

Elementos metodológicos para estructurar programas de educación para los medios¹

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ

Con diferentes nombres y grados de criticidad frente a los medios y sus mensajes, y ante los sistemas sociales de comunicación, la educación para los medios (EPM), en tanto esfuerzo pedagógico y político, se ha consolidado como una de las alternativas más viables, y con mayor potencial, para involucrar a la sociedad civil en procesos cada vez más democráticos. Todo ello, a partir de analizar y transformar los procesos de recepción frente a los medios y tecnologías de información, y de estimular la participación efectiva de los diversos sectores de la audiencia en los escenarios socioculturales en los que cotidianamente interactúa.

Independientemente de la intencionalidad o racionalidad que inspiran o sustentan diferentes programas de educación para los medios (PEM), es posible señalar el origen de estas acciones en la Alemania del siglo XVIII, cuando en el sistema escolar surgió la iniciativa de un grupo de maestros por llevar la prensa al aula y reflexionar acerca de sus contenidos, como una posibilidad de "analizar la realidad" y lo que en ella sucedía (Pungente, 1990). Así, por primera vez se llevó al salón de clases un medio masivo de información: el periódico.

La educación para los medios, entonces, no es algo reciente. En sus variedades actuales, frente a las tecnologías modernas de información, se viene desarrollando de manera sistemática desde hace más de tres décadas. En tanto modo de intervención, la EPM es también una forma particular de analizar, resignificar y producir información. Así, hay un vínculo estrecho entre investigación de la recepción, análisis de mensajes y producción de la comunicación. Precisamente, la EPM constituye el vínculo integrador de esos tres campos comunicacionales.

La investigación de la recepción, y en especial los análisis críticos de audiencia, son las fuentes principales de conocimiento sistemático para el diseño de estrategias y programas de EPM. Asimismo, los análisis de textos y mensajes, que tradicionalmente se efectúan como parte del conocimiento crítico y profundo de los referentes a los que están expuestas las audiencias de los grandes medios, cada vez más se constituyen en herramientas para impulsar e instrumentar los PEM.

Actualmente se considera que la educación crítica de los receptores es incompleta si no llega a la producción misma de comunicación. Por consiguiente, se pone especial énfasis en capacitar a los involucrados en PEM en distintas técnicas y códigos para que ellos mismos puedan producir sus mensajes y —como recomendaba Paulo Freire— decir su palabra. En el umbral del siglo XXI "decir nuestra palabra" significa no sólo poder organizar el pensamiento y expresarlo a través del lenguaje oral y escrito, sino mediante múltiples lenguajes, cada vez más tecnificados y amplificados, para lo cual es necesario adiestrarse expresamente.

¹ Síntesis realizada por J. Mario Martínez Alvarado, a partir del *Manual del Taller de Metodología para Diseñar Programas de Educación Para los Medios*, elaborado como parte de la currícula de la Especialidad en Comunicación Educativa que imparte el ILCE.

Enfoques de la EPM

En la amplia historia de la EPM han predominado distintos enfoques e intereses y, por supuesto, diversas metodologías. Una de las primeras preocupaciones de la sociedad al presenciar el nacimiento y expansión de los medios de información, ha sido por la influencia de éstos en la *salud física* de los receptores, sobre todo tratándose de los medios audiovisuales (cine, televisión, videojuegos y computadores).

A principios de los años 70, una autora francesa escribió un libro, que hoy ubicamos como un esfuerzo pionero en la línea de EPM, donde ofrece múltiples recomendaciones a los padres de familia acerca de "cómo" exponerse a los medios y cómo deberían ver televisión los niños (Sauvage, 1972). Por ejemplo, la altura a la que debe estar el televisor, la distancia y la postura correcta al estar sentados frente al aparato, la cantidad de horas que los ojos pueden atender a la pantalla, la cantidad de luz adecuada para iluminar la habitación, el evitar que menores de 8 años vean películas muy largas, etc. El supuesto detrás de esta preocupación es que la causa de un efecto negativo se ubica en los elementos técnico-luminosos de los medios audiovisuales.

Otro énfasis popular dentro de la EPM es la *cantidad de exposición* a los medios. Sobre todo en el caso de los niños, los padres consideran que deben limitar los tiempos de ver televisión o estar frente a la pantalla jugando con alguno de los programas diseñados para ello. Anteriormente, cuando aún no se contaba con televisión, se limitaba el tiempo de estar en el cine, o las veces de ir a ver películas, tanto como las horas de escuchar radionovelas.

