

FORMACIÓN DE TELEAUDIENCIAS CRÍTICAS JUVENILES: Interlocución, la mejor retroalimentación

FORMATION OF YOUTH CRITICAL TELEAUDIENCIAS: Dialogue, the best feedback



José Fernando González * Elvia Lucia Ruiz**, Germán Velásquez***, Juan Fernando Duarte Borrero****

Resumen

En el artículo se presentan los resultados de la investigación “Modelo pedagógico participativo de formación en la lectura crítica del servicio de televisión”, realizado con estudiantes de undécimo grado del INEM José Félix de Restrepo y los realizadores del programa “Capicúa” del canal Tele-Medellín. El estudio fue realizado por el Grupo de Investigación en Comunicación de la Facultad de Comunicación Audiovisual del Politécnico Jaime Isaza Cadavid y contó con la cofinanciación de la Comisión Nacional de Televisión —CNTV—.

En el texto se plantea la metodología, el marco de estudio y se presentan los hallazgos en las categorías: contenidos y entretenimiento, lectura crítica de la TV, virtualidad e interlocución, entre otras.

Algunas de las reflexiones que se encuentran en torno a la lectura crítica de la TV es que hay un interesante contraste entre el aparente ideal de programación que declaran los jóvenes en cuanto a “contenidos que eduquen”, “que no enseñen sexo y violencia” y los hábitos de consumo que privilegian. En general se concibe que la lectura crítica de la TV se constituye en un “acto creativo”, “una decisión” con intenciones y objetivos, y que por tanto, es una actividad transformadora de la realidad de quién lee críticamente.

En cuanto a la virtualidad y la interlocución, se plantea que sería ideal integrar, cada vez más, opciones tecnológicas tales como el chat con cámara web y sonido, etc, como estrategia de los programas de TV para propiciar una interlocución emisor-receptor más eficiente y “cercana”.

Palabras Clave: Lectura crítica de televisión, formación de tele-audiencias juveniles, retroalimentación.

Summary

The article presents the results of research “Participatory teaching model for training in critical reading of the TV service” realized with students of eleven grade of INEM José Félix de Restrepo and filmmakers of “Capicúa” of Telemedellín Channel. The study was conducted by the Communication Research Group of the Faculty of Audiovisual Communication of Politécnico Jaime Isaza Cadavid and had the cofinancing of Comisión Nacional de Televisión -CNTV-.

The article shows the methodology, a frame of references of the study and presents findings in both categories: content and entertainment, critical reading of the TV, virtuality and dialogue, among others.

Some of the ideas that are around the critical reading of the TV is that there is an interesting contrast between the apparent ideal of state youth programming in terms of “content to educate,” “not to teach sex and violence” and consumption habits that privilege.

Generally it refers to the critical reading of the TV like a “creative act”, “a decision” with the intent and objectives, and therefore, is a transforming activity of the reality of who read critically.

As for the virtuality and the interlocution, it suggests that ideally integrate more and more technological options such as chat with webcam and sound, etc. as a strategy for TV programs to foster an interlocution more efficient transceiver and” close”.

Keywords: Critical reading television, formation of young audiences, feedback.

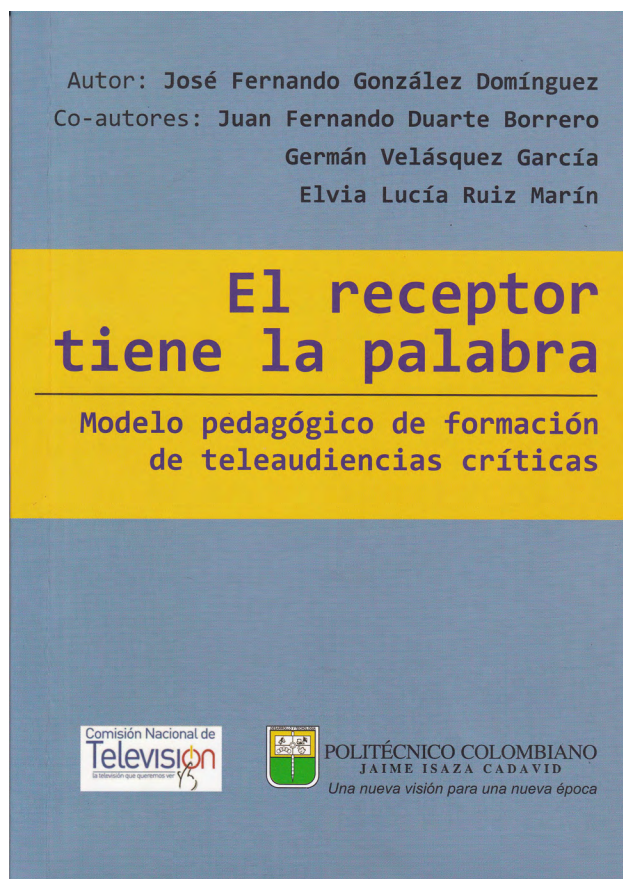
* Comunicador Social de la Universidad de Antioquia. Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales.

** Comunicadora Social de la Universidad de Antioquia. Especialista en Televisión de la Universidad Pontificia Bolivariana.

*** Comunicador Social de la Universidad Externado de Colombia. Especialista en Televisión de la Universidad Pontificia Bolivariana. Magister en Ficción para Cine y Televisión de la Universitat Ramon Llull. Actualmente es candidato a Doctor de la misma universidad.

**** Historiador y Magister en Historia de la Universidad Industrial de Santander. Actualmente, estudiante de Doctorado en Historia en la Universidad Nacional de Colombia.

Introducción



En este texto se exponen las conclusiones más importantes a las que se llegó con la investigación del proyecto “Modelo pedagógico participativo de formación en la lectura crítica del servicio de televisión entre la comunidad escolar del Inem José Félix de Restrepo y el canal Telemedellín” [1], de igual manera se exponen las problemáticas que sirvieron como punto de partida para el estudio.

