

Educación para la Recepción y valores democráticos en América Latina

Guillermo Orozco Gómez
México

La Educación en Medios de Comunicación tiene necesariamente como referente obligado las múltiples experiencias de lectura crítica, educación para la recepción, prensa y medios en el aula... desarrolladas en los últimos treinta años en múltiples países de toda la Región. El autor de este trabajo nos presenta la vinculación de estas corrientes, desde sus inicios, con grupos comprometidos con los valores democráticos, o en términos de Freire, el compromiso de la comunicación para la «concientización» de la sociedad en torno a sus realidades. Finalmente, este comunicador latinoamericano esboza algunas de las perspectivas futuras de la Educación para la Recepción.

A Mario Kaplún, pionero de la Lectura Crítica de los medios, cuya inspiración, vitalidad y permanente lucha por la democracia, trascienden el 10 de noviembre de 1998, cuando dejó de estar físicamente entre nosotros.

1. Desde la historia

En América Latina, hasta muy recientemente, la Educación para la Recepción (ER) ha sido, en los hechos y en sus intenciones, sinónimo de «educación para la democracia». De una u otra manera y con énfasis diferenciados, aunque con contadas excepciones –como la del Grupo Tanesque de México con su programa de «Prensa en la Escuela» a mediados de los ochenta– la mayoría de las experiencias educativas significativas realizadas hasta mediados de los noventa en la Región con diver-

sos segmentos de las audiencias, se han legitimado y a la vez sustentado, en el fomento de valores democráticos.

Desde los primeros esfuerzos de educación popular de finales de los sesenta y principios de los setenta, usualmente realizados dentro y a partir de «comunidades de base» promovidas por las iglesias latinoamericanas e inspiradas en la Teología de la Liberación, la Educación para la Recepción (ER) o «Lectura y Recepción Crítica» (como se le denominaba en esos años), se centró en promover la *concientización* política –principalmente la toma de conciencia de la explotación de las mayorías perpetrada por el sistema capitalista dominante– para lo cual enriqueció sus planteamientos y metodologías con la filosofía y pedagogía del

educador brasileño Paulo Freire (Charles y Orozco, 1989).

A casi treinta años de esos esfuerzos pioneros, muchos de los proyectos educativos recientes, propuestos desde la sociedad civil, continúan conllevando como común denominador una crítica a la verticalidad de la comunicación mediática, al uso y abuso mercantil de las empresas de medios, que ha redundado en el estímulo despiadado al consumismo de las audiencias, y a la manipulación informativa e impunidad de los responsables de sus contenidos programáticos (Oliveira, 1995).

Esta situación no ha sido sólo producto de la voluntad, y en ocasiones aun voluntarismo democrático de los promotores de la ER, sino más bien el resultado casi inevitable de sus legítimos, auténticos y bien intencionados esfuerzos por transformar situaciones de opresión, en un contexto de alto autoritarismo sociopolítico. Si se entiende que la ER en la región latinoamericana se ha desenvuelto en regímenes que son sólo «formalmente democráticos», no es difícil comprender por qué ha resultado así (Latapí, 1997). En este tipo de contextos y en condiciones de creciente desigualdad, racismo, explotación y exclusión de las mayorías, una auténtica ER se convierte, de facto, en un esfuerzo casi siempre alternativo y a la vez complementario, pero crítico, de la educación tradicional, en la medida en que no puede soslayar –bajo riesgo de perder su legitimidad– el cuestionamiento de las condiciones de injusti-

cia y desigualdad imperantes, ni la búsqueda explícita por transformarlas en beneficio de las audiencias. Así, el esfuerzo por lograr una actitud más autónoma y crítica entre los miembros de las múltiples audiencias a través de

promover su capacidad expresiva y de análisis y sus competencias comunicativas frente a la comunicación mediática, salvo excepciones, América Latina se enmarcó en un proyecto político mayor, tácito o explícito, por democratizar las relaciones de poder, las instituciones y la interacción social en su conjunto (Orozco, 1997).

Los intentos por democratizar los procesos comunicativos, y en particular la inserción y funcionamiento de las empresas de medios en la región, ha conllevado también sus problemas y ha redundado en un hasta cierto punto parcial entendimiento de los objetivos de la ER, que a la vez que le otorgan su *distintividad* frente a experiencias similares en otros países, también la han acotado.