El supuesto de esta preocupación cuantitativa es que la cantidad de exposición a un medio causa algún daño a los receptores. Una variante de ésta, es aquella que sostiene que la cantidad de exposición a un *mismo tipo de mensajes* es la variable fundamental de su impacto en los receptores, en términos del conte-

nido. Es decir, la sola repetición provoca que, finalmente, el mensaje se transfiera a la mente del público.

Dentro de esta conceptualización, una de las maneras más populares de fomentar "la defensa" de los receptores ante los mensajes, es a través de las "dietas", por ejemplo, televisivas.



Un tercer enfoque predominante en la historia de la EPM, es el relacionado con los *lenguajes específicos* de cada medio de información. El supuesto es que la "falta de dominio lingüístico" del medio por parte de la audiencia es la causa de que los medios produzcan estragos en ella. Por ejemplo, se dice que si un espectador no sabe que el paso de un *plano general* a un *close up* significa hacer énfasis en algún detalle para atraer la atención del público con una finalidad determinada, entonces, la persona está "desarmada para defenderse" del efecto ideológico que el director de la película o programa desea provocar con ese juego de tomas.

En este enfoque, se asume que el dominio del lenguaje de los distintos medios impedirá o reducirá su efecto entre el público. A su vez, el medio de información es considerado fundamentalmente como un lenguaje poseedor de una técnica expresiva y una lógica de narración, misma que debe ser aprendida por los receptores.

La forma más común de promover la educación crítica de las audiencias es a través de su *alfabetización* conforme a cada medio.

Una perspectiva más es la que se ha dirigido a los *textos y mensajes*. Esto es, a los contenidos programáticos, a partir de la idea de que su ideologización provoca ciertos efectos



en las audiencias. Por ello, los medios de información son considerados, esencialmente, como "propuestas de contenidos". Este enfoque, muy popularizado en América Latina, ha impulsado una serie de estrategias y programas de lo que hoy conocemos como *recepción crítica* de los medios. Su propuesta consiste en "inocular" a las audiencias para que puedan desentrañar la ideología conformante de los distintos mensajes.

Una variante en Latinoamérica es la *lectura crítica* (Kaplún, 1986; Marques de Melo, 1985), si bien asume que lo importante es el contenido, se diferencia en su énfasis en el "acto de leer" combinando aspectos de alfabetización con elementos de análisis crítico de mensajes y de análisis de las instituciones de medios como industrias culturales al servicio del capitalismo.

La *recepción activa* es otro de los enfoques predominantes dentro de la EPM. Por "recepción activa" se entiende desde una "actividad física" de los receptores frente a los medios (Correa, 1990; Orozco, 1992), una actividad "creativa" (Dominguez 1990), hasta

una actividad más compleja o "actividad cultural" (Puenzalida, 1990). Es una de las conceptualizaciones más consolidadas en América Latina e incluye una gama de esfuerzos pedagógicos para favorecer en las audiencias su *creatividad, imaginación y autonomía, así como la resemantización de los mensajes*.

También busca proponer y motivar en los receptores diferentes *usos sociales* de los medios y sus mensajes. En general, se asume que la cultura es el ámbito donde germinan los significados y símbolos de los procesos de comunicación y es ahí donde puede darse la *negociación* y resistencia de ciertas significaciones, a la vez que la producción de otras nuevas (Orozco, 1987).

Este enfoque, que se desarrolló principalmente en América del Sur y recibió el impulso de los trabajos de Puenzalida (1984), Edwards (1985) y Hermosilla (1987) del centro de investigación CENCA, en Chile, hace énfasis en la resemantización y producción cultural como objetivos de los PEM. A diferencia de las anteriores perspectivas, busca trascender el análisis de los medios para motivar en los receptores nuevas actitudes y convertirse en productores de mensajes, recuperando su papel activo en el complejo proceso de la comunicación.

Finalmente, es importante referirnos al enfoque de la *educación para la recepción* (Charles y Orozco, 1990), que se nutre de la anterior en los supuestos pedagógicos y culturalistas, pero se diferencia al hacer énfasis en el *proceso de la recepción y sus mediaciones institucionales*. Asume que el producto de la recepción es siempre una *apropiación o reappropriación del mensaje* referente, y que el campo de trabajo de los educadores críticos es el conjunto de mediaciones a través de las cuales se conforma la recepción del referente y la producción de un nuevo mensaje (Orozco, 1991).