El artículo parte de un marco referencial en el que se abordan los temas de pre-juicios sobre la televisión, la interlocución emisores-receptores, y las perspectivas pedagógicas y estrategias didácticas relacionadas con la recepción crítica de la TV. En los hallazgos del estudio se plantea que la actitud crítica de la TV se caracteriza, en primer lugar, por unos criterios de lectura que guardan relación directa con los intereses personales de los receptores, y, en segundo lugar, por criterios en torno al texto televisivo tales como “alejarse del criterio de los otros”, “del propio criterio”, “afianzarse en él”, entre otras estrategias.

1. Metodología

La metodología llevada a cabo en el estudio contempló la etapa de aprestamiento en el aula y de intervención. El aprestamiento consistió en el desarrollo de una serie de talleres en el aula (individuales y en grupos), cuestionarios y entrevistas grupales, durante los primeros meses del proyecto. La intervención consistió en un proceso de interlocución entre los productores y realizadores del programa de televisión

“Capicúa” del canal regional Telemedellín con los investigadores, estudiantes y docentes de undécimo grado del Inem José Félix de Restrepo.

Para este proceso se dispuso de un sitio web, se creó una plataforma de aprendizaje virtual, o “e-learning”, en la que se podía encontrar amplia información sobre la televisión: ¿cómo se hace?, ¿cómo se juzga estéticamente?, ¿cómo y cuáles son algunos de los análisis críticos que de ella se han hecho acerca de su influencia en el receptor?, entre otros temas.

Cumplida esta fase de acercamiento al tema de la televisión, se implementó un chat y un foro de discusión y se comenzó el proceso de interlocución. Al final de esta fase, se incorporó una ficha para registrar información sobre “Capicúa”, primera herramienta de un posible “observatorio de televisión” escolar. Por último, se evaluó el proceso y sus resultados con entrevistas individuales a todos los participantes en el estudio.

2. Marco Referencial

2.1 Pre-juicios sobre la televisión

La actual y creciente preocupación de algunas sociedades frente a la influencia de la televisión en la vida social, y particularmente frente a su potencial incidencia en la construcción de la identidad individual y colectiva de sus niños y jóvenes, ha desencadenado la generación de múltiples estrategias para neutralizar sus posibles efectos nocivos y canalizar positivamente el amplio potencial que se le atribuye. En Colombia, tradicionalmente, se le ha dado importancia a la regulación y control del servicio de televisión, mediante el desarrollo de estrategias diversas. Una de ellas, últimamente, ha consistido en buscar la manera de formar a las teleaudiencias juveniles como receptores críticos, capaces de neutralizar lo potencialmente “nocivo” y capitalizar lo potencialmente “positivo” de la televisión.

Dicha apuesta se concreta a través de la institución designada para ello: la Comisión Nacional de Televisión, con la promoción y financiación de investigaciones sobre recepción de televisión, cuyos resultados permitan diseñar tácticas y herramientas educativas y pedagógicas para la formación de la audiencia infantil y juvenil, en la manera de ver, de leer y de usar crítica y creativamente la televisión.

Entonces, ¿qué estrategia formativa desarrollar? Más importante aún, ¿a partir de qué presupuestos empíricos o teóricos? Para el efecto, un primer vistazo a los referentes permite encontrar, “a la mano”, varias consideraciones que, en principio, aparentan cierta consistencia teórico-práctica:

- Que la televisión, por su estructura comunicativa unidireccional, pone al emisor en una situación asimétrica y, por ende, ventajosa, con respecto al receptor; esta manera de ver la relación emisor-receptor supone, de facto, un cierto abuso de poder del primero sobre el segundo, quien parece aceptarlo pasivamente como si fuese “natural”, configurándose así la alienación o enajenación del receptor.
- Que la televisión en tanto que corporación o institución social, detenta un gran poder, y lo ejerce de manera abrumadoramente asimétrica sobre el receptor, lo cual lo pone en situación de subyugación o dominación.
- Que la televisión, como empresa capitalista, tenderá a privilegiar sus intereses económicos por encima del bien común; eso explicaría que pretenda “hipnotizar” a los inermes receptores y convertirlos en consumidores autómatas de los bienes, servicios e ideologías que se anuncian en ella.

Sin embargo, si bien estas son consideraciones mecánicamente lógicas, son suposiciones que no dan cuenta, empíricamente hablando, de qué realmente le sucede a las teleaudiencias en el proceso de recepción. En las investigaciones que han partido de tales hipótesis, lo que se ha hecho evidente es el intento por consolidarlas como certezas, pero persiste la ausencia de pruebas fehacientes de que la televisión aliene, subyugue e hipnotice a quien la ve. Se colige así que la teoría de una teleaudiencia enajenada, subyugada e hipnotizada para el consumismo irracional se corresponde con las predicciones de algunas teorías apocalípticas sobre los mass-media, en particular, las de la Teoría Crítica de la primera escuela de Frankfurt, y sus versiones latinoamericanas, así como a las aseveraciones de los estudios funcionalistas sobre recepción en teleaudiencias infantiles y juveniles, fuertemente arraigados en la sicología conductista.

Según Martín-Barbero y Téllez (2006), la mayor parte de los estudios de recepción en Colombia, que se han centrado fundamentalmente en la infancia y la televisión, han considerado esta última como el medio de mayor aceptación y de más negativa influencia en los niños y jóvenes. Los autores afirman que, prácticamente, todos los estudios concebidos desde esta mirada hegemónica ratificaron las tesis de que la televisión genera agresividad y violencia, propicia la pérdida de la identidad y explota la mentalidad infantil, creando falsas necesidades y exacerbando el consumismo. En este sentido, observan que “el problema no ha sido la falta de investigación sino la poca o ninguna relevancia explicativa de estos trabajos” (p. 64).

