto de análisis, es el ubicarlas dentro del marco de referencia que proveen los llamados "estudios culturales". Este enfoque teórico ha sido producido dentro de la nueva "sociología crítica" de la Gran Bretaña, como respuesta a algunas de las deficiencias epistemológicas, teóricas y metodológicas del acercamiento empirista, prevaleciente en el mundo anglosajón y en las esferas de influencia de la sociología norteamericana e inglesa. Si bien el acercamiento de los "estudios culturales" tiene algunas aportaciones propias, un mérito importante que hay que reconocerle es que al margen de "modas intelectuales" como las que con frecuencia nos vienen de la Europa continental, ha sabido aprovechar y hacer síntesis de conceptos y métodos de diversa procedencia y, lo más importante, *los ha aplicado en estudios concretos*, en los que se revelan los procesos de producción cultural en diversos ámbitos de la vida social.

Un paso posterior, que consideramos necesario, será el analizar críticamente el enfoque de "estudios culturales" con la realidad latinoamericana como contexto y referente, para encontrar en que aspectos y dimensiones nos puede ayudar a comprender, explicar y

eventualmente transformar nuestro propio entorno inmediato.

Guillermo Orozco es actualmente investigador visitante en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco y candidato al doctorado en educación por la Universidad de Harvard.

**Enrique E. Sánchez Ruiz**  
**CEIC**

## INTRODUCCION

La influencia de la televisión en la cultura constituye un foco de atención creciente entre investigadores críticos de la comunicación. No obstante la abundancia de literatura internacional sobre el impacto de la televisión en habilidades y procesos cognoscitivos específicos y en aspectos emocionales individuales, hay una escasez de conocimiento relevante para entender la vinculación entre la institución televisiva, su programación comercial y los receptores en la *producción conjunta* de significados culturales.

A diferencia de perspectivas psicologistas, convencionalmente empleadas en los estudios sobre la televisión y sus efectos, en las que se postula que la manera de entender mejor la relación entre cultura y televisión consistiría en una sofisticación de las técnicas y métodos de medición de ciertos efectos de la televisión en la cultura de receptores individuales, la discusión que se desarrolla en las páginas siguientes parte de la convicción de que no son técnicas y métodos aislados los que requieren revisarse y mejorarse, sino la *conceptuación* misma del objeto de estudio: televisión y producción de significados, y las estrategias metodológicas para abordarlo socialmente.

La racionalidad a través de la cual se unen los tres ensayos que se presentan a continuación se deriva de la concepción particular del proceso comunicativo como un proceso de *producción cultural*. En este proceso existen tres momentos que conducen a tres formas distintas de abordar la relación entre la televisión y la cultura.

El primer momento es el de *construcción* de un producto cultural por parte de la institución televisiva. Más que a la producción

material de cierta programación, la construcción se refiere a su 'encodificación' particular de acuerdo a un código cultural específico. Este momento cultural puede abordarse a partir del análisis de los condicionamientos histórico-específicos de la televisión como institución cultural, definida política y económicamente en una forma concreta.

El segundo momento es el de la *proposición* de un producto cultural (programa) que 'invita' a los receptores a ser visto de acuerdo al significado preferente con el que fue encodificado. Este momento puede estudiarse a partir del análisis de contenido que desentrene tanto el código signifiante, como el conjunto de significados que conforman posiciones de lectura específicas.

Finalmente está el momento de la *interacción* entre los receptores y los significados propuestos por la televisión. Esta interacción constituye una 'negociación' a partir de la cual se aceptan o se rechazan los significados culturales. Este momento puede analizarse a partir de las mediaciones implícita o explícitamente interpuestas por otras instituciones culturales entre los receptores y la televisión.

Sin pretender exhaustividad en la discusión de los momentos culturales y sus elementos intervinientes, si se busca enfatizar la importancia de considerar el proceso de producción de significados como un todo, independientemente del momento en el cual se aborde. En este sentido, la decisión sobre el momento cultural a estudiar depende de la *finalidad política* del investigador; es entonces, sólo una decisión estratégica y no epistemológica. El tipo de conocimiento que se genera según se enfatizan las determinaciones institucionales de la televisión, los contenidos ideológicos de la programación o las relaciones que los receptores entablan con los significados propuestos, permite diseñar *alternativas distintas* que involucran actores sociales y recursos diferentes en la búsqueda por la construcción de una cultura antihegemónica.

Cada ensayo de los que aquí se presentan responde, implícita o explícitamente, a la pregunta acerca de la importancia y contribu-

ción de un momento cultural al proceso total y, por tanto, a la comprensión de la relación entre televisión y cultura. El primer ensayo enfatiza la relación entre ideología y programación. Se sostiene que no hay programas con un significado transparente, dado que no es posible una relación unívoca y directa entre la lente de la cámara y la realidad que capta. El segundo ensayo explora la construcción de significados alternativos y su proposición a través de un tipo especial de programas. Concretamente se analiza una serie estadounidense producida y transmitida con la finalidad de contrarrestar ciertos estereotipos sobre los roles culturalmente aceptados para hombres y mujeres. El tercer ensayo explora la compleja interrelación entre receptores y televisión.

Más que productos acabados, los ensayos constituyen proposiciones para un debate que permita avanzar en la comprensión de la relación de la televisión con la cultura.



## **VIENDO DETRAS DE LA PANTALLA**

### **Una forma de explorar la relación entre Televisión e Ideología\***

La relación entre medios de comunicación de masas e ideología continúa estando en el centro del debate entre los investigadores de la comunicación y la educación. Las posiciones que se encuentran en la literatura sobre investigación de los medios de comunicación en general y, en particular de la televisión, oscilan entre una negativa a reconocer las determinaciones ideológicas de los medios y sus discursos -por ejemplo, Greenfield (1984) dentro de la tradición tecnicista\*\* - hasta una acentuación de la ideologización del contenido comunicativo de esos medios y su imposición casi inevitable en la cultura de los receptores -por ejemplo, Dorfman y Mattelart (1972), entre los seguidores de la tesis de la Ideología Dominante-. Así, mientras en un extremo del continuum se exhorta a los medios de comunicación, y en especial a la televisión, por distorsionar la realidad e imponer una visión del mundo, en otro extremo se le otorga un poder casi ilimitado en la reproducción fiel de la ideología de las élites que la controlan. Las consecuencias de este antagonismo no sólo se reflejan en la asignación de responsabilidades por la influencia ideológica -ya sea que se responsabilice por ella a los receptores mismos o, por el contrario, sólo a los que controlan y definen los medios de comunicación y sus contenidos- sino también en la forma de diseñar programas de investigación, generar conocimiento acerca de la relación entre medios de comunicación e ideología y definir políticas de comunicación y educación (Orozco, 1985).

Recientemente, la influencia ideológica de la televisión ha sido objeto de atención prioritaria entre investigadores críticos. Desde distintas disciplinas se ha venido conformando lo que precisamente se ha llamado el "Paradigma Crítico" del estudio de los

\* La versión original de este ensayo fue presentada en el seminario sobre Educación Alternativa en la Escuela de Educación de Harvard.

\*\* Tradición que considera a los medios de comunicación predominantemente en su dimensión técnica y que tiene sus raíces en la concepción clásica de McLuhan de los medios como las "extensiones" de los sentidos.

medios de comunicación (Heller, 1982). La teoría de la Dependencia, la Semiótica y los "Estudios Culturales" (originados en la nueva sociología británica) son algunas de las principales corrientes teóricas que desde una perspectiva crítica han planteado cuestionamientos importantes a las conceptualizaciones convencionales de la relación entre televisión e ideología (Hall, 1980c). No obstante las diferencias en énfasis, nacidas de cada una de estas corrientes, el común denominador ha sido el interés por una redefinición del objeto de estudio en la investigación sobre televisión (Slack y Allor, 1983).

En el contexto mencionado, el propósito del presente ensayo es revisar algunas de las principales construcciones conceptuales sustentadas dentro de la corriente de Estudios Culturales para entender la relación entre ideología y televisión. Con este propósito, la discusión en las páginas siguientes está organizada en dos partes. En la primera de ellas la discusión gira en torno a la importancia de *ver detrás de la pantalla televisiva* para entender la influencia ideológica de la televisión. En la segunda parte, el foco de atención es en el *por qué* el discurso de la televisión no puede escapar a la ideología y en el *cómo* es que ese discurso se ideologiza.

### ***I. Importancia Estratégica del Proceso de Producción del Discurso Televisivo***

No obstante que una tendencia creciente dentro de los Estudios Culturales parte del tercer momento cultural postulado por Johnson (1983): el de la interacción de los receptores con determinados productos culturales y significados (por ejemplo Willis, 1977, 1982), existen razones importantes para comenzar el estudio de la influencia ideológica de la televisión en el primer momento, esto es, en el proceso de producción de significados del discurso televisivo.

La primera razón tiene que ver con la necesaria diferenciación con el paradigma convencional: "estudios de efectos" y, en general, con

toda la tradición empirista del estudio de los medios de comunicación. En esta tradición generalmente se ha partido de la investigación de receptores individuales, centrándose en el examen de los efectos, para lo cual únicamente se ha contemplado la relación existente entre lo que se transmite en la pantalla del televisor y los televidentes. Sin embargo, los receptores no son asumidos como un polo activo del proceso de comunicación, sino como "depositarios" de los efectos buscados por el emisor. Esto es, el foco de atención en los estudios convencionales ha sido en lo que está pasando *enfrente de la pantalla*. De esta forma, en los estudios convencionales se ha negado implícita o explícitamente cualquier relación entre las determinaciones ideológicas del contenido del discurso que se transmite y aquéllos que controlan y deciden sobre esos contenidos, y los receptores (Bagdikian, 1983; Esteinou, 1981). Las principales premisas que han sustentado esta forma de abordar el estudio de la televisión y sus efectos son, primero, que la fuente de la influencia de la televisión es inherente al medio mismo y, por consiguiente, la causa fundamental de los efectos se encuentra en los aspectos técnicos propios del medio televisivo, tales como tomas, planos, combinación de sonidos, colores, etc. (por ejemplo Meyer, 1983). Una segunda premisa ha sido que existe una relación directa entre causa y efecto y por lo tanto es posible determinar la causa de un efecto concreto (Orozco, 1984). Por ejemplo, se ha asumido que existe una correspondencia causal directa y detectable entre un programa de televisión con un contenido violento y el aumento de violencia en los receptores o la manifestación de conductas violentas específicas. La otra premisa importante en los estudios convencionales ha sido precisamente el considerar que si la televisión tiene efectos en sus receptores, éstos pueden detectarse en conductas específicas manifiestas (Hall, 1980a).

Sin pretender haber sido exhaustivo en el recuento, las premisas aquí comentadas han significado que no sea considerada la relación entre lo que se transmite por la pantalla de televisión y su producción y determinación ideológica. Conjuntamente al esfuerzo por conformar un paradigma alternativo sustentado en premisas diferentes, el señalamiento de esta ausencia es estratégicamente

importante, como punto de partida.

La otra razón para centrar la atención en el proceso de producción del discurso televisivo (primer momento cultural) es de carácter geopolítico. En los países del Tercer Mundo, la influencia de la televisión tiene que ser entendida y abordada en un contexto de imperialismo económico y político y de una hegemonía cultural (Esteinou, 1983). Sobre este punto, Williams (1983) ofrece tres argumentos: El primero se refiere a la fuerte presión de las empresas multinacionales productoras de series televisivas, para instrumentar una nueva fase en la expansión del mercado mundial del video. Esta nueva fase contempla dos niveles: En el primero, lo que se pretende desarrollar es todo un sistema transmisor y receptor de satélites que pueda ser vendido o alquilado tanto a países específicos, como a empresas transnacionales. En el otro nivel lo que se intenta es suscitar una nueva demanda a nivel nacional, "...ya sea para receptores locales de las señales de satélite o para estaciones terrestres de distribución de esas señales en sistemas de cablevisión". (p. 132). Asimismo, Williams (ibid.) sostiene que todo este desarrollo reciente de cablevisión y sistemas de satélites son discutidos como si sólo implicaran elementos técnicos, excluyendo aquellos de orden político y económico. Esto es, son discutidos sólo dentro de una racionalidad técnica\*.

El segundo argumento que ofrece Williams (ibid.) se refiere a lo que él considera "...una clara intención en los centros hegemónicos, para usar las nuevas tecnologías de información e influencia y arrasar las culturas nacionales de otros países y sus fronteras comerciales" (p. 132). Aquí Williams sostiene que el satélite es visto como la más moderna y perfecta tecnología para penetrar mercados nacionales y áreas culturales. Las compañías transnacionales de publicidad y de otros productos audiovisuales -sostiene Williams- ya están haciendo uso del satélite y las demás tecnologías informativas para 'transmitir' sus mensajes por todo el planeta.

El otro argumento ofrecido por Williams (1983), para considerar explícitamente en la investigación las determinaciones ideológicas de la televisión, así como a los grupos que controlan su desarrollo,

\* Sobre este punto se recomienda ver discusiones sobre el determinismo tecnológico en el desarrollo de las nuevas tecnologías de información, tanto del propio Williams (1983), como de Orozco (1986a).

es muy similar al segundo. La diferencia estriba en que además de perseguir una meta económica, esto es de expansión del mercado del video, los centros hegemónicos conjuntamente buscan ciertos objetivos políticos a través de la penetración vía satélite de las culturas nacionales de otros países. Un ejemplo reciente de esta penetración cultural políticamente explícita lo constituye Radio Martí, a través del cual la administración Reagan buscan infiltrar los valores del capitalismo occidental en la sociedad cubana, legitimando esta penetración con las estafetas de 'libre competencia' y 'libertad de la información y transmisión' (Real, 1984). Esta argumentación sustancia la importancia estratégica -aludida al comienzo del ensayo- para considerar explícitamente *todo eso que acontece detrás de la pantalla* en los estudios de televisión que se realicen en los países del Tercer Mundo.

### ***Algunas Precisiones Necesarias*** .

Antes de pasar a la discusión sobre la ideologización del discurso de la televisión, me parece importante hacer notar que dentro de los estudios convencionales de televisión ha habido algunos intentos que exploran el proceso de producción de la programación televisiva. Por ejemplo, Cantor (1982) ha realizado un estudio importante sobre los diferentes actores que intervienen tanto en la selección, como en la producción de un programa de televisión. Otros autores como Murdock (1982) han realizado estudios importantes sobre la propiedad de las agencias de medios masivos de comunicación y los propietarios de las industrias culturales. Independientemente de sus valores intrínsecos, éstos y algunos otros estudios han tenido como objeto esclarecer el proceso de toma de decisiones dentro de las instituciones o agencias de medios, pero no han considerado el proceso a través del cual los contenidos de los programas de televisión se ideologizan. Por esta razón estudios de este tipo no son excepciones a lo que se ha venido sosteniendo en estas páginas.