En la región latinoamericana, ER ha significado fundamentalmente un esfuerzo dirigido a los contenidos de los medios, no tanto a sus formas o sus lenguajes, o a las actitudes, comportamientos y afectividad de los miembros de las audiencias frente a los

medios (Fuenzalida, 1997). A falta del diseño y empleo sistemático de materiales y técnicas precisos para desarrollar diferentes destrezas, o para pasar de los estados emotivos –en los que primariamente se realiza la interacción entre medios y audiencias (Ferrés, 1998; Oroz-

A casi treinta años de esos esfuerzos pioneros, muchos de los proyectos educativos recientes, propuestos desde la sociedad civil, continúan conllevando como común denominador una crítica a la verticalidad de la comunicación mediática, al uso y abuso mercantil de las empresas de medios, que ha redundado en el estímulo despiadado al consumismo de las audiencias, y a la manipulación informativa e impunidad de los responsables de sus contenidos programáticos.

co, 1998)– a estados racionales desde donde se pueda objetivar esa misma relación y tomar una distancia crítica frente a ella, se ha abusado del discurso oral, aunque dentro de una perspectiva transformadora «*permeada* de esperanza» (Charles, 1996), pero quizá no de metodología.

Además del metodológico, uno de los principales problemas de este tipo de esfuerzo educativo ha sido su «precaria, primero y luego, sesgada institucionalización», y consecuentemente su (concomitante) dispersión, fragmentación, asistematicidad y falta de evaluación (Martínez, 1998).

Ya desde mitad de los ochenta, un lugar común entre los educadores de la recepción era «apostar» por institucionalizar las experiencias dispersas, buscando con ello mayor continuidad y utilidad de los esfuerzos y recursos invertidos en ellas, pero también buscando una aceptación mayor de los sistemas educativos por este tipo de educación, como ha ocurrido en Inglaterra, Australia o Canadá (CENCA-OREALC, 1991).

No obstante estas intenciones siempre existieron a este respecto ambigüedad y hasta cierta contradicción entre lo expresado y lo realmente buscado por los educadores de la recepción. Como alguna vez lo expresó Kaplún (1993), haciéndose eco de varios educadores, aunque sea encomiable por varias razones institucionalizar la ER en América Latina, habría que cuidar de que ella no caiga en las manos de algún ministro de educación proclive a la modernización o con pocos escrúpulos, porque entonces se convertiría en moda o peor aún, en botín político entre funcionarios, o en peldaño para la carrera personalista hacia el poder de algunos, neutralizándose o por lo menos disminuyendo, en estos casos, su potencial crítico y verdaderamente transformador.

2. Hacia el futuro

Desafortunadamente Kaplún va teniendo razón, especialmente en algunos esfuerzos nuevos autodenominados de «didáctica o pe-

dagogía de los medios» (o de la imagen), auspiciados ya sea por dependencias oficiales de los gobiernos latinoamericanos vinculadas con la educación y la cultura, o por organizaciones dependientes de las mismas empresas de medios –como la del «Diario en la Escuela», patrocinada por el diario argentino el Clarín– o por organizaciones privadas más bien preocupadas por la violencia y la pornografía que transmiten los medios –como la campaña mexicana «Por lo Mejor en los Medios»– donde lo crítico al sistema de medios vigente o a su funcionamiento y lo explícitamente cuestionador del poder ejercido a través de la comunicación (que había mostrado históricamente este esfuerzo educativo), van cediendo paso a lo meramente instrumental o académico, sin que por ello tampoco lleguen a ser esfuerzos asépticos ideológicamente, sino todo lo contrario.

Pareciera, por una parte, que la preocupación social por los medios y, consecuentemente, los objetivos de una ER en países latinoamericanos se van centrando en aspectos específicos de cierta programación televisiva, como la violencia y pornografía. Ambos objetos de preocupación, legítimos y encomiables, están, sin embargo, captando desproporcionadamente la atención de crecientes segmentos de la sociedad, desde una perspectiva moralista más que democratizadora.

Por otra parte, se han fortalecido esfuerzos dentro de los mismos Ministerios de Educación tendentes a introducir alguna variante de este tipo de educación desde las escuelas, como en los casos de Uruguay, Chile y Argentina. Hay una preocupación creciente entre los maestros por la influencia de los medios y en particular de la televisión y una curiosidad también creciente, por conocer opciones para enfrentar esta situación desde el aula. Sin embargo, mientras se busca disminuir con algún procedimiento el efecto catalogado como nocivo de la televisión en los estudiantes, paradójicamente no se entiende que hacerlo realmente supone fomentar el pensamiento analítico y la criticidad de los estudiantes no sólo frente a las instituciones de medios, sino y quizá prin-

principalmente, frente a la misma institución educativa y las prácticas docentes, frecuentemente tan o más autoritarias que la comunicación mediática (Alfaro y Macassi, 1995).

Lo que ya se observa actualmente en algunos intentos institucionalizadores de la ER en América Latina es una apropiación instrumentalista de este tipo de educación para fines no democratizadores, sino eficientistas, enfocados en modernizar los insumos al proceso de enseñanza, y eventualmente, en la ampliación del desarrollo de las habilidades técnico-informáticas de los educandos.