En esta perspectiva, desarrollada fundamentalmente en México, se subraya el análisis de las instituciones sociales como la escuela y la familia, en tanto fuentes de mediaciones que influyen

sociales como la escuela y la familia, los procesos específicos de recepción de las audiencias. Desde estas instituciones se busca intervenir en los procesos usuales de recepción con el propósito de transformarlos. Para ello, se propone una "estrategia múltiple" de introducción de programas de educación para los medios (Charles y Orozco, 1992). Es con base en este enfoque, y recuperando la riqueza de las otras experiencias, que planteamos los elementos metodológicos para los PEM.

Características de los PEM

La diversidad de experiencias, alcances y logros con la educación para los medios en América Latina conforma

Así, por lo menos uno de sus propósitos se inscribe dentro de los objetivos más amplios de una "lectura del mundo" y una "educación para la libertad". Este objetivo ha trascendido los años y actualmente inspira otros, enunciados como **emancipación de las audiencias o comunicación para la democracia**.

En la década de los 70, la *pedagogía del lenguaje total* tuvo un enorme auge en la región latinoamericana. Además, en Europa, principalmente en Francia y Suiza, el Lenguaje Total también sustentó varios PEM que se desarrollaron en esa época (Valdés, 1990).

Las corrientes lingüísticas, especialmente las nuevas concep-

"apropiaciones" que distintos grupos de receptores realizan de los mensajes.

Los *estudios culturales*, corriente teórica metodológica desarrollada dentro de la *Nueva Sociología* en Inglaterra, ha servido también de marco para la elaboración de PEM. Tanto la perspectiva de la **recepción activa** como la de **educación para la recepción** se han inspirado en los postulados de este modelo. Por ejemplo, retoman conceptos como el de *negociación de significados, resistencia y contrahegemonía*.

Es importante destacar el esfuerzo por organizar "asociaciones" de receptores, en especial de televidentes, para analizar programas y mensajes y luego presionar a las autoridades correspondientes para modificar la pro-

De hecho, actualmente ya no se trata de "vacunar" a las audiencias contra los mensajes de los medios masivos de información, sino de facilitar una *interacción* mucho más provechosa. Interacción que, por supuesto, implica análisis y reflexión crítica, pero también involucra aspectos lúdicos y emocionales, que permiten disfrutar más de muchos de los contenidos de los medios de información y, a la vez, motiva para producir una comunicación propia.

Racionalidad pedagógica y educación para los medios

En el transcurso de la historia de la educación para los medios se han ensayado distintas metodologías y supuestos pedagógicos, algunos más idóneos, críticos o liberadores que otros. El saldo de los logros alcanzados muestra la importancia de definir, con la mayor precisión posible, la intencionalidad, orientación y los supuestos de aprendizaje subyacentes de este tipo de educación, dentro de una perspectiva de **emancipación de las audiencias** (Orozco, 1991).

La condición esencial para instrumentar cualquier tipo de PEM, es la ausencia de un ambiente autoritario (Charles y Orozco, 1992).

No es posible buscar ni la criticidad, ni la expresión, ni la producción comunicativa de los receptores cuando se realiza a través de mecanismos de imposición o cuando seslamos la **problematicación** de actitudes de subordinación y de poder. Si bien no es posible eliminar todo el autoritarismo existente en los escenarios donde sujetos sociales cotidianamente interactuamos, si podemos plantearnos como objetivo o preocupación fundamental el **cuestionar** expresiones y estructuras adversas a nuestro desarrollo como sujetos y como receptores particulares de mensajes.



un mosaico interesante y heterogéneo por tratar de incidir en los procesos de interacción receptores-medios de transformación de una manera crítica.

En general, los programas o proyectos desarrollados poseen, en mayor o menor medida, una influencia de Paulo Freire y su *pedagogía del oprimido*.

tualizaciones de las teorías del significado, como la semántica, inspiraron proyectos y objetivos muy concretos en los esfuerzos educativos frente a los medios de información. Por ejemplo, "reservantizar" los mensajes de los medios, es uno de los aspectos centrales de la corriente de **recepción activa**, del grupo CENEC. Asimismo, la semiótica y la sociosemiótica (Juárez, 1992) han servido para el diseño específico de modelos de análisis de las

gramación que se considera debe eliminarse de la oferta de los canales televisivos (Rojas, 1990).

Por último, mencionaremos que un conjunto de experiencias actuales de educación para los medios están inspirándose en las teorías del juego (Corona, 1986), de la expresión corporal (Hermosilla, 1987), de la expresión artística (Charles y Orozco, 1992) para el diseño de estrategias.