Una segunda precisión es necesaria con respecto a los estudios realizados dentro de la perspectiva inspirada en la hipótesis del 'Cultivo'. Gerbner (1982) y su equipo en la escuela de comunicación Annenberg de Pennsylvania han sido los más fieles seguido-

res de esta corriente y han ido perfeccionando un modelo sobre "indicadores culturales" para abordar el estudio sobre el impacto de la televisión (Gerbner, 1984). De acuerdo a este modelo y a la hipótesis del cultivo, los efectos de la televisión son producidos no a través de la exposición de los receptores a un programa específico, sino a través de la acumulación de horas de ver televisión. Por consiguiente, los televidentes más adictos son los que tienen mayor posibilidad de ser afectados por la televisión. No obstante que estudios desarrollados por Gerbner y otros dentro de esta corriente han arrojado interesantes resultados y son epistemológicamente más ricos que los estudios convencionales, la hipótesis del cultivo tampoco ha resuelto la relación entre televisión e ideología. Esta hipótesis sólo ha resuelto parte del problema, en cuanto que ha trascendido el modelo tradicional tecnicista, que ve a la televisión como un medio, para considerarla también como una institución. No obstante este avance, la relación entre la institucionalidad de la televisión y la connotación ideológica específica del contenido del discurso televisivo no ha sido contemplada. Y es precisamente esta conexión la fundamental, ya que es a través de ella que se da la relación entre la televisión como una institución y su influencia ideológica en los receptores. Sobre este punto, White (1983) hace notar que:

*Una de las críticas fundamentales al acercamiento de Gerbner et al., es que en sus diseños de investigación no se contempla ni analiza el rol de la televisión dentro de un marco teórico más amplio que explique los elementos estructurales más importantes del desarrollo de una cultura nacional específica (p. 228).*

El elemento que importa resaltar aquí es que la ausencia de un marco conceptual más amplio no ha permitido a los investigadores conectar la institucionalidad de la televisión con la connotación de su discurso y por tanto, con la influencia ideológica en los receptores.

Conviene hacer una última precisión con respecto a estudios que buscan abordar el impacto cultural global de la televisión y de los otros medios masivos de comunicación, y que se orientan desde

una perspectiva marxista dentro del campo de la economía política. Por ejemplo, los estudios de Mattelart (1981) y otros investigadores en países del tercer mundo, se han enfocado en procesos ya sea de expansión imperialista a través de medios de información, o en el rol que éstos realizan en formaciones capitalistas dependientes y en especial en la relación entre los monopolios de medios y el ciclo del capital (p.e. Montoya, 1981 y Arriaga et al., 1984). En relación a este tipo de estudios, también se ha explorado teóricamente el rol de los medios de comunicación en la construcción de la hegemonía y específicamente en la calificación de la fuerza de trabajo (Esteinon, 1983). Todos estos estudios han iluminado la comprensión general del funcionamiento de los medios de comunicación en formaciones capitalistas dependientes y constituyen una referencia valiosa. Sin embargo, el alto grado de abstracción teórica -necesaria para el entendimiento a un cierto nivel de los medios de comunicación- de la mayoría de este tipo de estudios no permite pasar automáticamente de una formulación conceptual a un nivel adecuado para entender la ideologización del discurso de la televisión y su influencia en receptores específicos. La conexión entre la argumentación teórica general y el diseño específico de programas de investigación requeriría un tipo de análisis histórico que contemplara la multiplicidad y complejidad de la realidad en contextos concretos (Sánchez, 1985). Este tipo de análisis, de donde se podría encontrar una forma particular de entender la relación entre televisión e ideología en contextos históricos específicos, está aún por hacerse.

## ***II. La Televisión como Pantalla Ideológica***

En esta sección, la intención principal es esclarecer dentro de la **perspectiva de Estudios Culturales**, *por qué y cómo* el discurso de la televisión está ideologizado. Para ubicar la discusión, se hará en primer lugar una breve referencia a algunas formulaciones que han ido adquiriendo creciente aceptación entre la mayoría de los investigadores convencionales, en distintos momentos de la historia de los estudios de la Televisión y que han pretendido presentar, coherente y lógicamente, una forma de abordar la relación entre televisión y sus determinaciones externas (Hall, 1982). Con breve

referencia se pretende ilustrar el cambio de un paradigma conductista a uno culturalista, que hizo posible una diferenciación en la forma de entender la relación fundamental entre televisión e ideología.

### ***La Televisión como una Ventana al Mundo***

Como resultado de incipientes intentos dentro del paradigma convencional por formular la relación entre televisión y su entorno, se cocinó la analogía de la televisión como una *ventana al mundo*\*. Esta analogía aparece como una secuela de la conceptualización de los medios de comunicación como extensiones de los sentidos. La idea de entender a la televisión como una ventana hacia la realidad, encontró eco entre los investigadores orientados por la perspectiva de los estudios de efectos ya que dejaban intacto el modelo lineal de la comunicación: medio-mensaje-receptor.

En la concepción de la televisión como una ventana, una de las premisas básicas es que lo que está ahí afuera, lo que es real, puede ser visto, capturado a través de la lente de la cámara de televisión. A su vez, la posibilidad de captar lo exterior se piensa posible al tomar por dado que la realidad es inequívoca y significativa por sí misma. En esta forma, la realidad puede 'pasar' en toda su complejidad y sin distorsiones a través de la pantalla de la televisión y 'llegar' hasta el televidente tal como es para ser vista y admirada. Asimismo, en esta concepción se asume que:

... cuestiones referentes a la selección y exclusión de material, así como a la edición conjunta de las partes, la conformación de acontecimientos en historias, el uso de elementos particulares de narración del discurso y la forma en que los aspectos sonoros y visuales son articulados para conferir sentido al discurso, son meramente aspectos técnicos (Hall, 1982, p. 68).

Sobre base de las suposiciones anteriores, los efectos ideológicos de la televisión, cuando son percibidos, se atribuyen o al contenido de la realidad que se transmite o al mal uso que de la televisión hacen los propios receptores, pero no a la intervención de distintos actores sociales (propietarios de los medios, productores, profesionales, etc.) e intereses en el contenido a transmitir (cfr., por

\* Sobre esta concepción incluso existe un libro cuya aceptación ha hecho que rápidamente se publicara una segunda edición. El libro se llama precisamente: *La Ventana Temprana: Efectos de la Televisión en Niños y Jóvenes (The Early Window: the Effects of Television on Children and Youth)* Liebert et al. Pergamon Press, New York, 1982.



ejemplo, Greenfield, 1984).

La característica especial de la televisión -en comparación con otros medios de comunicación- de mostrar la realidad *como aparentemente es*, ha propiciado que en la investigación convencional sobre efectos de la televisión se entienda su discurso como "naturalista". Esta concepción ha sido reforzada por la inserción de la televisión en las sociedades capitalistas como un medio técnico visual idóneo para la documentación fiel de la realidad. Así, las proposiciones que la televisión hace acerca de esa realidad se conciben como automáticamente enraizadas en lo que es real: esto es, en la evidencia de *lo que se ve con los propios ojos*. Así concebido, el discurso televisivo entonces, aparece como un discurso basado en hechos evidentes captados por la lente neutral de la cámara (Hall, 1977).

### ***La Televisión como Espejo de la Realidad***

Siguiendo de cerca la lógica de la analogía de la ventana, la de la televisión como un espejo de la realidad trata de suplir algunas de las deficiencias conceptuales de su antecesora. Esta analogía sostiene que en cuanto espejo de la realidad externa, la televisión *refleja* -no pasa- lo que la cámara capta. A diferencia de una ventana, la televisión concebida como un espejo permite plantear preguntas con respecto a la selección de lo que refleja y también con respecto a la fidelidad de esa reflexión. Preguntas sobre estos puntos son cualitativamente distintas. A la televisión se le puede cuestionar acerca de su capacidad para reflejar y también acerca del proceso de selección-exclusión de lo reflejado. No obstante, la analogía del espejo presupone que se puede trazar una línea divisoria clara entre la televisión como institución y el entorno social. Implícitamente, la analogía también presupone que el rol institucional de la televisión en la sociedad se restringe a la sola selección o exclusión de la realidad a transmitir, lo que a su vez presupone que la televisión como institución social opera y se desarrolla independientemente del curso histórico de la sociedad donde está inserta.

La crítica fundamental que se le ha hecho a esta analogía proviene de autores británicos y justamente se centra en la separación implícita de la televisión como institución y su entorno social:

Los medios de comunicación no están *aparte* de la realidad social que los circunda, reflejando pasivamente esa realidad o retroproyectando su imagen: los medios forman *parte* de esa **realidad social** contribuyendo **activamente** a su conformación y a la lógica y dirección de su desarrollo a través de la forma particular en que esos medios articulan socialmente nuestras percepciones (Woollacott, 1982, p. 288).

### ***La Televisión como Reproductora y Productora de la Realidad***

A partir de la crítica a la analogía de la televisión como espejo de la realidad social, investigadores dentro de la perspectiva marxista desarrollaron una concepción de la televisión como una fuerza *reproductora* de las formaciones sociales. El trabajo de Althusser (1977) ha sido una fuente importante de inspiración para entender a la televisión y a los otros medios de comunicación de masas como "Aparatos Ideológicos de Estado". Originalmente, seguidores de la tesis de los Aparatos Ideológicos, implícitamente aceptaron también la tesis de una Ideología Dominante, que va permeando a toda la formación social. Trabajos recientes, tanto dentro de la corriente marxista como de la de los Estudios Culturales, se han ido alejando de la tesis de la Ideología Dominante (Hall, 1980b). La diferencia cualitativa entre nuevas formulaciones y las más apegadas a la corriente althusseriana se ha debido principalmente a una reformulación de la comprensión del proceso de producción cultural. Estas reformulaciones han sido fundamentalmente inspiradas en la teoría de Gramsci y han tomado el concepto de "Hegemonía" como centro del análisis. Esto ha llevado a entender el rol social de la televisión más que como uno de reproducción, como uno de *producción*, en el sentido de producir los significados para significar la realidad. A través de su rol productivo entonces, la televisión *produce* -y no sólo reproduce- la ideología dominante. La contribución más importante de los estudios de medios de comunicación orientados por la perspectiva de los Estudios Culturales, es precisamente el distinguir los roles reproductivo y productivo de los medios masivos de comunicación y avanzar en la comprensión de

éste último.

**Para mostrar el rol de la televisión en la producción de la ideología, esto es, de los significados culturales, conviene explicitar los puntos mayores de contacto y divergencia entre las *perspectivas reproductivas y productivas*. El mayor punto de contacto entre ambas perspectivas es la aceptación de que la producción de significados dentro de una cultura conlleva una reproducción de los significados dominantes. La diferencia mayor entre ambas es con respecto al rol que se le asigna al *sujeto* en la producción cultural. Así, dentro de la perspectiva de producción cultural se reconoce la existencia de una *actividad creativa* de los sujetos en la generación y apropiación de su cultura (Varenne, 1984). Diferentemente, en la perspectiva reproductiva el determinismo predomina en entender la actuación de los sujetos\*. En otras palabras, en la perspectiva de **producción cultural no se niega la existencia de la reproducción de los significados dominantes, sino que se reconoce a los sujetos un proceso activo y no sólo mecánico o determinado en esa reproducción (Willis, 1979). Esto es factible porque las posibilidades para una actividad creativa de los sujetos en la producción de su cultura *no es ilimitada*. Esta actividad tiene límites marcados por la propia cultura, especialmente por los significados dominantes en ella.****

Estos límites no son ni mecánicos ni directos; tampoco son superficiales o arbitrarios. Por el contrario, la reproducción de la ideología dominante (dentro de la perspectiva de producción) se considera que se realiza no a través de la reproducción de significados concretos sino en la conformación y limitación de la *creatividad misma* (Varenne, 1984). Sobre este punto, Willis (1982) sostiene que:

La contribución de la perspectiva de Producción Cultural a la de reproducción es en entender que el proceso creativo se repite y que cada vez no conlleva más garantía de ser diferente, pero sí la posibilidad de que en condiciones materiales y políticas distintas, puedan alcanzarse resultados diferentes. (p. 124).

**En otras palabras, la televisión como institución cultural en la sociedad mas bien no reproduce los significados dominantes dados a la realidad, sino que crea significados propios. Esta crea-**

\* Una elaboración completa de la actividad de los sujetos (human agency) en el proceso de reproducción social es la de Giroux, 1981).

ción, sin embargo, no es independiente de la propia cultura ni mucho menos de los significados dominantes en ella. La televisión entonces reproduce patrones y significados culturales a través de la creación de nuevos significados que participan de las determinaciones dominantes. Es en este sentido que Hall (1980a) sostiene que:

...la televisión no expresa significados que capta por ahí, ni refleja solamente los significados existentes, sino que produce su propia representación de lo real. (p. 118).

Las precisiones anteriores permiten entender el rol de la televisión en la cultura, fundamentalmente como uno de *significación* de la realidad. Esto a su vez tiene consecuencias metodológicas, ya que en lugar de entender a la televisión -y a los medios de comunicación en general- sólo como aparatos ideológicos, permite abordarlos como *instituciones culturales significantes del acontecer social*, a la vez que participantes de las determinaciones ideológicas dominantes.

### ***El poder de la Televisión para Significar***

El poder para significar, esto es, para atribuir significados al acontecer social, proviene por lo menos de dos fuentes. Una es el proceso de 'fabricación' de las noticias. Las noticias son 'fabricadas' no en el sentido de que son inventadas u obtenidas de la combinación de distintos elementos, sino en cuanto son el producto de procesos de encodificación particulares que precisamente responden a los patrones y significados culturales dominantes (Woollacott, 1982). La otra fuente de donde se deriva el poder para significar de la televisión es a través del:

...servicio que la televisión parece prestar al hacernos participes de acontecimientos y lugares lejanos sobre los cuales no tenemos conocimiento de referencia o de primera mano (Woollacott, 1982, p. 296).

En la literatura convencional sobre estudios de televisión persiste la influencia de las concepciones de ésta como "ventana o como "espejo", lo cual -según Hall, (1982) puede explicarse debido a que el discurso de la televisión es especialmente vulnerable a ser

tomado por dado, ya que el sistema de signos visuales sobre el cual descansa se ha extendido tanto en las culturas (por lo menos occidentales) que difícilmente alguien repara en las mediaciones que conlleva. Según Hall (1982) la accesibilidad y familiaridad del discurso visual en las culturas occidentales hace que ese discurso aparezca como natural. Sin embargo -sostiene Hall- esa naturalidad es sólo aparente, es una "ilusión naturalista", porque la construcción del discurso televisivo, esto es:

... la combinación de elementos visuales y auditivos para producir el efecto de realidad requiere de un complejo y detallado proceso de encodificación (ibid., p. 76).