Lo anterior sugiere que la teoría de la hegemonía del discurso ideológico de los medios, y las ya comentadas hipótesis en que se sostiene, se han tornado aún más hegemónicas. Estas hipótesis se arraigaron en la sociedad y se fosilizaron como pre-juicios bastante útiles para las instituciones comprometidas en la educación y socialización de los niños y jóvenes, ya que desde esas convicciones, es posible, y relativamente “fácil”, prevenir el problema, diseñando estrategias basadas en la toma de consciencia de lo “real y grave” de la amenaza, y en medidas de control y restricción al acceso y “exposición” a la televisión [2], protegiendo y preservando así la salud mental de las teleaudiencias infantiles y juveniles, integrada por sujetos en pleno proceso de formación.

Lo anterior terminando, en realidad, un pretexto para poder ejercer un mayor control social. De hecho, la familia, la iglesia y el sistema educativo, instituciones tradicionalmente encargadas de la socialización de las nuevas generaciones y de su incorporación a la cultura, muy frecuentemente justifican sus metodologías sobre la base de estos prejuicios, lo cual explica muchas de sus actitudes sobre-protectoras, restrictivas y de estricto control del acceso de niños y jóvenes al medio. Este es un ejemplo de cómo, desde la teoría, puede llegar a construirse una falsa realidad. Al respecto, es contundente la crítica de Maigret, cuando afirma que en esta actitud se “esconde el miedo a la democratización, [es decir, que] la posibilidad creciente de las personas de poder escoger sus consumos y sus interpretaciones por fuera de los canales institucionales, aterroriza a todos los poderes” .

Esto pone en evidencia otra arista no menos importante del problema, que consiste en la necesidad urgente que hay de que las instituciones reconozcan el nuevo y poderoso papel que cumplen los medios audiovisuales en los procesos de socialización e inserción en la cultura de los niños y jóvenes contemporáneos.

Puede decirse entonces, que una actitud demasiado conservadora frente al acceso y uso de los medios y en particular de la televisión, puede acarrear una consecuencia menos deseable aún que la posible “influencia”, y es que los niños y los jóvenes resulten finalmente excluidos del mundo de los adultos, del de los ancianos y en general, del mundo de la vida [3]. Por lo tanto, urge que las instituciones educativas en particular, piensen y miren la televisión como un importante factor dinamizador de la cultura y como un punto de apoyo, y hasta posible aliado, en el cumplimiento de la misión formativa.

2.2 Interlocución emisores-receptores: la apuesta

A cambio de los pre-juicios apocalípticos, y de mirar a la televisión con excesiva desconfianza, fue posible vislumbrar nuevos puntos de vista que enriquecieron la posibilidad de comprender el fenómeno de la recepción televisiva, además que constituyeron un piso conceptual válido para la construcción de esta propuesta educativa, desde una visión pedagógica y unas estrategias didácticas, para la formación de teleaudiencias juveniles en la lectura crítica de la televisión.

En primer lugar, por ejemplo, se encontró posible y válido partir de la presunción de que, en lugar de víctimas inermes, los jóvenes son receptores activos con las competencias necesarias para leer vivaz y conscientemente los mensajes de la televisión.

En segundo lugar, y en vista de lo anterior, se consideró que no tenía sentido la pretensión de “enseñarles a leer críticamente la televisión” —entendiendo tal acción como la de dotar al joven televidente de conceptos y procedimientos necesarios, con el manual de uso incluido, para poder leer críticamente la televisión—, y que en cambio, podía ser más enriquecedor tratar de construir socialmente, colectivamente, sus sentidos de lectura crítica, en el contexto del aula de clase, lugar potencialmente privilegiado para los procesos de formación, sobre todo el de la capacidad crítica.

En tercer lugar, no obstante la unidireccionalidad de la televisión, dado que hoy día es posible la interlocución entre emisores y receptores a través de una mediación tecnológica, lo cual pone en tensión la sostenibilidad de muchas de las aseveraciones teóricas sobre el tema de la unidireccionalidad, fue posible, por tanto, proponer la interlocución social como actividad que posiblemente propiciaría transformaciones sociales, pero nunca como una solución contestataria al pre-juicio de la unidireccionalidad subyugante. Se pensó en una interlocución entre emisores y receptores a través de la mediación tecnológica con herramientas interactivas en un espacio virtual —Internet—, que se consideró propicio para el ejercicio público de la lectura crítica, la cual, valga añadir, se concibió en este proyecto como un ejercicio de participación social.

2.3 La propuesta educativa: escenario, perspectivas pedagógicas y estrategias didácticas

Se acometió, pues, la tarea de formular una propuesta para formar a las teleaudiencias juveniles en la lectura crítica de la televisión. Si bien esta es una tarea que se podía pensar en diversos escenarios, y de muy diversas maneras, se consideró que el colegio es un contexto, más que ningún otro, connatural al desarrollo de esta clase de propuestas. Por supuesto, la propuesta debería optar por una perspectiva pedagógica y por la construcción de una estrategia didáctica.

En cuanto a la elección de la primera, para una propuesta educativa que pretendía que los estudiantes construyeran entre ellos mismos sus propios sentidos de lectura crítica de la televisión, fue clara la opción pedagógica del constructivismo sociocultural, según el cual el aula puede llegar a ser un auténtico “foro cultural” [4]. Otras razones que confirmaron la elección fueron los objetivos pedagógicos, es decir, los de carácter formativo del proceso, que consistieron, en primer lugar, en el desarrollo de una actitud interesada en la televisión como objeto de crítica y, en segundo lugar, en el logro de una disposición de ánimo favorable para el diálogo con los emisores.