Con esta preocupación inicial, la racionalidad pedagógica sustantiva frente a los medios y mensajes se ancla en un modelo enfocado fundamentalmente hacia la *problematicación*, tanto de contenidos como de estructuras e interacciones de todos los involucrados en el proceso comunicativo-educativo. Esto supone que no sólo las propuestas de sentido de los mensajes y las definiciones económico-políticas de los medios son el blanco de la problematicación, sino también los procesos de recepción, las actitudes y hábitos de los receptores y todas sus mediaciones y sus fuentes, incluidas las propias de los educadores.



Una racionalidad pedagógica sustantiva para intervenir los procesos de recepción, supone que no se "parte de cero", sino de "menos cero"; en otras palabras, no es posible asumir que los distintos educandos y educadores involucrados en los PEM están listos para ello, aun cuando poseen el interés, el tiempo y un cierto nivel educativo general.

La mayoría de receptores estamos involucrados en procesos de recepción frente a los medios bastante cuestionables. La "historia" de nuestras interacciones con ellos ha sido

conformada sin criticidad e influenciada significativamente por el desarrollo comercial de los medios y tecnologías de información, y por las características autoritarias y rígidas de nuestras experiencias educativas, sobre todo aquellas que estuvieron vinculadas con alguna institución escolar.

Pasividad y consumismo caracterizan a gran cantidad de nuestras relaciones, no sólo con los medios, sino con otras instituciones sociales y sus propuestas de mensajes.

Reconocer esta situación, más que pesimismo, es realismo para instru-



mentar cualquier esfuerzo pedagógico que busque formar receptores activos y luche conjuntamente con ellos por su emancipación.

Fomentar la **expresión** de distintos tipos y a diferentes niveles de nuestra actuación cotidiana, es uno de los grandes retos y, a la vez, de los logros posibles de una pedagogía emancipatoria frente a los medios.

Estimular la **participación** y, por tanto, desinhibir y hacer que el receptor recupere su imagen de **sujeto acti-**

vo y creativo en las interacciones y escenarios sociales, es otro de los retos esenciales de la educación para los medios (Charles y Orozco, 1992).

En esta perspectiva, el **diálogo** con los educandos-receptores y el **respeto** a sus "visiones y ambiciones", son dos de los mecanismos imprescindibles para realizar cualquier esfuerzo de EPM. Una pedagogía basada en el diálogo requiere de un proceso de **apropiación del lenguaje**. Esta apropiación no sólo es de identificación de lo que otros dicen (a través de cualquier medio o género programático) o sólo de una **recuperación** de nuestra



voz y palabra, sino también y, principalmente, de la **construcción de posibilidades** para poder utilizarla: para **producir** nuestra propia comunicación.

Objetivos de una pedagogía emancipatoria de la recepción

El desarrollo de la **capacidad crítica** y de **pensamiento autónomo** de los receptores es uno de los objetivos

esenciales que cualquier PEM debiera impulsar, entendiéndola como el desarrollo de una actitud y una disciplina mentales para no "recibir" los mensajes sin pensar y sin cuestionar lo que nos proponen. Esta capacidad crítica no es materia o un contenido concreto que se enseñe en la escuela, es una manera de interpretar la realidad y las propuestas de sentido de los medios y de asumir la interacción con ellos; manera que se *ejercita* para desarrollarla y mejorarla.

Diferentes autores (Charles, 1988; Watson, 1986; Kaplún, 1986) sostienen que el desenvolvimiento de una capacidad crítica frente a los medios involucra tres dimensiones:

Los valores y actitudes, principalmente aquellos de honestidad, rigor de pensamiento y búsqueda de la verdad.

El conocimiento de la realidad, para poder contraponer a las propuestas sobre interpretaciones de la realidad, nuestras propias percepciones, concepciones y apropiaciones.

El desarrollo de habilidades y destrezas para cuestionar, reelaborar y producir nuevas comprensiones y propuestas de sentido y significado frente a las de los medios.

El desarrollo de las **capacidades creativas y expresivas** de los receptores es un segundo objetivo central. Supone, a su vez, el desenvolvimiento de la capacidad para **reconocer valores y prácticas culturales propias**.

Los programas de EPM deben tomar como punto de partida la *experiencia* del sujeto receptor, no los mensajes de los medios.

Importa reconocer formas y hábitos de comunicación y de expresión, de interpretación y de apropiación de mensajes, de aprendizaje, de discusión y argumentación.

Lograr este objetivo implica también el fortalecimiento de la **autovaloración** de los receptores como tales y

como miembros de una cultura en particular. Mientras creamos que nuestros gestos y expresiones, dichos y leyendas "valen" menos o no son "tan interesantes" como las de otros, o como las que vemos en los programas de televisión, no es posible valorarnos como sujetos **significantes** ni valorar nuestras **resemantizaciones**. Actitudes malinchistas y sectarias, así como de timidez y subordinación se deben **problematizar** constantemente por parte de los educadores, y extirpar por todos de las interacciones sociales cotidianas.