El proceso de encodificación encierra una serie de elementos y tareas, tales como montaje de imágenes, edición, efectos visuales y de sonido, estructuración del mensaje, etc. Aquí es importante enfatizar que dentro de los estudios convencionales de la televisión, todos esos elementos y tareas mencionadas son consideradas como aspectos *meramente técnicos* del proceso de producción. En la misma línea, el profesionalismo de los que intervienen en la producción del discurso televisivo, convencionalmente ha sido entendido como el mero dominio de ciertas tareas o como un conjunto de habilidades técnicas para la producción. De esta manera, la tarea que desempeñan los profesionales que intervienen en la producción de distintos programas es considerada como una actividad *ideológicamente neutra*, profesional, en lugar de una fuente de donde emana también una serie de connotaciones ideológicas. Los profesionales, al realizar su trabajo en la producción o transmisión de la programación, son agentes connotadores de esa producción o transmisión, no tanto porque se lo propongan específicamente (aunque a veces es también el caso) sino porque el mismo concepto de profesionalismo encierra determinaciones ideológicas específicas (Hall, 1982). Sobre este punto la definición de ideología de Verón (1969) es bastante ilustrativa. Según Verón:

Ideología no son imágenes o conceptos, sino una serie de reglas que determinan la organización intrínseca de un discurso y el específico funcionamiento en ese discurso de imágenes y conceptos concretos (Citado en Camargo-Heck, 1980).

## **Mecanismos de Significación de la Televisión**

Dentro de la corriente de Estudios Culturales, se considera que los mecanismos de significación más importantes de los cuales hace uso la televisión son dos: *encodificación* y *denotación-connotación*. Encodificación es el proceso por el cual se atribuye significado al acontecer social (y no la conjunción de elementos y procesos técnicos y profesionales, como se entendería en el paradigma convencional). La premisa básica que sustenta esta comprensión del proceso de encodificación es que la realidad no es significativa por sí misma. Esto implica que lo que acontece puede ser significado diferentemente (Bennet, 1982). Como puede verse, esta concepción contrasta agudamente con la positivista que inspira a los estudios convencionales de televisión, para los cuales el problema en conocer una realidad se reduce al perfeccionamiento de las técnicas para aprehenderla y a la construcción de un lenguaje *puro* para no distorsionarla (Por ejemplo, Carnap, 1966).

Algunos autores como Hall (1977) dentro de la corriente de estudios culturales sostienen que, al no ser significativo por sí mismo, el acontecer social necesita hacerse inteligible. El proceso por el cual se logra esta inteligibilidad es el proceso de encodificación. Encodificar, entonces, implica dos tareas básicas: una, la de seleccionar los códigos para dar significado a distintos acontecimientos sociales y, otra, colocar estos significados en un contexto de *referencia* específico. En este sentido, encodificar es dar significados al acontecer social dentro del contexto de los significados aceptados en una cultura y determinados por la ideología dominante. Esto hace que una determinada encodificación sólo sea percibida en aquellos eventos que parecen amenazar el *statu quo*. Es decir, para aquellos acontecimientos que por ser tan novedosos requieren, por así decirlo, un mayor esfuerzo de ajuste para que entren dentro del contexto referencial aceptado. Para otros acontecimientos, dentro de lo acostumbrado, los significados parecen emanar naturalmente en la forma aceptada. Este sería por ejemplo el caso de los roles sociales que se espera que las mujeres jueguen de acuerdo a lo que es aceptado como femenino. El que los significados parezcan emanar naturalmente de un hecho social o una realidad es

entendible sólo porque los significados y sus códigos van conformando una manera de percibir y conferir sentido a la realidad que se va *universalizando*. Esto es lo que para los culturalistas sería el *sentido común*.

En la corriente de estudios culturales, el sentido común es problemático, ya que se considera que es común sólo porque se ha generalizado, pero no porque sea natural o universal *per se*. Es en este sentido que los culturalistas como Hall se refieren a lo "natural" sólo como algo *naturalizado*, lo cual aplican al discurso sobre la realidad, especialmente al que emite la televisión. La televisión entonces no significa la realidad de acuerdo a un sentido común natural, sino a uno naturalizado o universalizado. Esto, sin embargo (como ya se ha enfatizado antes), aparece como una función espontánea, sin mediación de códigos, debido a las características visuales que posee la televisión. La siguiente cita de Hall (1982), capta sintéticamente la discusión previa:

Ciertos códigos (semánticos y visuales) han sido esparcidos tan ampliamente en una comunidad o cultura y han sido aprendidos por los sujetos a tan temprana edad, que parecen no haber sido construidos. El resultado es que se producen reconocimientos aparentemente naturales, que sin embargo conllevan articulaciones de signos con conceptos... y estas articulaciones no pueden ser producto de la naturaleza, sino de convenciones sociales... (p. 132).

### ***Connotación y Denotación***

Finalmente quiero hacer mención, aunque breve, al otro mecanismo por el cual el discurso de la televisión se ideologiza: el proceso de connotar-denotar.

La connotación se había entendido diferentemente a como se comprende dentro de las corrientes de estudios culturales. Por ejemplo, dentro de la escuela francesa de Semiología, y especialmente con Barthes, la connotación había sido entendida como **aquella parte del discurso unguístico que daba un significado particular o le imprimía un elemento ideológico**. Como tal, la connotación era contrastada con la denotación, a la que se consideraba

libre de ideología. Dentro de la corriente de Estudios Culturales, connotación mantiene su dimensión ideológica, pero *no* sigue siendo lo *opuesto* a denotación. Esto significa que en realidad lo que ha cambiado es el significado de la denotación. Ambas, connotación y denotación, se constituyen en partes del proceso de encodificación. Las dos, también, confieren un determinado elemento ideológico al discurso. La diferencia estriba únicamente en que, hasta cierto punto, la connotación hace referencia a la atribución de un significado inmediato, mientras que la denotación permanece escondida en la instancia o dominio del sentido común, de lo que es comúnmente compartido dentro de una cultura: esto es, en lo que ha sido universalizado. Esta instancia -sostendrían algunos **culturalistas**- es la del inconsciente (Johnson, 1983). La siguiente cita de Camargo-Heck (1980) es ilustrativa de la discusión anterior:

**La denotación se diferencia de la connotación por su particular característica de borrar las huellas entre un significado y lo universal (universalizado)... lejos de ser un término objetivo (la denotación), del cual la connotación sería el opuesto en cuanto término ideológico, (la denotación) es entonces el término más ideológico porque naturaliza la ideología (p. 127).**

### **Síntesis**

Más que pretender haber sido exhaustivo en el desarrollo de una argumentación teórica, lo que he presentado en estas páginas significa un punto de partida para posteriores discusiones. La intención fundamental ha sido la de sustanciar con elementos conceptuales de la corriente de Estudios Culturales la necesidad de ver detrás de la pantalla todo eso que determina el discurso de la televisión. En este ensayo he tratado de mostrar por qué la televisión no es ni una ventana al mundo, ni el espejo de la realidad, como muchos investigadores de los medios de comunicación sostienen. Tampoco es una mera reproductora de la ideología dominante, como pretenden otros estudios orientados en la perspectiva marxista ortodoxa.

La televisión ha sido entendida aquí como una institución cultural productora de significados sociales que no escapan



a la significación dominante en una determinada cultura. Finalmente, he tratado de ilustrar los mecanismos más importantes que hacen que el discurso de la televisión sea un discurso ideológico y discutido algunas de las razones fundamentales por las cuales este discurso no escapa a la ideologización.

## **TELEVISION Y ACULTURACION**

### **Límites de Programas Alternativos en la Desmitificación de Estereotipos Dominantes\***

#### ***Introducción***

La influencia de la televisión en la cultura y en particular en la producción y reforzamiento de estereotipos dominantes es una preocupación creciente entre investigadores críticos de la comunicación.

Resultados de estudios empíricos confirman que la televisión construye y difunde distintos estereotipos sociales (Slaby y Quarfoth, 1980; Greenberg, 1982). Entre los estereotipos más comunes se encuentran aquellos referentes a minorías étnicas. Por ejemplo, a los negros se les presenta como personas carentes de 'buenos modales' o a los chinos como ingenuos y torpes para el lenguaje o a los indios como introvertidos, desconfiados y vengativos. No obstante que estos estereotipos sean los más comunes en la programación comercial televisiva, no son los únicos.

En una extensa revisión de la literatura sobre el impacto de la televisión en la construcción de la realidad social, Hawkins y Pingree (1982) enumeran una serie de estereotipos creados y reforzados por la televisión, entre los cuales destacan -además de los mencionados- aquellos acerca de los ancianos, de los adultos y de los niños, de la gente 'buena' y de la gente 'mala', de las mujeres, de los pobres y los ricos, de los héroes y heroínas y de los roles femeninos y masculinos en la actuación cotidiana. La gama de estereotipos es amplia y todos, en una forma o en otra, proponen un determinado tipo de relaciones entre personas, de conductas

\* En su versión original, este ensayo se presentó como ponencia en la sexta reunión Internacional sobre Cultura y Comunicación, Universidad de Temple, Filadelfia, Octubre de 1986.

individuales y patrones de comportamiento y de formas de reaccionar ante situaciones específicas. Todos estos estereotipos van conformando una especie de modelo cultural de actuación en la sociedad que se difunde como la forma 'natural' y 'universal', es decir, como la única posible.

**La programación alternativa**, esto es, aquella que ofrece modelos y significados culturales distintos, cuyo objetivo es educar en un sentido amplio al televidente, ha sido utilizada en distintas situaciones como vehículos para proponer la consecución de ciertas metas consideradas socialmente relevantes para el desarrollo individual y colectivo.

Recientemente en los Estados Unidos se produjo una serie de televisión con el objetivo principal de contrarrestar explícitamente algunos de los estereotipos sobre los roles masculino y femenino en la sociedad. Los productores del programa intitulado *Freestyle* (Estilo Libre) partieron de la base de que sí es posible fomentar estereotipos a través de la televisión, también es posible destruirlos con una programación alternativa que presente, en este caso, opciones a los roles más universalizados sobre lo que se acepta culturalmente que hombres y mujeres hagan según su género.

El propósito del presente ensayo es analizar la experiencia de *Freestyle* en conseguir sus metas. La relevancia de evaluar el esfuerzo realizado con esta serie de televisión consiste, en primer lugar, en mostrar tanto las características de la televisión en la construcción de estereotipos sociales, como los límites de una serie alternativa en la construcción de una cultura antihegemónica cuando el resto de la programación comercial de la televisión no se altera y cuando la televisión es la única institución social que se usa para ese fin, sin que se realicen paralelamente modificaciones en las otras instituciones sociales como la familia y la escuela en su rol de construcción y reforzamiento de significados culturales dominantes. En segundo lugar, el análisis es relevante para ir entendiendo cómo se construye la femineidad y la masculinidad como categorías culturales, especialmente en la infancia.

No obstante que la existencia de estereotipos sobre las actividades que se consideran propias de lo masculino y lo femenino en una cultura es generalmente reconocida, la explicación acerca de la formación de esos estereotipos y las estrategias educativas para rebatirlos constituyen elementos de discusión y polémica entre investigadores y educadores.

En el presente ensayo, el análisis está inspirado en la "Teoría del Patrón Mental del Género" (*Gender Schema Theory*)\*, que entre otras aportaciones al entendimiento del desarrollo de categorías cognoscitivas en el niño, relaciona el contexto social y cultural con su desarrollo cognoscitivo.

En la primera parte del ensayo, se caracterizan y diferencian los estereotipos sobre lo masculino y lo femenino y la discusión se centra en su formación y desarrollo. Con la intención de contextualizar esta discusión dentro de la conceptualización teórica propuesta, la discusión se estructura alrededor de los puntos centrales del debate actual sobre la construcción de los estereotipos.

En la segunda parte se analiza el rol de la televisión como herramienta educativa para contrarrestar estereotipos. A partir del análisis de las principales estrategias metodológicas con que se ha usado a la televisión en distintos países para proponer significados alternativos, se evalúa la experiencia del programa *Freestyle*, centrando la discusión en las propiedades específicas de la televisión como *re-presentadora* de la realidad. Finalmente, sobre la base de esta discusión se enfatizará la necesidad de explorar más detalladamente la interacción entre los significados propuestos por la televisión y los telespectadores.

## ***1. Estereotipos sobre lo Masculino y lo Femenino***

### **Actividades Masculinas y Femeninas y sus Estereotipos**

En todas las culturas existen actividades realizadas distintamente por hombres y mujeres, y estereotipos sobre lo que es propio de lo masculino y lo femenino. Conductas apropiadas sobre las definiciones culturales al respecto se esperan de cada uno de los pertene-

\* Un desarrollo detallado de esta teoría se encuentra en el artículo de Sandra Bem: "Gender Schema Theory and its Implications for Child Development", publicado en el *Journal of Women in Culture and Society*, EE. UU., Verano de 1983.

cientes a una cultura (Willis, 1977). Sin embargo, la diferencia entre las actividades llevadas a cabo por hombres y mujeres y los estereotipos sobre esas actividades no siempre se manifiestan claramente. El caso más común es referirse a unas y otros (actividades y sus estereotipos) como si ambos fueran lo mismo. Esta confusión no sólo se presenta en la vida cotidiana, sino también entre los investigadores y, por consiguiente, en la literatura sobre el tema (Williams y Best, 1982). Por tanto, es importante partir de una diferenciación explícita entre las actividades que comúnmente realizan, de manera distinta hombres y mujeres y sus estereotipos.

El elemento central que permite distinguir los estereotipos de una práctica cultural, de la práctica misma, es que ésta última constituye sólo una serie de actividades, mientras que los estereotipos son *creencias* acerca de esas actividades. Por ejemplo, en una cultura concreta existen actividades realizadas predominantemente por hombres, tales como la mecánica automotriz y actividades llevadas a cabo principalmente por mujeres, como aquellas relacionadas con el trabajo doméstico y el cuidado de los niños, ya sea en el hogar o en instituciones. Actividades diferenciadas para hombres y mujeres denotan la existencia de una práctica generalizada por medio de la cual a unos y a otros se les asignan determinados roles, mientras que los estereotipos sobre esas actividades connotan su propiedad para ser llevadas a cabo por hombres o por mujeres, según las prescripciones culturales sobre lo masculino y lo femenino. La connotación femenina o masculina de las actividades realizadas por hombres y mujeres no se expresa en abstracto. Va entrelazada a las actividades mismas; por ejemplo, cuando se cree que la mecánica es una actividad masculina *per se*, y por tanto, se espera que sea realizada sólo por hombres, o cuando se afirma que cuidar niños es una actividad propia de la mujer. Más aún, los estereotipos sobre lo que debe ser masculino o femenino se justifican generalmente aludiendo a características biológicas naturales o a elementos psicológicos innatos, distintivos de hombres y mujeres (Williams y Best, 1982).

En cuanto creencias de lo que es propio de lo masculino y lo femenino, los estereotipos contienen generalizaciones sobre las

actividades de hombres y mujeres. Por una parte, estas generalizaciones tienden a simplificar la actividad humana y, por otra, reducen la gama de posibilidades de actuación de todos (Bem, 1981). En este sentido, los estereotipos sobre los roles que se esperan jueguen hombres y mujeres en una determinada cultura tienen consecuencias negativas para su propio desarrollo.