Adicionalmente, como premisa pedagógica fundamental, se asumió que la lectura crítica y la interlocución con los emisores serían actividades relevantes en la formación de los estudiantes como teleaudiencia; de otro lado, que los estudiantes son actores sociales relevantes, por lo cual pueden y deberían asumirse como pares de los emisores en la interlocución social; y por último, que son receptores activos y no sujetos indefensos frente a la televisión, por lo cual podrían tener mucho que decir acerca de ella.

Por otro lado, como consecuencia de lo anterior, la construcción de la estrategia didáctica de esta propuesta tuvo por objetivo lograr que ellos adquiriesen la suficiente autoconfianza para sentirse pares de los emisores, se afianzaran en los conocimientos sobre televisión que colectivamente llegaren a construir, y se empoderaran de su rol de interlocutores válidos y socialmente reconocidos.

Se planearon para el efecto una serie de actividades de aula, algunos encuentros entre los interlocutores, varias herramientas interactivas y algunos recursos didácticos en una plataforma virtual, así como entrevistas grupales y evaluaciones finales de la experiencia.

De esta manera, se emprendió un camino pedagógico y didáctico que, finalmente, permitió modelar una propuesta de formación en recepción

crítica de la televisión, en la medida en que fue construida por los actores sociales involucrados en el proyecto, desde sus identidades, expectativas, necesidades, valoraciones y modos de ver y leer la televisión. Se conjuró así, dicho sea de paso, el riesgo de moldear la opinión de los estudiantes (teleaudiencias juveniles, para el caso), con puntos de partida pre-concebidos, sobre todo aquellos que pretendieran enseñar, de manera categórica, qué es la lectura crítica de la televisión, cómo se debe hacer, cuándo y para qué.

Cabe añadir, por último, que fue una actividad curricular bastante pertinente para el INEM, toda vez que resultó ser coherente con sus principios, objetivos pedagógicos y énfasis temáticos, entre los cuales descuella su gran interés por los mass-media.

2.4 Teleaudiencias co-responsables: concepto en construcción

Si las lecturas críticas del receptor no llegan a constituirse en mensajes socialmente relevantes para otros actores sociales, y en especial, para los emisores, resulta ser un ejercicio y un esfuerzo inocuo, en aras de la construcción de la realidad social. De hecho, la actividad del crítico es fundamental en toda obra. Dicho de otra manera, el reconocimiento social de una obra pasa necesariamente por el examen crítico, socialmente expresado, más o menos experto, más o menos informado, más o menos acertado. Y este examen crítico lo es, en tanto sea “un texto público”; es decir, no basta que sea pensado; es necesario que sea dicho.

Desde esta sencilla ocurrencia lógica, se concibió la interlocución entre el emisor y receptores situados en una actitud de lectura crítica del programa de televisión que aquél hacía, como una acción con sentido de co-responsabilidad, solo posible si el receptor desea y decide hacerlo, y si el emisor lo admite y lo asume autocríticamente.

Esta perspectiva implica, evidentemente, una “inclusión del otro”, como par en un contexto de discusión; nunca un diálogo a partir de saberes profesionales y especializados, sino una conversación entre iguales [5], entendidos como ciudadanos sin ninguna intención diferente a compartir ideas sobre un problema de interés mutuo. Así como no se necesita ser escritor o crítico literario de oficio para hablar de literatura o, simplemente, de libros.

3. Conclusiones

3.1 Perspectiva pedagógica

El grupo estudiado del INEM, conocía, de manera natural, a través de diversas versiones y creencias, las características fundamentales de la televisión. Estos conocimientos, decantados e integrados a través de la reflexividad intra e intersubjetiva, y objetivados a través de su expresión oral y escrita, se fueron convirtiendo paulatinamente en una “caja de herramientas” relativamente eficiente para “tomar distancia” de la televisión, y comenzar a mirarla con actitud crítica.

Asimismo, adquirieron cada vez mayor precisión, claridad y dominio de sus ideas acerca de la televisión, y autoconfianza para hablar del asunto. Al final, distinguían, claramente, entre una lectura con actitud crítica y otra sin ésta; es decir, entre una mirada prevenida y una desprevenida.

Construyeron, de hecho, modos diversos de ver y leer la televisión con actitud crítica, organizados como procedimientos, lo cual dio cuenta del desarrollo de un pensamiento metódico. Lejos de coincidir en sus metodologías, el hallazgo de una fórmula para la “adecuada” lectura crítica de la televisión, fue cada vez más remoto.

En cuanto a la actitud crítica, en todos ellos se caracterizó, en primer lugar, por unos criterios de lectura que guardan relación directa con sus intereses personales, y en segundo lugar, por la asunción de actitudes frente al “texto televisivo” (como “alejarse del criterio de los otros”, o “del propio criterio”, o por el contrario, “afianzarse en él”, entre otras estrategias metodológicas).

La construcción de estos esquemas de lectura crítica requirió el ejercicio reflexivo y autocrítico para definir cuáles serían las actitudes y aptitudes necesarias para la lectura crítica de la televisión. Este ejercicio metacognitivo permitió evaluar, identificar y reconocer sus propios estilos cognitivos en función de la mirada crítica a la televisión, sus intereses y gustos en cuanto a ella, y sus transformaciones como sujetos críticos.

Para los estudiantes de último año de bachillerato del INEM, la experiencia de observación con la ficha sirvió para que acogieran la televisión (elemento cotidiano de sus vidas) como un objeto de reflexión. En ese sentido, es claro que, en tanto que no existe herramienta infalible que garantice una lectura “adecuada” de la televisión, una ficha de observación podría ser “mejor” o “peor” en función de los objetivos pedagógicos que se persigan.

3.2 Contenidos y entretenimiento: objetos de interés de la lectura crítica

Los estudiantes del INEM, a propósito de la televisión que les gusta y la que no, elaboraron, so pretexto del concepto “televisión de calidad”, un retrato bastante común del deber ser de este medio, que recoge todos los prejuicios “clásicos” con que los adultos suelen satanizar la tele.