En los PEM es importante no perder de vista que no se trata de cambiar unos valores por otros, o unas actitudes o unas ideas. El propósito es partir de las existentes en cada segmento de las audiencias para plantear interrogantes, paulatinamente, sobre lo cuestionable y transformar desde ahí lo que es conveniente modificar. De esta manera se podrá formar **autónomamente** a los receptores.

La autonomía cultural y la autonomía de la persona frente a los medios y sus propuestas de sentido no significa *abandonar los referentes* de los que dependemos, sino asumirlos críticamente para descubrir *nuevos nexos* no "ataaduras", y nuevos caminos por donde transite la creatividad, desde y a pesar, de los condicionamientos y límites propios y del entorno.

Para alcanzar los objetivos propuestos, los educadores requieren considerar las características particulares del desarrollo cognoscitivo y afectivo de los receptores, especialmente si trabajan con niños, el contexto socioeconómico y cultural en que se ubican y las formas de interactuar con los mensajes, reconociendo las múltiples mediaciones, entre otros aspectos que deben investigarse para reconocer los procesos de recepción.

Educación para la recepción

Al conceptualizarse como **interacción**, la recepción de medios surge como el lugar más adecuado para modificar la *apropiación* de las propuestas de sentido de los diversos medios de información, así como para realizar tanto la *lectura crítica* como la subsiguiente *resemantización* de las propuestas emitidas.

La **educación para la recepción**, entonces, constituye un esfuerzo pedagógico integral y, por tanto, complejo, para intervenir en los mismos procesos de recepción que tienen lugar entre segmentos específicos de las audiencias. A diferencia de las perspectivas expuestas en el apartado *Enfoques de la EPM*, ésta hace énfasis en el **proceso** mismo de la recepción para intervenir en las distintas **mediaciones** que lo conforman. No sólo busca al objeto receptor, problematizando sus apreciaciones y producciones de sentido, sino también pretende influir en los miembros de sus grupos naturales: familiares y amigos, y en los de sus grupos formales más frecuentados: escuela, trabajo, iglesia, barrio.

La educación para la recepción (ER) es una propuesta pedagógica *múltiple* que busca transformar la negociación de sentidos y significados abordándola en sus *diferentes escenarios* en donde transcurre el "largo, complejo y contradictorio" proceso de la recepción de mensajes. Como tal, la ER tiene lugar en distintos ámbitos de la cotidianidad de los sujetos y se nutre de muchas de las premisas de los enfoques de educación para los medios, pero se distingue de ellos no por ser su suma, sino por buscar incidir simultáneamente en diferentes *fuentes* de mediación de los procesos de recepción de grupos de audiencia específicos. Por ejemplo, con estrategias de ER se pretende sensibilizar a los padres de familia acerca de la televisión que ven sus hijos, a los maestros o a la institución escolar, a los autores de los libros de texto, etc.; se trabaja simultáneamente



en el hogar, en el aula, al aire libre, entre otros espacios. Los ejercicios específicos que se diseñan tratan de estimular distintos aspectos de la recepción: racionales, emocionales, situacionales, contextuales y estructurales (Charles y Orozco, 1992).

En la ER, se parte de considerar que las mediaciones en el proceso de recepción son todos esos elementos que lo conforman y otorgan sus características particulares. Fundamentalmente, hay mediaciones situacionales, contextuales y estructurales, así como cognoscitivas, afectivas, institucionales, tecnológicas y específicas del medio de información de que se trate (Orozco, 1991).

Las mediaciones **situacionales** son aquellas que definen la recepción en el momento mismo de interacción entre sujeto receptor y mensajes. Las mediaciones **contextuales** son aquellas que provienen del entorno más mediato y de algunas de las características de los receptores, como su nivel de ingresos económicos, su lugar de procedencia y de residencia, su tipo de ocupación y sus expectativas de ascenso social. Las mediaciones **estructurales** son las que provienen de la clase de pertenencia, la etnia, la edad o el sexo de los sujetos receptores.