La influencia negativa de la diferenciación entre actividades consideradas propias de hombres y de mujeres en el desarrollo del niño constituye, sin embargo, un punto de debate en la literatura **sobre el tema. Para algunos autores (por ejemplo, Martin y Halverson, 1981), la existencia de estereotipos sobre los roles masculino y femenino constituye sólo una simple categoría para diferenciar información sobre la actividad de hombres y mujeres y para que el niño adquiera su identidad sexual. Sin embargo, autores más críticos como Greenberg (1984) señalan que:**

Lo que tiene un efecto negativo en la personalidad de un individuo no es el aprendizaje de la propia identidad sexual del sujeto, sino el aprendizaje de lo que una cultura prescribe como apropiado para ser realizado distintamente por un hombre y una mujer (p. 457).

En la discusión de las páginas siguientes, los estereotipos sobre las actividades apropiadas para hombres y mujeres son considerados como limitantes del desarrollo personal, no sólo por reducir las opciones para la práctica social de hombres y principalmente de mujeres, sino también por exagerar la determinación de la constitución biológica y sexual en las prescripciones culturales sobre lo que es propio de la actuación masculina y femenina (Linn y Peterson, 1984).

### ***El Desarrollo de los Estereotipos***

La formación de estereotipos en general, y en particular de aquellos referentes a los roles masculino y femenino, resulta de la capacidad cognoscitiva de los individuos para categorizar distintamente a hombres y mujeres con base en diferencias anatómicas (Garret-Shaw y Kehr, 1984). No obstante que esto es aceptado por la mayoría de los autores en la literatura sobre el tema, la polémica

se centra sobre el grado de determinación que existe entre características biológicas y la prescripción cultural de lo que es apropiado para hombres y mujeres.

Para algunos autores, las características biológicas son completamente determinantes de las creencias sobre lo que es propio de lo masculino y lo femenino (por ejemplo, Maccoby y Jacklin, 1984). Para otros, sin embargo, la relación entre las características biológicas y las prescripciones culturales sobre el rol que se espera asuman hombres y mujeres es más bien arbitraria. En este sentido, no son las características biológicas mismas las que se relacionan con (o determinan) los roles culturales de hombres y mujeres, sino la *significación* que esas características tienen dentro de culturas específicas.

Otro punto de la polémica estriba en la influencia que la cultura tiene en la determinación de la relación entre lo biológico y su significado. Sobre este punto, algunos autores consideran que esa relación varía de una cultura a otra (Triandis et al., 1984). Es decir, que los estereotipos son construidos en cada cultura y por tanto hay variaciones entre culturas. En contraposición con esta perspectiva, otros autores (por ejemplo, Williams y Best, 1982) sugieren que no obstante la existencia de ciertas diferencias culturales en las prescripciones sobre los roles masculino y femenino, hay una especie de "panculturalismo", en tanto que estereotipos iguales se repiten en diferentes culturas. Sin embargo, el grado en que estos elementos panculturales predominan en cada cultura no ha sido determinado. Haría falta una explicación acerca de por qué algunas actividades se relacionan sistemáticamente con lo femenino y otras con lo masculino en todas las culturas.

Dentro de la corriente de Estudios Culturales, Johnson (1983) propone que si bien la capacidad humana de hacer referencias, categorizar y otorgar calificativos no está condicionada culturalmente, sino que es algo propio de la capacidad humana, el contenido y las reglas específicas que estructuran esa capacidad *sí* está condicionado por cada cultura. Autores orientados por la 'teoría del patrón mental del género' estarían de acuerdo con esta comprensión en cuanto que ellos consideran que la generación de patrones

mentales resulta de la capacidad humana de categorizar, mientras que las formas específicas que toman estos patrones y sus contenidos es una resultante particular de cada cultura (Bem, 1981).

A pesar de la polémica en torno a los puntos anteriores, parece haber consenso con respecto a que la formación de estereotipos sobre lo masculino y lo femenino es un proceso paralelo al desarrollo de la identidad sexual del niño. El niño pasa por etapas cognitivas y su consciencia sobre lo que es propio hacer según los roles **masculino y femenino, varía en cada una de esas etapas. En unas el niño es más flexible en sus creencias que en otras, hasta que alcanza lo que se conoce como la "constancia del género" (gender constancy) alrededor de los 9 años (Slaby y Frey, 1975). Una vez que el niño es constante en su identificación según su género, el niño tiende a ser generalmente más flexible que antes con respecto a los roles masculino y femenino (Huston, 1983).**

### ***El Desarrollo del Patrón Mental del Género***

Estudios empíricos realizados por Bem (1981) sugieren que los niños no sólo desarrollan ciertas *creencias* o estereotipos acerca de lo que es propio de su género, sino también un *patrón mental (gender schema)* que les permite seleccionar y organizar información al respecto.

El patrón mental del género es una especie de *categoría* o estructura mental que permite procesar información en una forma relacionada con el género del niño. Martin y Halverson (1981) enfatizan que el patrón del género funciona como un organizador tanto de la información referente a la identidad sexual del género, como del resto de la información que el niño procesa proveniente de su entorno. En este sentido, el patrón del género constituye una estructura *anticipatoria* para seleccionar y procesar la información en una forma específica.

El patrón mental del género tiene cuatro funciones principales. Primero, determina qué información se percibe o es captada para luego ser procesada y almacenada en la memoria. Segundo, el patrón sirve al sujeto para organizar y evaluar nueva información de acuerdo a la información anteriormente almacenada. Tercero, el



patrón sirve para llenar huecos informativos durante el procesamiento de la información. Finalmente, el patrón del género facilita la resolución de ciertos problemas al proveer al sujeto con información útil para imaginar soluciones. En suma, el patrón del género le da al sujeto una especie de guía para seleccionar o rechazar información y para evaluarla e interpretarla (Cheol, 1985).

El elemento más importante con relación al patrón mental del género es que a partir de la organización y almacenamiento de la información, el sujeto adquiere una especie de estructura informativa y no sólo una serie de informaciones más o menos relacionadas. Esto hace que el patrón del género pueda determinar el *surgimiento* de estereotipos y no sólo estereotipos específicos.

El patrón mental del género -al igual que otros patrones- no es estático. Tampoco está cambiando continuamente. Es resistente a cambios drásticos, pero va modificándose a sí mismo a partir de nuevas informaciones. Esto es así, porque el patrón es fundamentalmente resultado de diversas interacciones del sujeto: consigo mismo, con otros, con las instituciones sociales, con los medios masivos de comunicación. En este sentido, el patrón del género está mediatizado por el propio desarrollo cognoscitivo del sujeto, pero al mismo tiempo está determinado por elementos externos.

Es importante acentuar esa *determinación mutua, interna y externa* del patrón del género, porque es precisamente su reconocimiento explícito lo que diferencia a esta teoría de otras concepciones anteriores del desarrollo cognoscitivo, que tradicionalmente **entataron sólo mediaciones internas del sujeto o, por el contrario sólo mediaciones externas a él.** La conjunción de ambas mediaciones es el elemento distintivo de la teoría referida y también su más importante aportación al entendimiento de la categorización que los sujetos hacen de la información a la que se exponen. La teoría del patrón mental del género toma de la teoría del *Aprendizaje social* la comprensión del sujeto *cognoscente* como sujeto *interactuante* con su entorno social y cultural, pero al mismo tiempo reconoce y asume que existe un proceso interno de mediación cognoscitiva del sujeto (Huston, 1983).

Los patrones del género son influenciados por las interacciones

múltiples del sujeto en una forma específica y *no arbitraria*, ya que **estas interacciones son a su vez condicionadas, tanto por la propia identidad del sujeto con su género, como por la cultura donde el sujeto se desenvuelve.**

La propia identidad del sujeto ejerce influencia en la construcción del patrón mental debido a que niños y niñas son objeto de presiones diferentes durante su formación. Por ejemplo, los padres tienden a ser más rígidos en el desarrollo de la identidad sexual del niño que en el de la niña (Maccoby, 1980). Otras diferencias se originan en el hecho de que niños y niñas son sujetos de distintos procesos de socialización. Por ejemplo, la educación del niño tiende a enfatizar actividades de liderazgo, mientras que la de las niñas, por el contrario, tiende a fortalecer actitudes de subordinación (Stein, 1983). En este sentido, las mediaciones cognoscitivas de niños y niñas están a la vez determinadas por las *prácticas diferenciadas* de las que son objeto durante su desarrollo.

Las prácticas diferenciadas en la socialización de niños y niñas son a su vez condicionadas por la cultura concreta a la que pertenecen. Esto implica que son finalmente la cultura y las prácticas específicas de socialización, a las que son sometidos niños y niñas, lo que **mediatiza la construcción del patrón mental del género, y, por consiguiente, la forma concreta de generación de estereotipos sobre lo masculino y lo femenino.**

La principal conclusión de todo lo anterior con respecto a las posibilidades de diseño de una estrategia tendiente a modificar estereotipos en el niño, es que hay que considerar dos elementos conjuntamente: el *contenido* específico de la información que el niño procesa y el conjunto de *reglas* que gobiernan el procesamiento de esa información y su interpretación. Esto es, no es suficiente con proponer sólo significados alternativos a los estereotipos sobre los roles masculino y femenino, sino que es necesario transformar el patrón mismo del cual emergen estereotipos específicos. Consecuentemente, cualquier intento de modificación de estereotipos requiere de una estrategia de intervención mas o menos *constante*. No basta la presentación de significados alternativos una o varias veces solamente. Tampoco basta con modificar sólo una de las

fuentes de influencia o mediación. Se debe tender a que los cambios sean *múltiples* y desencadenen nuevos cambios en distintos niveles.

## **II. Televisión, Estereotipos y Significados Alternativos**

En la sección previa, el énfasis fue puesto en la formulación de estereotipos y en la construcción del patrón mental del género. En esta sección se examinan, en primer lugar, las características de la televisión en la construcción y difusión de estereotipos y, en segundo lugar, se analiza el programa *Freestyle* en su efectividad para presentar significados alternativos sobre las actividades de hombres y mujeres.

### **La Televisión y los Estereotipos**

Como se mencionó al principio del ensayo, la influencia de la televisión en la construcción de estereotipos sobre las actividades propias de lo masculino y lo femenino ha sido ampliamente demostrada en la literatura sobre estudios de televisión\*. Específicamente se ha mostrado que la televisión contiene proposiciones concretas acerca de lo que se considera apropiado que hombres y mujeres realicen de acuerdo a su género (Singer y Singer, 1983). Por ejemplo, en términos de ocupaciones la programación comercial propone, implícita o explícitamente, que los hombres se empleen en posiciones de toma de decisiones y, en general en profesiones que son consideradas de mayor prestigio social (Greenberg, 1981). En cambio, esa misma programación muestra a las mujeres en actividades que están supeditadas a la decisión masculina o en roles románticos o relacionados con actividades del hogar (Liebert, et al., 1982).

Estereotipos sobre las características femeninas y masculinas generalmente tipifican y muestran a los hombres como poderosos, dominantes y agresivos, mientras que a las mujeres como dóciles, dependientes y atractivas. Independientemente de la legitimidad axiológica de éstos y otros estereotipos de la programación televisiva, el punto que importa destacar para los fines de este ensayo es el referente al *poder* de la televisión para estereotipar.

Sobre este punto se recomienda el trabajo de Alicia Molina: *La Televisión y los Niños*, CONAPO, México, 1979. En este trabajo, la autora muestra la relación entre el contenido de la programación y la educación sexual de niños mexicanos y sugiere una estrategia familiar al respecto.

Algunos autores como Gumpert y Cathcart (1983) han venido sosteniendo a partir de sus investigaciones que el poder de la televisión para estereotipar caracteres, conductas y actividades sociales, es en cierta medida *inherente* a los mismos medios de información y especialmente a la televisión.

En primer lugar, es necesario tener presente que no existe una realidad unívoca y significativa *per se*, por lo tanto, tampoco existe una relación única o directa entre el sujeto y la realidad\*. Esto implica la existencia necesaria de un proceso de selección, codificación y atribución de significados a esa realidad por parte del sujeto o de los medios de información, para hacerla inteligible. En cierta forma, los medios de información operan como el sujeto cognoscente en cuanto que van seleccionando, procesando e interpretando la información de acuerdo a un determinado principio (explícito o implícito).

Según Gumpert y Cathcart (1983), la televisión goza de una gran capacidad para significar y estereotipar, ya que sus características audiovisuales permiten *borrar* las huellas de su intervención en el procesamiento de información y, por tanto, en la significación de la realidad. Esto es, la capacidad particular y distintiva de la televisión, es una capacidad de *re-presentación*.

En segundo lugar, es importante no perder de vista que ningún medio de información, por más sofisticada que sea su tecnología, es capaz de transferir la realidad sin distorsiones. Por consiguiente, los estereotipos están condicionados *no solamente* por el desarrollo cognoscitivo de los sujetos y por su cultura, sino además por la *tecnología* del medio de información involucrado. A mayor capacidad tecnológica de un medio, mayor dificultad en percibir las mediaciones intervinientes en la elaboración de los estereotipos. Esto es, la percepción de los sujetos de los estereotipos difundidos por los medios de información está también condicionada por la capacidad, menor o mayor de éstos, de re-presentar la realidad, o de alcanzar un mayor grado de *representacionalismo*.

El representacionalismo de la televisión en cuanto medio de información está condicionado por sus cualidades técnicas de duplica-

Para la elaboración más detallada sobre este punto, se recomienda ver el ensayo anterior en este cuaderno: "Viendo detrás de la pantalla..." y el trabajo de T. Bennet (1982): "Medios, Realidad y Significación".

ción y re-presentación. A través de estas propiedades se construye la *verosimilitud* en la reproducción de la realidad. Esta verosimilitud en cierta medida también depende del *formato* concreto de la programación. Por ejemplo, cuando se trata de un programa cómico o cualquier otro programa donde sea más o menos evidente al telespectador que lo que está viendo en la pantalla no es una re-producción 'fiel' de la realidad, la verosimilitud tiende a ser menor que en el caso de otros programas dramáticos, de noticias, o documentales (Gumpert y Cathcart, 1983). En estos programas no sólo se propone que lo que se muestra es cierto, sino además, se apela explícitamente a la verdad (Orozco, 1986).

De todo lo anterior se puede concluir que la televisión, debido a sus propiedades técnicas, es un medio de información con un alto grado de representacionalismo. Esto es, con un gran poder de re-presentación y por tanto de significación y tipificación. Por las mismas razones, la televisión en principio, debe ser un medio adecuado para contrarrestar estereotipos a través de la proposición de significados alternativos (ACT, 1984).