Lugares comunes como “la importancia de contenidos que eduquen”, “que no enseñen sexo y violencia a los más pequeños”, podrían significar un pretexto del sujeto para evitar reconocer que algunas de sus preferencias televisivas (o todas), lo son sólo porque son entretenidas, y así no ser juzgado de frívolo, lo cual no “iría” con una persona “bien educada” y además, consecuente con las problemáticas de su contexto social. Es claro, de antemano, que aquello estaría mal visto desde algunos escenarios (escolares y familiares, sobre todo), desde donde se promueven —de forma tácita o explícita— tales prejuicios “clásicos”.

La declaración, pues, del interés por los contenidos —mas no necesariamente el real interés—, está altamente influida por el rol social de los sujetos que integran las teleaudiencias y por sus contextos e intereses.

También es necesario reconocer que lo frívolo, en la oferta televisiva del mundo actual, también es un tipo de contenido. Y, además, es clave distinguir con claridad que el placer por la imagen no es en absoluto un sinónimo del placer por lo frívolo, y que el placer por la imagen es un fenómeno de recepción del cual está excluido el raciocinio del sujeto sobre lo que es frívolo, o sobre lo que no lo es, ejercicio esencialmente ideológico.

La televisión, sin duda, debe su existencia al hecho de que proporciona al receptor el placer de la imagen. Por tanto, sus dominios ocupan el territorio psicológico del principio del placer, no obstante sus frecuentes y estratégicos escauceos con el principio de realidad del sujeto. Recuérdese, además, que “el juicio de gusto no es un juicio de conocimiento”, ni en él interesa el “para qué sirve”, y que el placer por la imagen es “lo gozoso, lo placentero al ojo, (o al oído)”; aquello que “nos halaga los sentidos” y que “se apodera de uno a pesar de uno mismo” (Aumont, en Rincón; Op. Cit., 2006).

Por lo anterior, “el placer del receptor por la imagen es inseparable de un placer del creador de la imagen” (ibíd.), es decir, del emisor. Lo anterior indica que cuando los estudiantes del INEM hablan de algo que “te captura”, y “como que te encierra”, sugieren una especie de “sinapsis” cultural, una convergencia emisor-receptor en

una dimensión simbólica, más antropológica que sociológica, más cultural que política, más afectiva que racional.

En cuanto al “sentido de realidad” en la ficción televisiva, estaría supeditado a la manera como el emisor estructure los elementos narrativos. Es decir, que el sentido de realidad en la ficción televisiva, reside adentro mismo de la narración. Ahora bien, la percepción y aprehensión del sentido de realidad en la ficción televisiva, por parte del receptor, dependerían de 1) las afinidades y diferencias socioculturales que tenga con el emisor, lo cual influiría en sus valoraciones y juicios estéticos acerca del programa, y 2) por los estilos cognitivos particulares del receptor.

Así, pues, las demandas de los estudiantes por la calidad en la ficción televisiva, en relación con el sentido de realidad, resulta ser más bien, una expectativa por la coherencia interna de los elementos que componen la narración, cuya consecuencia es la verosimilitud, evidencia de su racionalidad intrínseca.

Tendría que hablarse, pues, de “un sentido de realidad”, cuya génesis está en la “racionalidad intrínseca” de la narración que el emisor presenta al receptor. Cada creación propondría un sentido de realidad particular y el receptor —las teleaudiencias—, decidirían cuáles “sentidos de realidad” consumir, con dependencia del nivel de identificación y proyección, o de aversión —disgusto— del receptor con dicho sentido de realidad.

Así, el hecho de que exista “una teleaudiencia” se debe a una comunión sociocultural entre emisor y receptores, con un determinado sentido de la realidad.

En este orden de ideas, además, es claro que la televisión contribuye a la creación de la realidad en la medida en que el emisor propone sentidos de realidad a los que se acoge o no el receptor. Sentidos de realidad que adquieren validez social en virtud de que son compartidos —es decir, reconocidos y vividos por (y con) otros—. Así, un sentido de realidad compartido, podría convertirse en experiencia, es decir, llegaría a existir realmente.

En cuanto al sentido de realidad en la televisión informativa, los estudiantes del INEM esperaban una distancia crítica del periodista (y en general, del medio), frente a los acontecimientos sobre los cuales informan. Este sentido de distancia crítica, sin embargo, no tenía relación con la imparcialidad. Más que “apego a la verdad”, emergieron ciertas expectativas de los inemitas acerca de “cómo se debe informar”, que indican una determinada idea sobre el sentido de

veracidad en la información. A su vez, estas expectativas tenían relación con el estilo narrativo del medio, y con la identificación o convergencia ideológica del receptor con aquél.

Por lo tanto, la veracidad informativa sería, por decirlo de alguna manera, una ilusión óptica del receptor; sería más “lo que quiere ver”, que la “realidad verdadera”, máxime si se está de acuerdo con que toda información en los programas informativos constituye una representación subjetiva de la realidad, y por tanto, una interpretación de la misma, de lo cual se deriva que la información sobre la realidad, al igual que todo programa en la tele, es “producida”, para decirlo en la propia terminología profesional de la televisión.

En conclusión, pues, la información a través de la televisión es objeto de construcción narrativa, procedimiento que disuelve el sentido de “realidad real”, en uno de “realidad subjetiva”, producida de manera tal que no sea aburrida. No podría acusarse, por tanto, a un medio informativo de recurrir a un estilo narrativo más rentable, más “vendedor”, y en cambio, sí sería cuestionable que fungiera como un “transcriptor mecánico”—a-crítico— del acontecer en el decurso de la realidad real.