Las mediaciones **institucionales**, como su nombre lo indica, son aquellas que se derivan de las diferentes instituciones sociales donde participan

los sujetos receptores. La familia, la escuela, la organización popular, el trabajo, etc., son generadoras de mediaciones en el proceso de recepción de mensajes. Asimismo, cada medio de información ejerce también sus propias mediaciones. La televisión, por ejemplo, tiene una serie de *recursos de legitimación de su propuesta de sentido*. La radio y la prensa poseen otros; la familia, la iglesia y la escuela, también tienen los suyos. Los lenguajes específicos de cada medio o institución influyen no sólo en la construcción de sus mensajes, sino también en la manera de percibirlos.

Frente a las diversas mediaciones del proceso de recepción, las posibilidades de intervención consciente para transformarlo se multiplican. Por ejemplo, una de las metas de la ER puede ser incidir en la mediación escolar, a través de sensibilizar al maestro para que efectúe este tipo de educación, primero, para luego introducir algún currículum escolar que permita trabajar la recepción y la producción comunicativa de los niños de una manera sistemática.

Otra meta posible es incidir en la mediación familiar de la televisión; para ello, se trabajará con los padres, haciendo énfasis en las herramientas a su alcance para que desmitifiquen a la televisión y puedan jugar con ella y con sus hijos, retroalimentando su experiencia de conocimiento y análisis acerca de los mensajes, la tecnología y el lenguaje propio del medio.

Recordemos que las mediaciones se realizan con recursos diferentes. Por ejemplo, la mediación escolar se sustenta en la legitimidad académica que la sociedad ha otorgado a la escuela como institución educativa, o en la autoridad del maestro en tanto profesional de la enseñanza. Para intervenir pedagógicamente en esta mediación, entonces, será necesario **problematicar** los recursos a través de los que se realiza la mediación escolar y poder *enunciar* a los alumnos de esa influencia. Lo mismo sucede con los medios de información: al develar sus recursos de mediación, se pone en evidencia la legitimidad del medio como tal y, por supuesto, de sus propuestas de sentido.

Lo anterior, debemos subrayarlo, no es lo mismo que analizar la ideología de los mensajes. No se trata de aspectos ideológicos, sino de *recursos de implantación* (que pueden llegar a ser de imposición) de las mediaciones institucionales en los procesos de recepción. Las posibilidades de intervenir son muchas y muy variadas. Cada escenario social es susceptible de ser un ámbito adecuado para trabajar algún programa de educación para los medios.

Planear una experiencia de *educación para la recepción* implica que el educador sea, además de un pedagogo crítico, un estratega eficaz y persistente,

capaz de promover este tipo de programas en distintas instituciones sociales, situaciones y circunstancias. Esto, por supuesto, requiere llegar a conocer tanto a los sujetos receptores con los que se pretende trabajar, como a las instituciones a través de las cuales resulta oportuno intervenir.

Tradicionalmente se había pensado que los sujetos principales de esfuerzos educativos frente a los medios de información eran aquellos sectores de la población más desprotegidos, como los marginados o campesinos, los niños y las mujeres. Sin embargo, en la actualidad se reconoce que educar para la recepción es una tarea que

involucra a todos. La experiencia demuestra que existen, por lo menos, dos grandes tipos de sujetos: los destinatarios y los promotores o animadores de PEM, quienes son, a su vez, destinatarios, con la diferencia de que reciben la encomienda de reproducir su aprendizaje en otros sectores de la población.

Los sujetos de los diversos esfuerzos y experiencias educativas frente a los medios y mensajes son, ante todo, **sujetos en situación y sujetos sociales**. En cuanto a su primera condición de seres situados históricamente, es importante realizar diagnósticos antes de



diseñar cualquier estrategia educativa o plantearse objetivos y metas. Es necesario que el especialista de educación para los medios conozca, por lo menos, las características elementales de las audiencias para las que diseñará algún curso o taller (Charles y Orozco, 1992).

Por ejemplo, es esencial que el educador tome en cuenta:

- a) La situación socioeconómica de sus educandos.
- b) Las posibilidades de diversificación de opciones culturales y recreativas.
- c) Los hábitos de aprendizaje, para apreciar las formas

más idóneas de estimular su desarrollo activo frente a los medios.

- d) Su grado de expresividad, para estimar hasta dónde es necesario reforzar con técnicas de expresión su creatividad y producción comunicativa.
- e) Las características de su entorno (otros sujetos y situaciones), para anticipar posibles límites a su acción pedagógica.

Un diagnóstico de recepción, además, debe incluir la detección de la



forma como interactúan los educandos con los medios y sus mensajes. Puede abarcar también una estimación del **potencial institucional** para apoyar el esfuerzo educativo. Por ejemplo, si el propósito es organizar un curso en la escuela, debe investigarse si está disponible un espacio físico adecuado y cuentan con los materiales esenciales para estimular la creatividad y expresión de los niños.