### ***Televisión y Programación Alternativa***

En la literatura internacional sobre estudios de televisión, la programación alternativa se conoce con el nombre de "programación pro-social" (*prosocial television*). Esta programación se distingue de la comercial en cuanto propone una serie de modelos de actuación deseables según una escala de valores compartidos dentro de una cultura. Por ejemplo, algunos programas alternativos enfatizan la ayuda mutua, la cooperación, el compartir, la superación personal, etc. Otros programas alternativos tienen el objetivo de fomentar cierto tipo de conductas y opiniones socialmente deseables. Sin ser instructivos en el sentido estricto de la palabra, los programas alternativos comparten la intención de la programación educativa, pero se distinguen de ésta en su alcance y en su diseño.

El debate actual sobre la efectividad y sentido de la programación alternativa no se centra tanto en sus metas, que generalmente se comparten, sino en la forma más adecuada para usar la televisión

en la consecución de objetivos sociales. La experiencia con el uso de programas alternativos ha demostrado que programas que parecían muy efectivos por su calidad y su diseño, no consiguieron los objetivos esperados. Buenas intenciones y metas claras no son suficientes para garantizar la eficacia de la televisión alternativa (Feilitzen, 1981).

Dentro de la literatura sobre el uso de la televisión con fines sociales pueden distinguirse básicamente tres estrategias. La primera está inspirada en la teoría del Aprendizaje Social. Su característica principal es mostrar uno o varios modelos de comportamiento en los cuales los personajes actúan de una manera socialmente deseable. Se espera que los televidentes, al observar estos modelos, los copien, o los incorporen en su actuación.

La segunda estrategia se enfoca a mostrar el conflicto que resulta de la presentación de un estereotipo y su contraparte o significado alternativo. El conflicto se resuelve dentro del mismo programa. A diferencia de la primera estrategia, en ésta se invita al telespectador no sólo a observar un modelo deseado, sino a pensar y juzgar a partir de presentarle una contradicción.

La tercera estrategia es una variante de las dos anteriores: se presenta un conflicto, pero no se resuelve dentro del programa. La racionalidad que orienta esta estrategia es la de propiciar que el sujeto telespectador resuelva la contradicción por sí mismo o con la ayuda de un orientador, al terminar el programa.

Las ventajas y desventajas de las estrategias anteriores no pueden evaluarse en abstracto. La eficiencia de una estrategia de uso de la televisión para fines sociales no depende sólo de su racionalidad intrínseca. Está también condicionada por la situación o contexto específico en que se usa y por el formato o diseño particular del programa. Por ejemplo, la sola presentación de conductas o modelos socialmente deseables ha probado ser más eficaz en situaciones de terapia (Lovelace y Huston, 1982). Sin embargo, la eficacia de esta estrategia se ve limitada en los contextos en los que el sujeto ve la televisión regularmente. Esto es, en las situaciones donde no hay

ningún reforzamiento y donde el sujeto lo que busca principalmente de la televisión es diversión. La ventaja de la estrategia donde se presenta un conflicto que luego se resuelve es la de garantizar, hasta donde sea posible, que el sujeto televidente entienda la contradicción y conozca su resolución, independientemente de otros reforzamientos de personas durante o después de la transmisión del programa. La tercera estrategia ha probado ser más efectiva cuando se usa en el salón de clase o en situaciones donde está garantizada la existencia de personas que propicien y guíen una reflexión a partir del programa visto.

Con respecto a los formatos a través de los cuales se estructura la programación alternativa, existen básicamente dos posibilidades: el formato dramático y el de las cápsulas informativas. La evaluación de Lovelace y Huston (1982) sobre este punto sugiere que la presentación directa, clara, sin rodeos, de los significados alternativos resulta más efectiva cuando lo que se busca es comunicar conceptos o argumentos (rationales). El formato dramático, diferente, permite enfatizar otros aspectos del mensaje, tales como afectivos, actitudinales, etc., lo cual se ve más conveniente para todos aquellos estereotipos que están especialmente intrincados con los elementos emocionales (Noble, 1983). La fuerza del formato dramático en la presentación de significados alternativos estriba en su mayor grado de representacionalismo; esto es, en presentar la realidad tal como aparentemente es, con todas sus connotaciones afectivas y racionales.

La decisión con respecto a utilizar en la programación alternativa o cápsulas informativas o formatos dramáticos, no puede estar basada sólo en teorías de aprendizaje. Se requiere además considerar explícitamente la dimensión o *ámbito cognoscitivo* que se quiere modificar\*. Por ejemplo, si son conceptos los que se quieren transformar, entonces cápsulas informativas serían las más apropiadas. Si son creencias o valores, entonces el formato dramático presenta mayores posibilidades. Este sería el caso para contra-

\* Una elaboración detallada de las distintas dimensiones cognoscitivas: habilidades mentales, conceptos, creencias, se encuentra en el trabajo de Orozco, G.: "Investigación sobre los Efectos Cognoscitivos de la Televisión no Educativa en los Niños: Una Discusión Epistemológica". Presentado en la segunda conferencia Internacional sobre Estudios de Televisión, Londres, 1986.

restar los estereotipos sobre los roles masculinos y femeninos. En cualquier formato o estrategia, lo importante es presentar explícitamente el mensaje o significado alternativo (Gumpert y Cathcart, 1983).

### ***El Programa Freestyle***

El programa *Freestyle* se diseñó con el objetivo específico de combatir algunos estereotipos sobre lo apropiado de ciertas actividades y profesiones para hombres y mujeres. Se consideró que el formato dramático sería el más adecuado. La estrategia general del programa fue la presentación de un conflicto con su resolución. El programa presenta un estereotipo, luego su contraparte, introduce el conflicto y paulatinamente lo resuelve. En cada programa, los personajes (niños y adolescentes) reciben distintos tipos de reforzamientos positivos a cada una de sus conductas y expresiones no estereotipadas. Asimismo, en cada programa se van presentando consecuencias positivas y negativas de una actuación alternativa. El conflicto entre el estereotipo y su significado alternativo se presenta clara y detalladamente y en la misma forma se va introduciendo su resolución.

Cada programa *Freestyle* está estructurado en partes de 15 minutos, en las cuales se presentan varias secuencias. Los programas fueron diseñados para ser vistos en situaciones regulares, por lo que se puso especial cuidado en la fluidez de la trama y en distintos efectos sonoro-visuales para tratar de mantener la atención del telespectador por el mayor tiempo posible (Johnston et al., 1980).

El objetivo central de la serie fue el de modificar los intereses, actitudes y creencias de los niños y adolescentes con respecto a ciertas actividades profesionales y su adecuación para ser realizadas por hombres y mujeres. Un objetivo colateral fue el de presentar diferentes opciones profesionales a las cuales niños y niñas indistintamente puedan aspirar. En cada programa se buscó rebatir un estereotipo ofreciendo argumentos diversos y enfatizando las opciones alternativas racional y emotivamente (Johnston y Ettema, 1982).



Los productores de la serie partieron del supuesto de que se requerían varios programas para poder garantizar ciertos resultados. Por consiguiente, no esperaban alcanzar ningún objetivo antes de que los niños vieran por lo menos siete programas, de un total de trece. Se pensó que trece programas constituían un mínimo requerido para el logro de los objetivos, aunque reducir la serie a trece también obedeció a razones de presupuesto (Johnston et al., 1980).

La serie *Freestyle* tuvo éxito en varios aspectos. Por ejemplo, en coordinar eficazmente técnicos y especialistas en educación sexual y en diseño de currículum. La serie también tuvo éxito en estructurar en forma amena y atractiva los significados alternativos a través del formato dramático. La calidad técnica de la producción también fue bastante alta. Los niños veían los programas. Además, y esto fue quizá lo más importante en términos del objetivo de la serie, los programas resultaron efectivos en estimular el interés de muchos niños televidentes por opciones profesionales alternativas (Johnston y Ettema, 1982). Por ejemplo, la mayoría de los niños de la muestra (para evaluar la serie) expresaron deseo e interés por profesiones y empleos que anteriormente no conocían o no habían considerado dentro de sus expectativas. Algunos niños, además, dijeron que niños y niñas indistintamente podían realizar actividades y ocuparse en profesiones que antes habían considerado sólo adecuadas o propias para unos o para otras.

No obstante lo anterior y el éxito general de la serie *Freestyle*, sus mismos diseñadores y evaluadores constataron que el impacto fue más bien modesto en cuanto modificaciones en las actitudes y en las creencias de los niños, con respecto a lo que se considera culturalmente apropiado para que hombres y mujeres realicen profesionalmente. De acuerdo a la evaluación, los programas sí modificaron intereses en la mayoría de los niños que los vieron, y en una minoría lograron también modificar algunas actitudes y creencias acerca de lo propio de ciertos roles según lo masculino y lo femenino. Esto es, algunos estereotipos para un grupo de niños fueron transformados. Por ejemplo, después de ver la mayoría de los programas de la serie, los niños encuestados manifestaron que la mecánica automotriz podía ser realizada por

mujeres y el cuidado de los niños en el hogar o en la escuela era algo también apropiado para los hombres.

El punto que merece destacarse para el propósito de este ensayo, es que si bien la serie *Freestyle* logró contrarrestar algunos estereotipos específicos, *no logró* alterar el patrón del género de donde esos estereotipos emanan. Esto se comprobó cuando en la encuesta se preguntaba a los niños si otros empleos o profesiones consideradas tradicionalmente o como de hombres o de mujeres podrían ser realizados indistintamente por unos y otros y los niños contestaron que no.

De todo lo anterior varias conclusiones pueden desprenderse. En primer lugar, el alcance de una serie como *Freestyle* de contrarrestar estereotipos dominantes será en gran medida circunscrito a la transformación de ciertos estereotipos específicos. Haría falta ver si una mayor exposición de los niños televidentes a programas alternativos aumentaría su efecto positivo en la formación de significados alternativos.

En segundo lugar, parece claro que una serie como *Freestyle*, independientemente de su calidad y diseño, requiere de otro tipo de reforzamientos, ya sea durante la transmisión misma, esto es durante el momento de ver el programa, o posteriormente, en la escuela y en la familia. Si se considera que cualquier impacto es el resultado de múltiples causas, la aceptación de significados alternativos a los estereotipos dominantes no puede ser resultado sólo de ver una programación alternativa. El papel de otras instituciones sociales como la familia y la escuela en la transformación de estereotipos dominantes es importante para extender más allá de la programación la educación alternativa de los niños. En este sentido, una cuarta estrategia de uso de la programación alternativa es la de involucrar directamente a la familia y a la escuela en la socialización del niño a partir de la misma programación, o partir de una programación complementaria que les permita apoyar, en vez de contradecir, los efectos buscados a través de la serie alternativa.

Finalmente, y con base en la misma teoría del patrón mental del género, haría falta considerar el tipo de interacción múltiple que los niños tienen con la televisión y en especial con la programación televisiva alternativa. Sobre este punto, una línea fructífera de investigación de la televisión y su influencia en los niños es aquella que busque comprender formas específicas en que la televisión, conjuntamente a otras instituciones sociales, interviene en el proceso de socialización de los niños. La intervención de ciertas instituciones sociales puede observarse a partir de la interacción múltiple de los niños con la televisión.

# TELEVISION, RECEPTORES Y NEGOCIACION DE SIGNIFICADOS

## *Algunas Notas Epistemológicas*

Cómo conceptual e investigar la influencia de la televisión en la cultura y, concretamente en la producción de significados en los receptores, es la pregunta general que inspira la discusión en estas páginas. Más que diseñar una metodología nueva y sofisticada, el propósito es continuar una reflexión sobre algunos elementos que permitan construir y abordar el objeto de estudio: la televisión y la producción de significados, en una forma alternativa; esto es, en una forma *relevante* que posibilite ir entendiendo cómo se entabla la relación entre la televisión y la cultura de los receptores, y *útil* para ir prefigurando estrategias educativas dirigidas hacia la construcción de una cultura antihegemónica.

En la discusión siguiente se acentúan tres elementos. Primero, el referente al investigador como sujeto cognoscente en su aproximación a un objeto de estudio concreto. Segundo, el status de la televisión en cuanto institución social que compite con otras instituciones como la familia y la escuela en la socialización de niños y jóvenes\*. Y tercero, la relación específica que los receptores entablan con los significados construidos y propuestos por la televisión.

### ***I. El investigador y su Objeto de Estudio***

En la literatura convencional sobre efectos de la televisión en niños y jóvenes -y en general en la literatura sobre investigaciones de la televisión orientadas por la premisa positivista de la objetividad- se ha pretendido separar, en primer lugar, la intencionalidad del investigador de su objeto a estudiar (Garfinkel, 1981; Orozco, 1986b)\*\*. En este sentido se ha propuesto que los objetos

\* Por socialización se entiende aquí la adquisición de patrones culturales para significar la realidad y dar sentido a la propia actuación y al acontecer social.

\*\* Intencionalidad se entiende aquí como una resultante de condiciones culturales y estructurales de clase y sexo del sujeto, así

de estudio no se construyen, sino que existen, están ahí independientemente de los sujetos cognoscentes, por lo que el esfuerzo se debe dirigir a buscar la manera menos contaminada de dar cuenta de ellos (Putman, 1981).

En segundo lugar, y como consecuencia de la separación anterior, se ha tratado de mantener a los objetos de estudio independientes de los métodos y técnicas de investigación para explorarlos. Esto ha alimentado, por una parte, la creencia en la neutralidad de la ciencia y principalmente en la neutralidad en la selección y estudio de ciertos problemas y en la exclusión de otros. Al científico social no se le reclama por estudiar ciertas cosas y, al mismo tiempo, se le disculpa por estudiar o haber estudiado otras. Por otra parte, la metodología y en general las técnicas de investigación en las ciencias sociales se han desarrollado independientemente de la comprensión de las problemáticas que estudian\*. Este ha sido el caso dominante en los estudios de efectos de la televisión. Una de las consecuencias ha sido la constitución de una especie de supermercado de métodos y técnicas de investigación, en espera de ser escogidos y consumidos por investigadores avidos por emplear las tecnologías más avanzadas de investigación. Así, la epistemología, en cuanto forma de conocer, esto es, de diseñar y abordar un objeto específico, ha perdido su doble dimensión y se ha reducido a la sola selección de técnicas y métodos para explorar un objeto de estudio dado\*\*.

\* Esto ha sido propiciado también por la importación de métodos y técnicas de investigación de las ciencias exactas y por los condicionamientos histórico-científicos del desarrollo de las ciencias de la conducta.

\*\* Sobre la vinculación de la epistemología con el poder se recomienda el trabajo de Slack y Allor (1983).