Queda en la frontera difusa de estas dos posibles maneras de representar la realidad con la intención de informar, la pregunta por una posible “ética de la interpretación de la realidad real por parte de quien informa, y del medio por el cual lo hace”, que proporcione elementos para repensar la actividad profesional del informador y los medios, que, se intuye, debería consistir en la “lectura crítica de la realidad real”. ¿Se podría afirmar, pues, que así como las teleaudiencias se deben formar en lectura crítica de la televisión, los informadores profesionales deben formarse en la “lectura crítica de la realidad real”?

3.3 Lectura crítica en la práctica

Es menester señalar que el concepto de “lectura crítica”, que orientó la búsqueda en esta investigación, fue de la mano con una actitud: el pensamiento crítico, mas no necesariamente con algún tipo de formación académica especializada. Además, no hay que olvidar que el concepto de lectura crítica nació de la crítica literaria, que en su sentido original, no recurría a ningún conocimiento especializado, sino a la aplicación reposada y cuidadosa de cierta actitud frente a los bienes culturales literarios. Por lo anterior, alguien con amplia formación académica podría ser un “mal lector literario”, que no diferencia lo bueno de lo entretenido, o el mensaje artístico del lugar común. Así, también, podría haber un “mal lector de la televisión” que cuente con una

formación amplia en las herramientas teórico-prácticas del lenguaje audiovisual.

Lectura crítica sería, al menos desde la conceptualización que construyeron estos estudiantes, un equilibrio dinámico entre una actitud crítica, prevenida, y una actitud desprevenida. Esto es consecuencia del necesario reconocimiento de que el solo hecho de encender el televisor es una decisión consciente impelida por el deseo de “ser atrapado” por el emisor, lo cual implica un nivel, consciente también, de desprevenimiento, que haga susceptible al receptor de “quedar atrapado” en la propuesta televisual de un emisor. No es lógico, de ningún modo, que se encienda el televisor con la intención de analizar consciente y prevenidamente todo lo que se ve. Resultaría absurdo, y sin sentido, encender el televisor para “no dejarse atrapar” por nada. Esta “misión” sería más eficaz si no se enciende el televisor, y mejor aún, si no se tiene uno.

En cambio, el receptor lo enciende buscando placer y, de paso, todo lo que vea podría tomarlo como potencialmente útil. Ambas expectativas conscientes del sujeto son estratégicas, y se manifiestan en forma de un equilibrio dinámico entre la desprevenimiento y la alerta: está receptivo y predispuesto a “dejarse atrapar” y a abandonarse, aunque, de todos modos, es capaz de mantener las “alertas encendidas aunque en suspensión”, para salir del estado de disfrute hedonista del programa, para entrar en uno “crítico”, siempre que algo, en dicho programa, lo motive y amerite.

Los emisores también construyeron algunos conceptos sobre lectura crítica, cuya diversidad ratifica la necesidad de seguir recurriendo al concepto más seguro hasta ahora construido en esta investigación: la actitud crítica. Por lo mismo, en la medida en que cada sujeto lea la televisión con “actitud crítica”, no podrán producirse lecturas idénticas, lo cual no contradice, sino que enriquece el concepto de “teleaudiencia”.

Es importante señalar ciertas limitaciones sobre los procesos de lectura crítica de las teleaudiencias juveniles, toda vez que su condición de sujetos en proceso de consolidación de su personalidad y de sus identidades, los hace muy competitivos, lo cual los podría llevar a realizar acciones (como, por ejemplo, sus juicios críticos sobre la televisión), que podrían estar desenfocadas o desproporcionadas. Con esta observación, sin embargo, no se estaría negando la importancia de que los jóvenes intenten hacer lectura crítica; más bien, en virtud de lo difícil que puede resultar para un joven “hacerlo bien”, que lo logre sería bastante meritorio.

Este “hacerlo bien” dependió mucho de la naturaleza “co-responsable” de la lectura crítica, la cual se concibió aquí como el ejercicio público de la razón, a través de una interlocución entre los dos actores interesados. Esta requirió algunas condiciones para lograr ser una interlocución verdaderamente transformadora.

Una fundamental fue la implicación afectiva de los sujetos con el programa objeto de su crítica. Esta implicación supuso, en principio, la asunción voluntaria (no impuesta) de las responsabilidades derivadas del proceso y, en consecuencia, paulatinamente se produjo la construcción de un vínculo entre los interlocutores.

La docente concibió la lectura crítica de la televisión como un acto creativo, una decisión, con intenciones y objetivo, y por tanto, como una actividad transformadora de la realidad y del sujeto que lee críticamente. Leer la televisión con actitud crítica favorecería, en el sujeto, la construcción de “puntos de vista”, e implicaría, pues, un aprendizaje significativo y un acontecimiento formativo, pedagógicamente hablando.

Para concluir, en este rico panorama de visiones sobre lectura crítica de la televisión, destaca una regularidad fundamental: lo que persiste de manera transversal en los diversos modos de entender dicho concepto, es que implica, necesariamente, el ejercicio de “hacerse preguntas”.

3.4 Virtualidad e interlocución

La interactividad, cualquiera sea la definición que adopte, o a la que se adapte, parece ser la nueva promesa de venta de la industria cultural. La televisión hace tiempo ha incorporado, y a la vez, ha ido incorporándose a, la interactividad que proporciona Internet. Pero la TV se “internetizó” hace bastante tiempo, sólo recientemente la tele ha venido ensayando la estrategia de “televisar” a Internet. Cada vez son más frecuentes las conexiones en línea entre emisores y receptores (chateo y correo electrónico en el set de grabación, entre otras), lo cual da cuenta de nuevas estrategias de la tele para cautivar públicos. El término “al aire” y la expresión “on line”, tienden a amalgamarse. De maneras diversas, pues, la unidireccionalidad del medio televisivo tiende a disolverse, por lo cual cada vez el emisor y el receptor están menos distantes, menos “desconectados”.