Actualmente, en América Latina se ha reconocido que los criterios de segmentación de las audiencias deben guiar la conformación de grupos de educandos. En Chile, por ejemplo, se trabaja con "Mujeres Pobladoras" (Fuenzalida y Hermosilla, 1990) o con campesinos (Fuenzalida, 1991); en México, con educadores populares

(Orozco 1990) o con niños (Orozco, 1991). En casi todos los países hay trabajos con niños de una misma escuela y de una misma clase social y condiciones socioculturales similares. Lo importante para el éxito de un PEM es que el grupo constituya un segmento más o menos homogéneo de receptores.

Siempre resulta necesario diseñar algún tipo de tarea adecuada al *grupo inmediato de referencia*. Por ejemplo, si trabajamos con mujeres, es importante elaborar algunos ejercicios (y, por supuesto, sensibilizar a los hombres y al resto de la familia) para que en el hogar no se "deshaga" sus logros alcanzados en su educación para la recepción. Cuando se trata de niños, también es indispensable pensar en algunas formas de involucrar en las acciones a sus padres y maestros.

Es también esencial considerar que los sujetos involucrados son **membros de una cultura** particular. No son sujetos aislados o atomizados individualmente. Participan de formas similares de **significar y otorgar sentido** a los mensajes. Esta dimensión colectiva de los sujetos individuales es una condición que hoy debe estar presente en el diseño de estrategias y programas educativos frente a los medios.

Preparar a los educadores de los medios, aunque hoy parezca obvio y constituya uno de los objetivos iniciales en cualquier diseño de EPM, pasó desapercibido en muchas experiencias, tanto latinoamericanas, como en el resto del mundo. En Australia, por ejemplo, no obstante el furor generado por este tipo de educación en los 80, llegó un momento en que el mayor problema al cual se enfrentó su institucionalización en el sistema de educación formal, fue precisamente la falta de personal docente calificado para hacerse cargo de los diferentes cursos y talleres diseñados por los especialistas. En Inglaterra pasó algo similar y, en general, en todos los países, antes o después, se ha generado la misma situación: no hay promotores de la educación para los medios.

Actualmente, entre las recomendaciones fundamentales propuestas en cualquier congreso sobre EPM está la de diseñar primero una estrategia de **capacitación** para los encargados de llevar a cabo este tipo de educación (Documento de Buenos Aires, 1988). Es importante partir del hecho de que, para muchos potenciales animadores, la EPM constituye algo sofisticado y pueden percibirla como una tarea más, junto a su cargada agenda de trabajo. Por ejemplo, cuando se pregunta a los maestros de educación básica, en México y en otros países como Inglaterra o Francia, lo que opinan de la EPM, más de un 50% no estaría dispuesto a involucrarse en ella, ya sea por falta de tiempo, de motivación o porque no considera que los medios de información deban "traerse al aula" (Orozco, 1990).

Con base en lo anterior, lo primero que un diseñador de PEM debe hacer es preguntarse a quiénes quiere llegar con su programa, y a quiénes más requiere involucrar y cómo puede lograr mayor efectividad en el cumplimiento de sus propósitos.

Una de las diferencias más importante entre la educación para los medios en Latinoamérica y la realizada en otros países, es la escasa institucionalización de que goza en nuestra región

(Encalada, 1986). Si bien observa una tendencia institucionalizadora en algunas naciones de América Latina, aún se está lejos de contar con programas y planes de estudio que partan de o se desarrollen a partir de instituciones, especialmente de aquellas responsables de la educación formal.

En Chile, el grupo de Universidad de Playa Ancha (Reyes et al., 1991) de Ciencias de la Educación, es quizás el que mayor énfasis ha puesto en diseñar currícula para la escuela, incorporando a alumnos y maestros. Algunos otros ensayos se han efectuado para "enseñar a leer" los medios en el salón de clases, como el uso de la "prensa en la es-

cuela" que, incluso, dio lugar a una organización internacional preocupada por usar sistemáticamente el periódico en el aula como fuente de conocimiento de lo que acontece en distintos ámbitos sociales (Congreso Internacional de Prensa en la Escuela, 1990).

Independientemente del grado y tendencia de los esfuerzos por institucionalizar la EPM, debemos precisar que el papel de las instituciones no se reduce a ser sólo "escenario pedagógico" de este tipo de programas. Las instituciones sociales donde participan los sujetos inciden en sus procesos educativos de múltiples maneras. Por ejemplo, la familia es el escenario "natural" de la interacción con los medios de información (puede llegar a ser también el escenario pedagógico). Constituye una primera **comunidad de apropiación** de los mensajes. Es, además, una comunidad donde se da la interacción directa con muchos de esos mensajes, en particular con los televisivos. A la vez, aquí el proceso de recepción es mediado de una manera más directa.