Las consecuencias de lo anterior han sido varias. Una importante ha sido la acumulación de conocimiento tan preciso y especializado -como la relación entre el movimiento de la pupila del ojo y los puntos opacos y luminosos en la pantalla del televisor- que no tiene una relevancia directa para explicar la relación entre la televisión y la cultura (Orozco, 1986c). Otra consecuencia relacionada con la anterior, pero quizá aún más relevante para el tema de nuestra discusión, es la producción de un conocimiento que se postula como neutro, útil para todo lo que se quiera o para todo aquello que los 'clientes' de la investigación quieran. Así, el conocimiento resultante, al igual que sus técnicas y métodos de investigación, se lleva al supermercado internacional para que los interesados lo consuman y/o lo apliquen para sus propios fines. Es un conocimiento *sin identidad*, desvinculado de su origen, de su proceso y de su finalidad.

El conocimiento está desvinculado de su origen y proceso en cuanto que se postula como universal, extensible a casi cualquier situación o problema de investigación y aplicable en cualquier parte del mundo, sin que importen condicionamientos geopolíticos, económicos y socio-culturales. Al dar importancia a los datos empíricos para sustentar argumentos sin que se consideren suficiente y explícitamente (a veces ni mínimamente) los condicionamientos de su producción, el conocimiento 'positivo' queda desvinculado de su proceso de generación.

Cuando se revisa cualquier reporte de investigación convencional (por ejemplo, cualquiera que se publique en revistas de investigación especializadas como la de *Human Communication Research*) lo que existe como marco teórico o conceptual es simplemente una descripción de datos obtenidos de investigaciones anteriores que el investigador, por razones que no siempre son evidentes, consideró como conocimiento adecuado para justificar y sustentar su estudio. Si bien en muchos casos la pertinencia de los datos puede fácilmente apreciarse, el proceso y condiciones de su generación permanecen ocultos.

El conocimiento así universalizado queda entonces también desvinculado de su finalidad. Un caso típico es el de los estudios que se

produjeron para el Instituto de Salud Mental de los Estados Unidos (NIMH, 1982). En el capítulo introductorio del informe se explicita, primero, que la responsabilidad por los análisis, conclusiones y opiniones vertidas en cada capítulo son solamente de sus propios autores (no del Instituto) y segundo, que los autores no pretenden ni aconsejar, ni criticar, sino sólo exponer para que los lectores o los indicados o responsables tomen las medidas adecuadas según lo que juzguen más conveniente a partir de la lectura del reporte (Cook et al., 1983). Así, ni el Instituto, ni los mismos investigadores autores de los estudios asumen sus nexos y *responsabilidad social* por el conocimiento generado. Se espera, sin embargo, que los estudios reportados por el Instituto sean útiles para el diseño de políticas y estrategias de comunicación y educación.

Lo que ha sucedido y sucede con investigaciones como las reportadas en el informe del Instituto es que o sirven para reforzar el *statu quo*, dado que son pocos los decisores que usan las investigaciones para pugnar por cambios sociales y porque son muchos los intereses creados para que no se llegue a modificaciones concretas y sólo se siga investigando, como en el caso de las investigaciones sobre los efectos de la televisión en la violencia de los niños (Rowland, 1983; Gerbner, 1984); o no sirven de nada, porque están **tan desvinculadas de las problemáticas reales, que la sociedad civil difícilmente encuentra su utilidad, quedándose las investigaciones en meros ejercicios intelectuales de sus realizadores.**

La vieja recriminación de educadores y padres de familia, de que la investigación no sirve para retroalimentar estrategias tendientes a mejorar la producción de la programación de televisión, o entender la influencia de ésta en la educación de niños y jóvenes, es razonable, en cuanto que la mayoría de la investigación que se ha hecho sobre los efectos de la televisión no está *comprometida* con la búsqueda de alternativas. Y aquí es necesario enfatizar que es precisamente *un tipo* de investigación y no *la* investigación de televisión la que no ha servido y no puede, por sus características y determinaciones, servir para los fines que la sociedad civil quisiera. Esta investigación convencional o 'administrativa' (*administrative research*) es la que con su pretendida objetividad y desvinculación

entre sus componentes no sólo no retroalimenta un proceso de búsqueda de alternativas sociales al impacto de la televisión, sino que además refuerza los usos dominantes de ella en la sociedad\*

Una conclusión preliminar de todo lo anterior es que lo que se requiere no es más investigación *per se* sino hacer un cierto tipo de investigación. Una investigación donde investigador y objeto de estudio estén comprometidos con una finalidad de transformación, y donde la forma de investigar nazca de una relación dialéctica entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento. Este debe ser relevante para un fin concreto y no para todos. Sólo de esta manera se puede pretender impactar en cierta medida algún aspecto de la realidad o de la problemática que se estudia.

### ***Reflectividad entre Investigador y Objeto de Estudio***

Si se reconoce que el objeto de conocimiento no tiene una existencia previa a la intencionalidad del sujeto cognoscente, su construcción tampoco puede ser sólo resultado de derivaciones teóricas o **sólo resultado de inferencias a partir de una observación de la realidad**. Ambos extremos constituyen fuentes de conocimiento que tienen que encontrarse dialécticamente con la intencionalidad del investigador -en el sentido que se ha entendido aquí-.

El investigador en cuanto sujeto cognoscente e *intencionado* debiera entrar en un continuo proceso de reflectividad a partir del cual le sea posible transitar críticamente de las premisas teóricas a la observación de la realidad y volver a ellas para retroalimentar y quizá modificar esas premisas. Esto es especialmente importante en los estudios culturales o en los estudios donde la cultura y sus influencias y condicionamientos constituyen el objeto de conocimiento, debido a que lo que se observa son personas y colectividades en sus interrelaciones y expresiones, las cuales siempre están en movimiento. En otras palabras, cuando el objeto de estudio son entes viviendo y relacionándose con otros, con su entorno, con las

\* Sobre este punto se recomienda el trabajo de Melody y Mansell (1983) en el cual se analizan los principales puntos del debate entre la investigación crítica y la investigación denominada administrativa en cuanto que se centra en los medios y no en los fines del conocimiento y su generación.



instituciones sociales, con las ideas, la necesidad de una actitud reflectiva o dialéctica entre el investigador y su objeto de investigación es aún mayor que cuando el objeto de estudio no son relaciones sino hechos o ideas.

Además de posibilitar el dar cuenta de un objeto de estudio en movimiento, la reflectividad entre investigador y conocimiento es importante por otras dos razones. Una, para evitar la pretendida universalidad de los datos empíricos y pugnar por la obtención de conocimiento relevante para la comprensión de relaciones en contextos históricos específicos (Sánchez, 1985), y, dos, para evitar el tecnicismo y el empirismo en la investigación. Ambas tendencias, empirista y tecnicista, son reduccionistas y, por tanto, limitan la generación de conocimiento. El empirismo lo es por otorgar credibilidad científica sólo a lo que es empíricamente demostrable, dejando el resto fuera de exploración y, por tanto, de explicación. El tecnicismo es reduccionista por concentrarse sólo en los medios y dejar los fines fuera de consideración explícita. En ambas tendencias se asumen o toman por dadas muchas premisas, mientras que muy pocas se explicitan (Orozco, 1985b). En este sentido, la falta de la investigación convencional es la de pretender que no hay supuestos detrás de la selección, definición y estudio de problemas de investigación\*.

## **II. Televisión, Escuela y Familia**

En cada época histórica y en cada formación social existen diferentes instituciones que junto con la familia llevan a cabo la socialización de niños y jóvenes. Esto es, su introducción y formación dentro de patrones culturales específicos de donde adquieren la capacidad de significar la realidad y dar sentido a su propia actuación. Tradicionalmente la escuela ha sido la institución social que formalmente ha asumido la función explícita de educar de acuerdo a normas, valores y prescripciones culturales, políticas y económicas determinadas. No obstante que la escuela en la mayoría de las formaciones sociales actuales se haya convertido en la institución con mayor legitimidad para llevar a cabo la función de educar a niños y jóvenes, no ha sido la única institución educativa y quizá no es la más efectiva.

\* Sobre este punto se recomiendan los trabajos de González Casanova (1981) y A. Garfinkel (1981). Ambos autores analizan algunos de los supuestos implícitos en el modelo positivista de investigación en las ciencias sociales.

Si bien en muchas formaciones capitalistas dependientes el Estado educador ha venido reforzando su aparato educativo formal (abriendo escuelas, entrenando maestros, dotando de libros de texto, etc.), también ha venido paulatinamente incorporando los medios de comunicación de masas, y especialmente la televisión, no sólo a una tarea instructiva explícita (por ejemplo, la Telesecundaria) sino sobre todo a una educativa y de socialización en un sentido más amplio.\*

Así, los medios electrónicos de comunicación (televisión y computadoras principalmente) han ido invadiendo el *ámbito propio* de la escuela y la familia en la socialización de niños y jóvenes. Esta invasión de los medios de comunicación en general en la vida cotidiana, no obstante que es muy importante y creciente cada vez, no es total (aunque la televisión, por sus características particulares audiovisuales, de cobertura geográfica y presencia masiva, tienda a ejercer una influencia hegemónica en los receptores). La invasión no es total por dos razones fundamentales. Primero, porque ninguna institución social, ni la familia, ni la escuela, ni los medios de comunicación ejercen una influencia monolítica en la sociedad. Segundo, porque la coexistencia de varias instituciones en el proceso de socialización de niños y jóvenes, impide que éste sea el producto sólo de una de ellas.

En cuanto a la primera razón es importante notar que los estudios sobre la escuela, especialmente aquellos sobre la escuela capitalista (ver Baudelot y Establet, 1975; Bowles y Gintis, 1976), si bien muestran cómo la escuela más que realizar una labor instructiva neutral, o educativa en el sentido estricto de la palabra, cumple una función de socialización a los valores del capitalismo, esta socialización no es completa, ni totalmente efectiva\*\*. Estudios como los de Willis en Inglaterra (1979) y de Giroux en los Estados Unidos (1985) han mostrado y documentado cómo se generan *espacios de contestación y resistencia* aun en aquellas escuelas que más eficazmente llevan a cabo la labor de socialización de sus alumnos dentro de ciertos valores dominantes. El punto es válido también para las otras instituciones: la familia y los medios de comunicación, a cuyos discursos e influencia socializante se oponen actividades de

\* Sobre este punto se recomienda el trabajo de J. Esteinou: Los Medios de Comunicación y la Construcción de la Hegemonía, 1983.

\*\* Sobre este punto se recomienda el trabajo de M. Charles: "La Escuela y los Medios de Comunicación Social: la relatividad del proceso hegemónico" en Perfiles Educativos, CISE UNAM, No. 34, 1986.

rechazo, ya sea explícito o encubierto (Hall, 1980; Giroux, 1981).

Con respecto a la segunda razón, esto es, en cuanto a la *coexistencia* de varias instituciones en el proceso de socialización de niños y jóvenes, es necesario enfatizar algunos elementos. La primacía técnica de la televisión con respecto a otras instituciones sociales ha significado mayores posibilidades (algunas sin paralelo en la historia) para la información y socialización de los receptores. Si desde el punto estrictamente técnico, la televisión tiene ventajas evidentes con respecto a otras tecnologías educativas, esto sin embargo no significa que la televisión *usurpe* totalmente el rol de las otras instituciones en la socialización de niños y jóvenes. Las características técnicas de la televisión *amenazan* la labor de la familia y la escuela, pero de ninguna manera la *suplantán*.

Al lado de un desarrollo tecnológico alto -y esto es especialmente válido en los países capitalistas dependientes- subsisten y coexisten formas menos desarrolladas tecnológicamente, pero no menos efectivas para la socialización de la población.

La coexistencia de la familia, la escuela y la televisión en los procesos de socialización, sin embargo, no es pacífica ni está exenta de contradicciones. Las determinaciones políticas, económicas y sociales de cada institución son diferentes y su status en relación a la socialización de niños y jóvenes también es distinto.

En primer lugar la familia es tradicionalmente la institución social primaria y cumple una función especial en la preservación de ciertos valores sobre todo religiosos y morales. La escuela goza de un status social eminentemente educativo. La televisión por su parte, se inserta en la sociedad como una institución comercial y por tanto, como un medio para la publicidad y cumple además las funciones de 'informar' y 'entretener'. La inserción social de cada institución determina en cierta medida su credibilidad y legitimidad para la socialización de niños y jóvenes. Cada institución tiene objetivos propios que tienden a ser diferentes (aunque en la práctica todos contribuyan a una finalidad global de control social). Por ejemplo, la familia busca preservar ciertos valores, formar y educar. La escuela busca instruir y educar explícitamente y la televisión pre-

tende entretener e informar, aunque también educa. Así, cada institución conserva fines propios que la distinguen socialmente de las otras y a la vez comparte otros.

En segundo lugar, las posibilidades de realización de sus objetivos son distintas para cada institución y varían según las circunstancias histórico-específicas, y la situación concreta de cada una con respecto de las otras. Por ejemplo, es de esperarse que la televisión represente una fuerza considerable en el proceso de socialización, si el sistema televisivo en un país es importante, en cuanto que tenga una amplia cobertura geográfica y muchas horas diarias de programación, así como programas de un cierto nivel de calidad técnica. Esta fuerza será aún más importante cuando la de la escuela y, en general del sistema educativo, no lo sea tanto, bien porque no toda la población está alfabetizada o porque aún en el caso en que se garantice el acceso a la escuela para la mayoría, las condiciones precarias, el acceso deficiente a libros de texto y otros elementos didácticos, etc., contribuyen a que la escuela no vaya cumpliendo sus objetivos. Asimismo, la credibilidad que la familia otorga a la televisión y el uso que hace de ella constituye un factor importante en la mediación de la influencia de la televisión en el proceso educativo y de socialización de los niños (Desmond et al. 1985).

En tercer lugar, el ámbito propio de realización de los objetivos es diferente para cada institución. Por ejemplo, el ámbito propio de la familia es el hogar, mientras que el de la escuela es el salón de clase. No obstante, la influencia de la familia también se extiende a la escuela y viceversa. De la misma manera la influencia de la televisión rebasa el momento de ver los programas y se extiende a la escuela (Corona, 1986). Todo esto contribuye a que la consecución de los objetivos de cada institución sea un proceso complejo y conflictivo, debido a que no siempre las instituciones se refuerzan mutuamente, sino que también se contradicen.

Por otra parte, hay distintos aspectos de la socialización de los jóvenes a los que se dirige diferenciadamente cada institución social. Por ejemplo, la escuela contribuye fundamentalmente a la concepción y al desarrollo de habilidades analíticas. Sobre este

punto, Fuenzalida (1984) sugiere que la influencia de la escuela es mas "nocial" que la de la familia, que llega más a los aspectos emotivos. Esto es, la escuela tiende a influir más en los elementos racionales, que en los afectivos. En contraste, la familia tiende a ejercer su influencia a través de aspectos emocionales y axiológicos. La televisión, por su parte, parece influir a través de todos los elementos: racionales, emocionales, axiológicos (Noble, 1983). De aquí que una de las ventajas de la televisión con respecto de las otras instituciones sociales sea su versatilidad para la socialización; esto es, su posibilidad de influir en distintos ámbitos del conocimiento (Orozco, 1986b).