Sin embargo, que emisores y receptores conservaran las distancias implícitas en sus roles fue vital para la interlocución, por lo cual se concluyó que el receptor no debería “estar en el set” —como sea que esto suceda—, puesto que así el sujeto haría parte del espectáculo, se convertiría

en emisor, por lo cual perdería espesor la interlocución emisor-receptor, tomando la forma emisor-emisor.

Resumiendo, se busca de manera drástica, casi radical, romper la distancia tradicional entre emisor y receptor para acercarlos, para lo cual resulta imprescindible, paradójicamente, conservar cierta distancia que evite unos lazos tan cercanos que impidan el pleno ejercicio de la actitud crítica.

La clave estaría en generar un cierto tipo de vínculo entre ambos, de carácter crítico, pero nunca uno de carácter familiar. En palabras de Weber, un vínculo de reciprocidad, y no de solidaridad ni mucho menos de fraternidad, cuya diferencia radica en su naturaleza, más no en su fuerza.

Podría decirse pues, que en sentido weberiano, esta interlocución se consolidó como auténtica “acción social”.

En cuanto a la experiencia de uso del chat, la herramienta virtual central de la interlocución entre emisores y receptores, puede afirmarse que ésta permitió el desarrollo de una interacción social relevante para ambos. Y a pesar de algunas dificultades, siempre se reconoció su importancia. De hecho, muchos coincidieron en que sería ideal integrar cada vez más opciones tecnológicas (chateo con cámara web y sonido, por ejemplo) para una interlocución virtual más eficiente y “cercana”.

Para los estudiantes del INEM, el chat y el foro de discusión, sobre todo al final del proceso, funcionaron muy bien. Opinaron que las temáticas y opiniones, y la conversación, fluyeron eficientemente, en lo cual tuvo mucho que ver el rediseño de la interface gráfica.

De hecho, todos concedieron gran importancia al componente puramente visual de la plataforma. Lo anterior tiene sentido, por cuanto que las diversas estéticas visuales —modas, si se quiere— que circulan socialmente gracias a las dinámicas de comercialización de las industrias culturales, se constituyen en factores de cohesión sociocultural, especialmente entre los jóvenes. Las modas producen identidad y ésta, comunidad. Esto explica que no se identificaran con la plataforma Moodle del Politécnico, percibida como “fría” y “distanté”. La nueva interface, en cambio, inmediatamente produjo identificación de los interlocutores, ya que estaba diseñada con elementos gráficos, tomados de la nueva escenografía de “Capicúa”, bastante colorida y dinámica.

De otro lado, los aspectos técnicos de las interfaces determinan su “transparencia”. Una interface complicada o difícil es un obstáculo grave en la

medida en que se convierte en objeto de estudio, deja de ser un medio de acceso al conocimiento y pierde su transparencia, para convertirse en el objeto a conocer, en la finalidad misma (lo que con frecuencia ocasiona el final del proceso comunicativo).

Por último, la conclusión más contundente a favor de la interlocución, la expresó la directora de “Capicúa”: “no se pagan millones de pesos por un estudio de rating que no nos dice nada, [...] que nos dice que nos ven, pero no sabemos por qué, o que no nos ven cuando uno cree que está haciendo las cosas bien [...] [En cambio que] el público le diga [al realizador] cómo están percibiendo las cosas que está haciendo, creo que todos los realizadores estaríamos interesados en que esta herramienta [para la interlocución crítica] la tuviera en sus programas”.

3.5 Transformaciones de los actores sociales

Los emisores destacan efusivamente la importancia de haber tenido la oportunidad de conversar con estos jóvenes, lo cual movilizó su sentido de responsabilidad social y aportó elementos para el crecimiento en su formación profesional, no obstante el hecho de que en variadas ocasiones se incomodaron mucho con las críticas de los estudiantes del INEM.

Asimismo, los demás integrantes del equipo de “Capicúa” experimentaron transformaciones en la manera de hacer su trabajo. Desde procesos de transformación de manera “indirecta”, producidos a partir de inquietudes que dejaba la interlocución y que iban, inconscientemente, ‘moldeando’ las maneras de trabajar, a procesos reflexivos autocríticos, tanto de los individuos (intrasubjetivos) como del equipo de trabajo (intersubjetivos), a través de los cuales reorientaron muchos aspectos de su trabajo que se reflejaron claramente en el programa mismo.

Estas transformaciones son significativas en la medida en que todos, en general, las definen como “un cambio de uno en la visión de muchas cosas como realizador”. El más significativo de estos aprendizajes es el hecho de que los emisores reconocieron a los jóvenes del INEM como interlocutores válidos.

Es relativamente fácil y común que los jóvenes “claudiquen” de sus posiciones, apreciaciones o preferencias frente a los adultos. Esto implica que el emisor debe esforzarse en darle la confianza al joven para que supere la timidez —natural en una relación muy asimétrica, por el hecho de que el emisor es un adulto y, además, un especialista en la materia que ha de ser criticada—. Pero esto no

es posible si el emisor no toma clara consciencia de que la calidad de su trabajo no se puede justificar por las dificultades que lo limitan, sino por la correspondencia que debería existir entre el producto que promete y el que entrega.

Esta transformación del emisor tiene que ver con el aprendizaje de un sentido del tacto comunicativo, que comprende un sentido de inclusión del otro, y de un sentido de responsabilidad social enfocado, ya no al “deber ser” del ejercicio profesional (de la realización de televisión en este caso), sino al “ser profesional” como actividad que está dirigida a “un otro real”.

Y fueron receptores reales, en la medida en que lograron empoderarse de su rol de interlocutores sociales válidos, reduciéndose aún más la “asimetría” con respecto al adulto/emisor. Sólo en un escenario tal, es posible la construcción del sentido de co-responsabilidad. No obstante lo anterior, es bien claro que la interlocución es más necesaria para el emisor que para el receptor. A la directora de “Capicúa”, según manifestó, “le va a hacer falta después [tener] a quién preguntar” acerca de cómo recibe su trabajo.