Sin embargo, en el largo proceso de la recepción hay otras mediaciones y otros escenarios, así como otras comunidades donde se realizan subsiguientes **reapropiaciones** (Orozco, 1991), y si buscamos con la ER abordar lo más integralmente posible dicho proceso y sus mediaciones, entonces, no resulta difícil entender por qué cualquiera de esas comunidades o instituciones puede ser, en cualquier momento, el lugar **desde donde** se realice una intervención pedagógica.

Reconozcamos que cada institución tiene sus características y es producto de un particular desarrollo y condicionamientos políticos, económicos y culturales (Charles y Orozco, 1992), por ello, el educador requiere conocer la trayectoria y situación de las instituciones sociales que se involucran con sus educandos, así como sus *imaginarios* o propuestas axiológicas. La razón es que debemos abarcar esas instituciones para lo-

grar una incidencia más eficaz en los procesos de recepción.

Cada institución, además, posee un **potencial educativo** específico para contribuir a una pedagogía de la comunicación. Cualquier estrategia pedagógica debe considerar este potencial y estructurar su intervención de acuerdo con las características propias de cada escenario. En América Latina se han instrumentado PEM desde la familia (Zamora, 1986; Orozco y Charles, 1992) o grupos de familia, desde las escuelas, las universidades, los grupos informales de barrio (Gómez, 1986) o grupos de educación popular (Orozco, 1990), desde grupos espontáneos que se aglutinan para este fin especial, como las Asociaciones de Televidentes (Rojas, 1990) o las Asociaciones de Radios escuchas (Trejo, 1991).

Además de las instituciones, es necesario considerar los diversos **ámbitos** donde puede incidir la educación para los medios. A diferencia de la conceptualización de ámbitos propuesta por Fuenzalida (1986), que describe tres principales: familia, escuela y grupos sociales donde el sujeto receptor interactúa, aquí entendemos ámbito como una **dimensión** que debe ser considerada para la intervención pedagógica del educador para los medios.

De acuerdo con esa comprensión de ámbito, el primero que debemos tomar en cuenta es el de la **vida cotidiana**. Aquí, la incidencia de la educación debe problematizar los *hábitos de recepción de los sujetos, así como sus modos de pasar el tiempo libre, y sus criterios de selección de su entretenimiento*.

Otro ámbito de incidencia es el de las *creencias y valores*. Debemos diseñar estrategias pedagógicas que **problematizan** estos elementos como parte de una formación crítica y activa frente a los medios. Un ámbito más es el de las *emociones*, siempre representa un reto para cualquier educador incidir en éste, pero resulta indispensable incluir elementos que permitan al educando soltar sus emociones y motivarse

afectivamente para desarrollar su potencial receptivo frente a los medios de información.

A los ámbitos anteriores es posible incorporar el expresivo. Como ya mencionamos.

Es importante "soltar" la creatividad de los receptores, sin la cual no será posible avanzar mucho en su educación frente a los medios.

Y ante la producción autónoma de su propia **propuesta de sentido**.

Estos y otros ámbitos de incidencia de la acción pedagógica frente a los medios deberán ser estimados y evaluados, a partir de su peso específico en procesos de recepción particulares, para el diseño adecuado de estrategias de educación para los medios.

Para concluir este artículo, diremos que la educación para los medios es una **educación para todos**, no importa la edad, las condiciones, los propósitos. Es más, todos debiéramos participar de este esfuerzo, aunque en forma diferenciada.

Para el diseño de programas de EPM, hay que despojarse de falsos supuestos, como el de que todos están de acuerdo con ella y con buena voluntad es posible realizarla. Es necesario ver que la formación **activa y crítica** de los receptores frente a los medios y sus mensajes puede ser tan especializada y profesional como cualquier otra y, si bien no se trata de sofisticarla, tampoco debemos minimizarla. La capacitación para diseñar o impartir programas de educación para los medios constituye una gran responsabilidad, ya que la EPM es un **derecho de todos los receptores** y el reto de los educadores ante el desarrollo de las nuevas tecnologías de información es potenciar las capacidades "videotecnológicas" de las audiencias para facilitar el **rescate cultural** de los medios y propiciar la **Participación democrática** de los receptores en su uso y producción de mensajes, en los diferentes niveles de apertura que vayan lográndose.