La característica especial de la televisión de presentar la realidad tal como aparentemente es o de presentar información como si fuera cierta, hace que la televisión constituya una fuerza importante en el proceso de socialización del niño. La distancia entre lo que ven los propios ojos a través de la pantalla y lo que realmente está sucediendo tiende a borrarse. En contraste, en la escuela la distancia entre el discurso escolar y el aprendizaje de los niños es más evidente, lo cual significa que queda más espacio para la contestación y la crítica (Orozco, 1985a).

La existencia de espacios mayores entre los discursos de las instituciones sociales y los niños y jóvenes también se debe a las características propias de los medios de transmisión del conocimiento. Por ejemplo, el libro con su discurso escrito permite un distanciamiento mayor del receptor/lector (que además puede volverse a leer cuantas veces quiera y percatarse de cosas que en una sola exposición no le fue posible) que el de un receptor televidente frente a la pantalla del televisor, en la que además se le presentan los contenidos en formatos y secuencias que buscan mantener su atención constante sin permitirle distanciarse. Las desventajas comparativas de la televisión con respecto de la escuela provienen de la presencia del elemento humano, esto es del maestro (o de los familiares en el caso de la familia), de cuya interacción con el niño se genera cierto tipo de respuestas que no pueden generarse a partir del televisor.

De todo lo anterior puede concluirse que, independientemente de las características, situaciones y condicionantes específicos de cada una de las instituciones sociales, *ninguna* socializa cabalmente al niño. La familia, la escuela y la televisión en ocasiones se complementan y refuerzan, pero en otras, por sus condicionamientos concretos, orígenes y diversas posibilidades de realización de sus objetivos, tienden a contradecirse. Así, estas instituciones *coexisten* conflictivamente entre sí y a veces también en relación a otras instituciones como la Iglesia, el grupo de amigos, etc.

### ***Las Instituciones Sociales y los Receptores***

La coexistencia compleja, conflictiva y en ocasiones contradictoria de la televisión, la escuela y la familia, implica el que niños y jóvenes sean sujetos de una *múltiple* socialización también conflictiva y contradictoria en ocasiones. Por lo general, niños y jóvenes conviven en el seno de una familia, asisten a la escuela y ven la programación comercial de la televisión. Su socialización, entonces, es el producto resultante de lo que los padres les enseñan, de lo que aprenden en la escuela y de lo que ven y toman de la televisión.

El posible conflicto de las instituciones sociales con respecto a la socialización de niños y jóvenes es *triple*. Una posibilidad es que la escuela, la familia y la televisión se contradigan a nivel de sus mensajes; es decir, a nivel de los insumos al proceso de socialización. El conflicto a este nivel se detecta con análisis comparativos de los mensajes que emite cada una de las instituciones. Otra posibilidad de conflicto entre las instituciones radica a nivel del logro de sus objetivos; esto es, de sus *resultados*. Por ejemplo, el niño puede aprender en la escuela a tener una actitud crítica hacia la publicidad. Esta actitud, sin embargo, continuamente se ve bombardeada por la cantidad de comerciales transmitidos por la televisión. Este conflicto se podría detectar a partir de evaluaciones de lo que el niño aprende de cada institución. Finalmente, el otro posible conflicto entre familia, escuela y televisión se manifiesta en el *proceso* de aprendizaje; esto es, en el proceso a través del cual el niño es socializado. En este sentido, el niño *-hijo, estudiante y receptor-* va aprendiendo una forma de *interactuar* con las diferen-

tes instituciones. Algunas veces el niño tiende a interactuar de la misma forma con todas, esto es, desarrolla un patrón de interacción con las instituciones sociales. Otras veces, sin embargo, la interacción varía de acuerdo a la institución. Así, un niño que es sumiso en su relación con los padres, puede no serlo con el profesor y serlo o no serlo con respecto a lo que se le transmite en la televisión. No obstante que el tipo de interacción familiar tienda a influenciar el tipo de relación que el niño entable con las otras instituciones, y especialmente con la televisión (Lull, 1980), la interacción no depende sólo de lo que el niño aprende en la familia. En gran medida depende de las *situaciones* y sobre todo, de las *posiciones* a las que lo empujan las distintas instituciones y sus discursos.

Con respecto a las situaciones, la interacción del niño con las instituciones varía principalmente cuando se trata de una situación de enseñanza-aprendizaje o de diversión. La primera situación tiende a predominar en la escuela, mientras que la segunda es característica de la televisión. Ambas situaciones se manifiestan en la familia. La variación situacional se debe fundamentalmente a las expectativas que se tienen del sujeto en un determinado momento. En una situación de enseñanza-aprendizaje se espera que el niño haga un esfuerzo particular y de cierto modo por llegar a la meta propuesta (Scheffler, 1983). En una de diversión no existe una meta educativa explícita y no se espera que el niño aprenda lo que ve en la televisión, aunque esto de hecho suceda y en ocasiones hasta de manera más efectiva (Slaby y Quarfoth, 1980). Asimismo, cada discurso por su estructuración y su formato, pero sobre todo por su *encodificación* particular, conlleva y privilegia una forma de ser escuchado, leído o visto (Morley, 1980). Esto es, al no tener los discursos, un significado transparente sino uno construido a partir de relaciones entre distintos elementos de acuerdo a un código, buscan ser decodificados en la misma manera de acuerdo a su sentido o significado preferente. (Johnson, 1983).

Por otra parte, las *características* que definen las situaciones también tienen forma, cierta influencia en la forma como el niño o joven se relaciona con las instituciones. Por ejemplo, en un proceso de

aprendizaje tradicional y autoritario no se espera que el sujeto de ese proceso tome una posición crítica respecto de lo que está aprendiendo. Por el contrario, en un proceso de enseñanza-aprendizaje donde lo que se busca es precisamente proponer y someter un cierto contenido a la evaluación y crítica del sujeto, los requerimientos para tal objetivo contribuyen a que el sujeto se relacione en forma crítica en la institución.

Los *recursos* con los que cuenta cada institución para el logro de sus objetivos también pueden no sólo facilitar la consecución de ellos, sino modificar la relación que los sujetos entablan con la institución. En general, puede esperarse que a una mayor abundancia de elementos técnicos y didácticos, corresponda una mayor facilitación del proceso educativo y, por tanto, menor resistencia de los participantes. En este sentido, los *formatos* de ciertos programas de televisión pueden variar también la forma de interacción entre los contenidos y los receptores. Por ejemplo, cuando se trata de un formato dramático (telenovelas o teleteatro), hay mayores posibilidades de credibilidad que cuando se trata de una comedia de situación (Attallah, 1984).

Sin pretender ser exhaustivo en el recuento de todos los factores que intervienen y, por tanto, pueden modificar la interacción de niños y jóvenes con las instituciones, lo que importa enfatizar es que todos esos elementos contribuyen a que la interacción de un niño varíe según cada institución, lo cual también repercute en su proceso de socialización.

La coexistencia de varias instituciones que influyen en el proceso de socialización de niños y jóvenes implica la construcción de un objeto de estudio complejo y *creativo* que capte, por una parte, la intrincada red de interconexiones institucionales a distintos niveles y, por otra parte, la relación específica que el niño entabla con cada institución.

### ***III. Receptores y Negociaciones de Significados***

No sólo la televisión en cuanto institución social negocia en cierta forma sus significados con otras instituciones, sino que también



los receptores: niños y jóvenes lo hacen con los significados propuestos por la televisión. Dentro de la concepción tradicional del proceso de la comunicación, sin embargo, se ha considerado que los receptores de la televisión son sujetos pasivos que se enfrentan a la pantalla como individuos sin capacidad propia de aceptación o rechazo, sólo de seguimiento de lo que se presenta en el televisor. En esta concepción el polo activo es siempre el emisor.

Desde una perspectiva crítica se considera que el receptor no es un ente pasivo *per se*, sino que la programación comercial busca que se enfrente o *exponga pasivamente* a la pantalla -lo cual es muy distinto- y 'consume' lo que se le da\*. Investigaciones como las de Salomon (1982) corroboran la *no* pasividad del niño frente al televisor. Según este autor el niño receptor realiza un esfuerzo mental que incluye el procesamiento de información, a la vez que atiende y sigue los movimientos y la acción en la pantalla. Anderson (1982) también ha mostrado la estrecha relación que existe entre la atención y la comprensión. Con base en las investigaciones de este autor se puede pensar en una doble relación entre atención y comprensión. Una posibilidad sería que a la atención siguiera la comprensión, pero la otra es que la atención es el resultado de la comprensión. En la medida en que la comprensión del niño sea la actividad precursora, no puede hablarse de un receptor pasivo.

Otras investigaciones han documentado cómo el niño frente al televisor, además de estar activo mentalmente, lo está físicamente, tanto en relación al televisor mismo, como a las otras personas u objetos que lo rodean mientras mira la pantalla (Cullingford, 1985; Lull, 1982). Esta situación de actividad física suele ser predominante en el contexto mexicano, donde ver televisión es una actividad grupal (Fernández-Collado, et al., 1986).

Investigaciones recientes en México confirman que la relación entre el niño y la televisión no concluye al apagar el televisor. Por ejemplo, el niño lleva ciertos modelos de acción de los héroes a sus juegos infantiles, pero se apropia de ellos según su clase y sexo y, en ocasiones, según la escuela donde está (Corona, 1986). En este sentido, el niño no sólo está activamente involucrado en la televisión mientras está frente a la pantalla, sino también después, en

\* La pasividad no es una característica estructural, sino una relación entre un sujeto y un objeto y varía según las situaciones y las intenciones del sujeto.

sus juegos infantiles (por lo menos).

El que la relación del niño con la televisión no esté circunscrita al momento de ver televisión, sino que se extienda a otros momentos de su vida cotidiana, hace que esta relación sea aún más susceptible de mediaciones. La existencia de mediaciones provenientes de distintas fuentes y en distintos momentos implica que la relación entre el niño y la televisión sea básicamente una relación de *negociación*.

Al ser la televisión una institución social, similar a la escuela y a la familia, es también una institución significativa de la realidad, ya que **construye significados y los transmite**. Lo que el niño negocia, entonces, con las instituciones y en especial con la televisión, son *significados*.

La televisión construye y difunde sus propios significados, que no son independientes de los patrones culturales vigentes. Así, los significados 're-producen' las relaciones dominantes en la cultura\*. Debido a que la influencia de la televisión en la cultura en general y en el proceso de socialización en particular, no es monolítica (además de estar sujeta a distintas mediaciones), los significados propuestos por la televisión pueden considerarse como *paleosignificados* o significados primitivos. El que sean paleosignificados no implica que tengan un status o rango menor que los significados finales, resultantes del proceso de negociación. Simplemente implica que hay un proceso tal y que no hay garantía de que ese paleosignificado se convierta en el significado final. Hay que tener presente que aunque la creatividad del niño en su encuentro con los paleosignificados está limitada por los patrones culturales dominantes, hay un margen dentro del cual un paleosignificado puede ser rechazado (Varenne, 1983).

Las posibilidades de que del proceso de negociación se 're-produzca' el significado original propuesto por la televisión se deben fundamentalmente a las características técnicas del medio, especialmente su capacidad para 're-presentar' la realidad tal como aparentemente es, a las características contextuales y situacionales

<sup>17</sup>  
Sobre este punto se sugiere ver la discusión del primer ensayo en este cuaderno: "Viendo detrás de la Pantalla..."

del receptor y a la poca o no efectiva acción mediadora de otras instituciones sociales. Cuando el paleosignificado resulta en un significado final puede hablarse de un significado hegemónico (Hall, 1980b).

Por su parte, las posibilidades de que un paleosignificado sea rechazado, resistido o contestado por los receptores dependen (además de que *no* se den las características que hacen que el significado se haga hegemónico) de lo que Morley (1980) llama el *repertorio* de los receptores. Este repertorio es el conjunto de informaciones y experiencias pasadas vividas por el sujeto, así como el conjunto de otros significados. El receptor no se enfrenta a la televisión, ni a ninguna otra institución social, con la mente vacía. Al encuentro de los significados propuestos por las instituciones el receptor se enfrenta con todo su repertorio. Es en este sentido que una mayor educación, mayores vivencias, mayor construcción de significados por la familia constituyen un repertorio más amplio, que en un momento dado puede revertir los significados que tienden a ser hegemónicos y contraponer significados alternativos.

### ***Comentario Final***

La discusión en las páginas anteriores tuvo la finalidad de mostrar la complejidad de la relación entre televisión, significados y receptores como objeto de estudio. Más que enlistar todos los aspectos intervinientes en este objeto, el propósito ha sido señalar algunos de los más importantes interrelacionadamente.

En primer lugar, se discutió la necesidad de vincular la intencionalidad del investigador con el objeto de estudio. Al respecto se enfatizó que el objeto de la investigación determina tanto la construcción del objeto de estudio, como el tipo de conocimiento que se genere. Se acentuó la importancia de abandonar el pseudo-objetivismo de la ciencia positivista en favor de un compromiso epistemológico con la generación de un conocimiento relevante y útil para la definición e implementación de estrategias y políticas de comunicación y educación. Asimismo, se subrayó la necesidad de vincular la finalidad de la investigación con metodologías y políticas de acción correspondientes.

En la segunda parte, la discusión se centró en explorar la relación entre las distintas instituciones sociales que participan en la socialización de niños y jóvenes. Sobre este punto se discutió cómo ninguna institución socializa completamente al niño. Más aún, el niño es sujeto de una múltiple y en ocasiones contradictoria socialización, debido a la coexistencia conflictiva de estas instituciones.

En la última parte del ensayo se abordó más detalladamente la interrelación entre el niño receptor y la televisión. Se enfatizó que este tipo de interacción es fundamentalmente de negociación de significados.

Asimismo se mostró, con base en algunas investigaciones, cómo el niño televidente es un sujeto activo y cómo su relación con la televisión trasciende el momento concreto de estar frente a la pantalla. De acuerdo con lo discutido en estas páginas, una línea de investigación que parece fructífera para avanzar en nuestra comprensión de la relación entre la televisión y la cultura es aquella encaminada a entender cómo y por qué el niño receptor resiste o rechaza los significados que tienden a ser hegemónicos. En este sentido, el papel mediador de las otras instituciones, principalmente familia y escuela, es especialmente importante, debido a la interrelación que existe entre ellas y el proceso de socialización del niño. ¿Hasta qué punto modificaciones en una institución, por ejemplo en la familia en su relación con el niño, facilitan o empujan a modificaciones en la relación del niño con otras instituciones? Explorar ésta y otras preguntas relacionadas, permitiría contar con bases más sólidas para el diseño de estrategias y políticas de educación y comunicación tendientes a fortalecer la capacidad crítica del niño frente a las instituciones sociales.