Con esta apretada síntesis de la trayectoria de la Educación para la Recepción en América Latina, vista desde los esfuerzos democratizadores que la han caracterizado históricamente, he querido llamar la atención al hecho de que mientras que se abandona ese énfasis distintivo, se adquiere otro enfocado más en los aspectos técnicos, auspiciado por el deslumbramiento provocado por las más avanzadas tecnologías de información. Este deslumbramiento desproporcionado, sustentado en la filosofía neoliberal que parece invadirlo todo, está a su vez, fortaleciendo una perspectiva de alfabetización a esas tecnologías, «pretendidamente» aséptica axiológicamente o en todo caso connotada con objetivos academicistas, enfocados en modernizar los sistemas educativos y el intercambio social.

La esperanza, y más que eso, la utopía con la ER contemporánea en los países de América Latina es que si bien la modernización no está siendo sinónimo de democratización, por lo menos no la obstaculice, e incluso, hasta pueda servir para facilitarla.

Además de expresar oportunamente sus temores para el curso futuro de este tipo de educación, Kaplún alcanzó a vislumbrar este problema, que logró advertir en la que fuera una de sus últimas intervenciones (en el Encuentro Mundial de Educación para los Medios, celebrado en mayo de 1998 en São Paulo, Brasil). En su alocución ahí dijo que el efecto de la modernización y el acelerado

desarrollo de las nuevas tecnologías de información estaban desarraigando a la Educación para la Recepción de sus objetivos democratizadores, para convertirla en un esfuerzo pedagógico más, dentro de los muchos objetivos tecnocráticos de los planes de estudio contemporáneos.

El desafío mayor de una ER enfocada en fomentar los valores democráticos en suelo latinoamericano –y quizá también en otros contextos geopolíticos– es el desarrollo de una «pedagogía política», no instrumental, que incluya, tanto las habilidades y competencias comunicativas como los valores democráticos, y que haga posible desentrañar los mecanismos a través de los cuales se despliega la hegemonía contemporánea, que no sólo no ha desaparecido con la postmodernidad, sino que incluso se ha sofisticado y reforzado, a veces con manifestaciones de globalización, otra veces de intolerancia, otras más de fundamentalismos, pero siempre de discriminación y de exclusión a la vez de minorías y de mayorías. Como ha insistido Martín-Barbero (1996), la escuela, al igual que la familia y las instituciones sociales en general, se encuentran desafiadas frente a los medios y tecnologías de información, pero el problema no es sólo reconocer este hecho, sino imaginar y experimentar estrategias sustantivas para intervenirlo a través de nuevos «mestizajes» conceptuales y metodológicos adecuados para los nuevos escenarios comunicativos y culturales en los cuales estamos inmersos.

Referencias

- ALFARO, R.M. y MACASSI, S. (1995): *Seducidos por la tele: huellas de la TV en padres e hijos*. Lima, Calandria.
- CENECA (1991): *Manual Latinoamericano de Educación para los Medios*. Santiago de Chile, OREALC-UNESCO.
- CHARLES, M. y OROZCO, O. (1989): *Educación para la Recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. México, Trillas.
- CHARLES, M. (1996): «La Educación para los Medios en América Latina: un recorrido permeado de esperanza», en OROZCO, G. (Coord.): *Miradas latinoamericanas a la televisión*. México, UIA-PROIICOM.
- FERRES, J. (1998): «La construcción de los valores en la televisión», en *Básica*, 20. México, FundaciónSNTE.
- FUENZALIDA, V. (1997): *Televisión y cultura cotidiana*. Santiago de Chile, CPU.

KAPLÚN, M. (1993): «Educación para los Medios», en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, CEE.
 LATAPÍ, P. (1997): «Los equívocos de televisa», en *Tiempo mexicano, IV*. México, Universidad de Aguascalientes.
 MARTÍN-BARBERO, J. (1996): «Pensar la educación desde la comunicación», en *Nómadas, 5*. Bogotá, Universidad Central.
 MARTÍNEZ, J. (1998): *Metodología evaluativa de la Educación para los Medios*. Roma, Universidad Pontificia

Gregoriana., Tesis Doctoral.
 OLIVEIRA, I. de (1995): «Manifiesto de la Educación para los Medios en los países en vías de desarrollo», ponencia presentada en el *III Seminario Internacional de Pedagogía de la Imagen*. La Coruña.
 OROZCO, G. (1997): *Televisión y audiencias, un enfoque cualitativo*. Madrid, De la Torre/UIA, México.
 OROZCO, G. (1998): *La televisión entra al aula. Guía del Maestro de Educación Básica; vol. 2*. México, Fundación SNTE.

• **Guillermo Orozco Gómez** es profesor e investigador del Departamento de Estudios de la Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara en México.