## REFERENCIAS

- Action for Children's Television (ACT). **Fighting TV Stereotypes: An ACT Handbook**, Massachusetts. 1983
- ANDERSON, D. **Home Television viewing by Preschool Children and their families**. Ponencia presentada en la reunión bienal de Society for research in child development. Detroit. 1983.
- ALTHUSSER, Louis. **Lenin and philosophy and other Essays**. New York: Monthly Review Press, 1971.
- ARRAIGA, P. et al. "Publicidad y Estado Capitalista", en **Estado y comunicación social**. México, CEESTEM- Nueva Imagen, 1984.
- ATTALLAH, Paul. "**The Unworthy Discourse: Situation Comedy in Television**," en Rowland and Watkins, eds., 1984. pp. 222-249
- BAGDIKIAN, Ben H. **The Media Monopoly**, Boston: Beacon Press, 1983.
- BAUDELLOT CH. y R. Establet. **La Escuela Capitalista**. México, Siglo XXI, 1975.
- BEM, Sandra. "Gender Schema Theory and its Implications for child Development; Raising Gender-Aschematic Children in a Gender-Schematic Society," in **Journal of Women in Culture and Society**. Estados Unidos, Verano, 1983.
- BENNET, Tony. "Media, Reality, Signification," in Gurevitch, et al., **Culture, Society and the Media**. N. York, Methuen, 1982., p. 287.
- BOWLES, S., y H Gintis. **Schooling in Capitalist America**. Basic Books, Inc. E.U.A., 1976.
- CHARLES, M. "La Escuela y los Medios de Comunicación Social: la relatividad del proceso hegemónico, en **Perfiles Educativos**, CICE, UNAM, No. 34, México, 1986.

CAMARGO-HECK, Marina. "The Ideological Dimension of Media Messages", in Hall, et al., ed., **Culture, Media and Language**. Great Britain: University of Birmingham, 1980 PP. 122-127.

CANTOR, M.G. "The Organization and Production of Prime Time Television," **NIMH, Television and Behavior**. Vol. 2, Technical Reviews, 1982, pp. 349-362.

CARNAP, Rudolf. **An Introduction to the Philosophy of Science**, (M. Gardner, ed.), Basic Book Inc., 1966.

COOK, Thomas, Deborah A. Kendzierski and Stephen V. Thomas. "The Implicit Assumptions of Television Research: an Analysis of the 1982 NIMH report on Television and Behavior", en **Public Opinion Quarterly**, Vol. 47, 1983. pp. 162-201.

CORONA, S., "Distintas Apropiaciones de los Superhéroes Televisivos". Ponencia presentada en el Primer Coloquio sobre la Televisión y el Niño, Morelia, Mich., México, Agosto 28-29, 1986.

CULLINGFORD, C., **Children and Television**. St. Martin Press, N. York, E.U.A. 1984.

CHEOL, Choi H. "An application of Schema Theory to the Study of Image Construction." Ponencia presentada en la International Communication Association. Annual Conference, Hawaii, Mayo, 1985.

DESMOND, R., D. Singer, J. Singer, R. Calam y K. Colimore, "Family Mediation Patterns and Television Viewing: Young Children's Use and the Grasp of the Medium", en **Human Communication Research**, 11: 4, Verano, 1985. pp. 461-480.

DORFMAN, A. y A. MATTELART, **Para Leer al Pato Donald**, Siglo XXI, Buenos Aires, 1972.

ESTEINOU, J., **Los Medios de Comunicación y la Construcción de la Hegemonía, CEESTEM-Nueva Imagen, México, 1983**.

ESTEINOU, J., "El surgimiento histórico de los medios de comunicación social", **Condicionantes históricos de la comunicación Social**, México: Presidencia de la República, 1981, pp. 11-80.

FEILITZEN, Cecilia Von. "Developing and Evaluating Prosocial Television: A Swedish Perspective, en **Television ana Children**,

Estados Unidos, Invierno, 1981.

FERNANDES-COLLADO, C., P. Baptista y D. Elkes, **La televisión y el Niño**. México, Nueva Biblioteca Pedagógica, 1986.

FUENZALIDA, V., **Televisión: Padres-Hijos**; CENECA-Ediciones Paulinas, Chile, 1984.

GARFINKEL, Alan. **Forms of Explanation: Rethinking the Questions in Social Theory**, New Haven: Yale University Press, 1981.

GARRETT-SCHAU, Candace and C. Kehr. "Educational Equity and Sex Role Development," en S.S. Klein, ed., **Handbook for Achieving Sex Equity through Education**, J. Hopkins University Press, Baltimore, 1984, pp. 78-90.

GERBNER, G. "Science or Ritual Dance? A Revisionist View of Television Violence Effects Research," *Journal of Communication*, 34:3, 1984, pp. 164-173.

— "Television in American Society; Introductory Coments," **NIMH Television and Behavior**, Vol. 2, Technical Reviews, 1982, pp. 331-333.

GIROUX, Henry, **Ideology, Culture and the Process of Schooling**, USA, Temple Univ. press, 1981.

— "Teoría de la Reproducción y la Resistencia en la Nueva Sociología de la Educación: un análisis crítico," México, **Cuadernos Políticos** No. 44, Julio-Diciembre, 1985 pp. 36-65.

GONZALEZ CASANOVA, Pablo. **The Fallacy of Social Science Research**, New York: Pergamon Press, 1981.

GREENBERG, Bradley S. "Television and Role Socialization; An Overview," **NIMH Report**, Estados Unidos. Vol 2, 1982.

GREENBERG, Selma. "Educational Equity in Early Education Environment," in S.S. Klein, ed., **Handbook for Achieving Sex Equity through Education**. J. Hopkins University Press, Baltimore, 1984, pp. 457-470.

GREENFIELD, Patricia Marks. **Mind and Media: Effects of Television, Video Games, and Computers**, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984.

GUMPERT, Cary and R. Cathcart. "Media Stereotyping: Image of the Foreigner." *Communication*, Verona, No. 9, W. Alemania, 1983. pp. 103-111.

GUREVITCH, Michael, Tomy Bennet, James Curran y Janet Woollacott, eds., *Culture, Society and the Media*, New York: Methuen, 1982.

HALL, Stuart. "Cultural Studies at the Center: some Problematics and Problems", in Hall et al., *Culture, Media, Language*, Great Britain: University of Birmingham, 1980a. pp. 15-47.

— "Encoding/Decoding", in Hall et al., *Culture, Media, Language*, Great Britain: University of Birmingham, 1980b. pp. 128-138.

— "Recent Developments in Theories of Language and Ideologies: A Critical Note," in Hall et al., *Culture, Media, Language*, Great Britain: University of Birmingham, 1980c. pp. 157-162.

— "Culture, the Media and the ideological Effects," in J. Curran, M. Gurevitch and J. Woollacott, eds., *Mass Communication and Society*, London: Edward Arnold and Open University Press, 1977. pp. 315-348.

— "The Rediscovery of 'Ideology': Return of the Repressed in Media Studies", in Gurevitch et al., 1982. pp. 56-90.

HAWKINS, R.P. y S. Pingree. "Television's Influence on Social Reality," *NIMH, Television and Behavior*, Vol. 2, Technical Reviews, 1982. pp. 224-247.

HELLER, Mary Ann. "The Contribution of Critical Scholarship to Television Research," in B. Dervin and M.M. Voigt, eds., *Progress in Communication Science*, Vol. II, New Jersey: ALEX Publishing Corp., 1982.

HUSTON, Aletha C. "Sex Typing", en *Handbook for Child Development*, Estados Unidos, 1983. pp. 388-467.

JOHNSON, Richard. *What is Cultural Studies Anyway?* Estratto da: *Anglistica*, XXVI, 1-2, Instituto Universitario Oriental, Nápoles, 1983.



JOHNSTON, J., J. Ettema and T. Davidson. **An Evaluation of Freestyle**, Research Report Series, Institute of Social Research, Michigan University, 1980.

JOHNSTON, J. and J. Ettema. **Positive Image: Breaking Stereotypes with Children's Television**, Sage Publications, Beverly Hills, 1982.

JONES, Clement J. **The image Reflected by MassMedia: Stereotypes**, UNESCO, International Commission for the Study of Communication Problems Series, Paris, 1980.

LIEBERT, Robert M., J. N. Sprafkin and E.S. Davidson. **The Early Window; Effects of Television on Children and Youth**, Pergamon Press, New York, 1982.

LINN, Marcia C. and A.C. Peterson. "Facts and Assumptions about the Nature of Sex Differences," in S.S. Klein, ed., **Handbook for Achieving Sex Equity Through Education**, J. Hopkins University Press, Baltimore, 1984. pp. 53-77.

LOVELACE, Valeria O. and A.C. Huston. "Can Television Teach Pro-social Behavior?" **Prevention in Human Sciences**, Estados Unidos, 1982.

LULL, James. "How Families Select Television Programs: a Mass-Observational Study" en **Journal of Broadcasting**, 26:4, Otoño, EUA., 1982. pp. 801-11.

—. "Family Communication Patterns and the Social Uses of Television" en **Communication Research**, 7:3, Julio 1980. pp. 319-34.

MACCOBY, E. E. and C. N. Jacklin. "Sex Differences in Aggression: A Rejoinder and Reprise," in **Child Development**, 51, 1980. pp. 964-80.

MARTIN, Carol L. and C.F. Halverson, Jr. "A Schematic Processing Model of Sex Typing and Stereotyping in Children," **Child Development**, 52, Estados Unidos, 1981. pp. 1119-34.

MATTELART, A. **Multinacionales y sistemas de comunicación**. México: Siglo Veintiuno, 1981.

MELODY, William y Robin E. Mansell. "The Debate over Critical vs. Administrative Research," **Journal of Communication**, Special

Issue "Ferment in The Field," 33:3, 1983. pp. 103-116.

MEYER, M. *Children and the Features of Television: Approaches and Findings of Experimental and Formative Research*. New York: K. G. Saur, 1983.

MOLINA, A. *La Televisión y los Niños*, CONAPO, México, 1979.

MONTOYA MARTIN DEL CAMPO, Alberto. "Los Determinantes de la Información en la Sociedad Mexicana." *Condicionantes históricos de la comunicación social*, México: Presidencia de la República, 1981, pp. 81-160.

MONTOYA MARTIN DEL CAMPO, Alberto y María A. Rebeil. "El Impacto Educativo de la Televisión Comercial en los Estudiantes del Sistema Nacional de Telesecundaria, México," México: Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE), 1982.

MORLEY, D., "Texts, Readers, Subjects" en *Culture, Media, Language*, Hall et al., Inglaterra, Birmingham University Press, 1980. pp. 163-73.

MURDOCK, Graham. "Negotiation of Control in Media Organization and Occupations", in Gurevitch et al., 1982 pp. 118-150.

NIMH. *Television and Behavior; Ten Years of Scientific Progress and Implications for the Eighties*, Vol. 2, Technical Reviews, Rockville, Maryland: National Institute of Mental Health, 1982.

NOBLE, Grant. "Social Learning From Every Day Television," in Michael J.A. Howe, ed., *Learning from Television; Psychological and Educational Research*, New York: Academic Press, 1983. pp. 101-124.

OROZCO, G., Guillermo. "Apuntes para un Debate sobre el Impacto Cognoscitivo de la Televisión", en *Reglones*, 1:3, ITESO, Guadalajara, México, Octubre, 1985b. pp. 7-13.

— "Computadoras y Educación Escolar; ¿Una vinculación inevitable?", ponencia presentada en el Cuarto Encuentro Nacional de CONEICC, León, Gto. México, Marzo 19-21, 1986a.

— "El Estudio de los Efectos de la Televisión en los Niños; Algunos Límites de la Investigación Tradicional", Ponencia presentada en el Primer Coloquio sobre la Televisión y el Niño. Morelia, Mich.

México, Agosto 28-29, 1986c.

—. "Research on Cognitive Effects of Non-Educational TV; An Epistemological Discussion," Ponencia presentada en la Segunda Conferencia Internacional sobre Estudios de Televisión, Londres Inglaterra, Julio 10-12, 1986b.

—. "Research on Cognitive Effects of TV; Towards a Negativist Approach" Ponencia presentada en la 36 Conferencia Anual de la International Communication Association, Hawaii, E.U.A., mayo 1985 a.

—. "Television Research; What is Getting Explained About Cognitive Effects," Universidad de Harvard, Escuela de Educación, Nov. 1984, pp. 17. (mimeo.)

PUTNAM, H., **Reason, Truth and History**, Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

REAL, Michael. "The Debate on Critical Theory and the Study of Communications, a Commentary of Ferment in the Field," **Journal of Communication**, 34:4, 1984. pp. 72-80.

ROWLAND, W. **The Politics of TV Violence**, Beverly Hills: Sage Publications, 1983.

SANCHEZ RUIZ, Enrique. "Medios de Difusión, Poder y Democracia (Notas para un Marco Analítico)" en **Replones**, 1:3, ITESO, Guadalajara, Octubre, 1985. pp. 21-24.

SALOMON, Gavriel. "Television and Reading: The Roles of Mental Effort Investment," ponencia presentada en (The National Policy Conference on Children and Television, Simon Fraser University, Vancouver, Canada, Marzo, 1982).

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

SINGER, J.L. and D.G. Singer. "Psychologists Look at Television: cognitive, Developmental, Personality and Social Policy Implications," **American Psychologist**, 38:7, Estados Unidos, 1983. pp. 826-34.

- SLABY, Ron G. and K.S. Frey. "Development of Gender Constancy and Selective Attention to Some Sex Models," *Child Development*, 46, Estados Unidos, 1975. pp. 849-856.
- SLABY, Ronald and Gary R. Quality. "Effects of Television on the Developing Child," in B.W. Camp, ed., *Advances in Behavioral Pediatrics*, Vol. I, 1980. pp. 225-266.
- SLACK, D. Jennifer and Martin Allor. "The Political and Epistemological Constituents of Critical Communication Research," *Journal of Communication*, 33:3, 1983. pp. 208-218.
- STEIN, Sara B. *Girls and Boys; the Limits of Nonsexist Childrearing*, S.Scribner's Sons, New York, 1983.
- TRIANDIS, Harry C., et al. "Individual Model of Social Behavior," *Journal of Personality and Social Psychology*, 46:6, Estados Unidos, 1984. pp. 1389-1404.
- VARENNE, H. "Collective Representations in American Anthropological Conversations" en *Current Anthropology*, 25:3, Junio, 1984. pp. 281-300.
- WHITE, A. Robert. "Mass Communications and Culture; Transition to a New Paradigm", *Journal of Communication*, 33:3, 1983. pp. 279-301.
- WILLIAMS, John M. and Deborah L. Best. *Measuring Sex Stereotypes; A Thirty Nation Study*, Sage Publications, Beverly Hills, 1982.
- WILLIAMS, Raymond. *The Year 2000; A Radical Look at the Future and What We Can do to Change it*, New York: Pantheon Books, 1983.
- WILLIS, P. *Learning to Labour, How Working Class Children get Working Class Jobs*, Columbia University Press, New York, 1977.
- WOOLACOTT, Janet. "Messages and Meanings," in Gurevitch et al., 1982. pp. 91-112.