Esto es lógico, puesto que aunque ambos ganan mucho con la interlocución, los emisores son los únicos que, con ella, pueden enriquecer la calidad de su trabajo y de su formación profesional.

Bibliografía

- BÁRCENA, F. y MÈLICH, J-C. La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.
- BUSTAMANTE, Borys; ARANGUREN, Fernando y ARGÜELLO, Rodrigo. Modelo pedagógico de competencia televisiva. Bogotá: Comisión Nacional de Televisión y Universidad Distrital Francisco José de Caldas (primera edición), 2005.
- CABERO, A., Julio. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid: Mc Grow Hill, 2006.
- CASTELLS, Manuel. La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I. Madrid: La Sociedad Red. Siglo XXI (2ª edición), 2000-2003.
- DAZA, G. TV. cultura: los jóvenes en el proceso de enculturación. Bogotá: Cedral, 1989.
- ECHEVERRÍA, Javier. Un mundo virtual. Barcelona: Plaza y Janés, 2000.
- FUENZALIDA, Valerio. La televisión desde la recepción. Santiago: Céneca, 1988.

_____ Televisión: padres, hijos. Santiago: Paulinas, 1984.

_____ y Hermosilla, Ma H., Visiones y ambiciones del televidente. Santiago: Céneca, 1989.

_____ Televisión abierta y audiencia en América Latina. Bogotá: Ed. Norma, 2002.

GARCÉS MONTOYA, Ángela P. et al. Pensar la comunicación. Medellín: Universidad de Medellín, 2006.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. El consumo sirve para pensar. En: Diálogos de la Comunicación, N° 30, Lima; 1991.

_____ Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización. México: Grijalbo, 1995.

_____ Lectores, espectadores e internautas. Barcelona: Gedisa, 2007.

GERBNER, George. Crecer con la televisión: perspectiva de aculturación. En: BRYANT, Jennings y ZILLMANN, Dolf (comp.) Los efectos de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós, 1996.

HOYOS, Ana J. Formación y proyecto: una propuesta didáctica reflexiva para maestros. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Cuba: Universidad de La Habana, 2005.

_____ Conversar y trabajar juntos desde una propuesta didáctica reflexiva. Medellín: Universidad de Medellín, 2006.

LLANO, C. La telenovela en el barrio popular, en Televisión y melodrama. Bogotá: Tercer Mundo, 1992.

MAIGRET, Eric. Sociología de la comunicación y de los medios. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. De los medios a las mediaciones. Barcelona: Gustavo Gili, 1987.

_____ y REY, Germán. Los ejercicios del ver. Barcelona: Gedisa, 1999.

_____ y TÉLLEZ, Ma Patricia. "Los estudios de recepción y consumo en Colombia". En: Diálogos de la Comunicación, FELAFACS-Universidad Autónoma de Occidente. N° 73-2006. pp. 57-69.

MARTÍNEZ, H. Lo popular en y ante la Televisión: un diagnóstico y una propuesta. Bogotá: Cinep, 1983.

MC COMBS, Maxwell. Influencia de las noticias sobre nuestros imágenes del mundo. En: BRYANT, Jennings y ZILLMANN, Dolf (comp.) Los efectos de los medios de comunicación; Investigaciones y Teorías. Barcelona Paidós, 1996.

MIER, R. y PICCINI, M. El Desierto de espejos: juventud y televisión en México. México: Plaza y Janés, 1987.

MONTERO RIVERO, Yolanda. Televisión, valores y adolescencia. Barcelona: Gedisa, 2006.

MUÑOZ, G.; RIVERA, G. y MARÍN, M. Análisis de recepción de medios en Bogotá: cine. Bogotá: Universidad Central, 1993.

OROZCO, G. Televisión y producción de significaciones. México Ceic, 1981.

_____ Cuando los niños ven televisión. Rev. Umbral XXI, N° 2; México, 1989.

_____ Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo. Madrid: UIA/Ediciones de la Torre, 1996.

RINCÓN, Ómar. Televisión, video y subjetividad. Bogotá: Editorial Norma, 2002.

_____ Narrativas mediáticas: O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento. Barcelona: Gedisa, 2006.

_____ La Televisión que ven los niños. En: Televisión infantil: voces de los niños y de la industria televisiva. Bogotá: Convenio Andrés Bello y Fundación Restrepo Barco, febrero de 2002.

RUIZ MARÍN, Elvia Lucía, et al. Los imaginarios de la cultura somática que construyen los jóvenes escolarizados de Medellín a partir de las representaciones que transmite la televisión que ellos consumen. Medellín: Politécnico JIC y Universidad de Antioquia (en imprenta), 2008.

Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia. Hábitos y preferencias televisivas de los estudiantes de educación básica en Antioquia. Medellín: Dirección de Desarrollo Educativo, 1998.

VÉLEZ, Catalina y DÍAZ, Tatiana. Convergencia de Medios (Teleantioquia e Internet): "Los Bloggers". Trabajo de Grado. Programa de Pregrado en Comunicación Audiovisual. Medellín: Politécnico Colombiano JIC, 2008.

VV. AA. Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países. México: Cuadernos de Comunicación. Universidad Iberoamericana, 1992.

Cirbergrafía

GONZÁLEZ RÍOS, Hermilo. EL IRC (Internet Relay Chat); mayo de 2007. Disponible en: [hermilogr\[aroba\]cantv.net](mailto:hermilogr@cantv.net) Consultado en diciembre de 2008.

KURLAND, Daniel. Critical reading vs Critical thinking. Disponible en: <http://www.criticalreading.com/critical.reading.thinking.htm> (Tradujo EDUTEKA). Consultado en diciembre 26 de 2008.

<http://www.patrimoniofilmico.org.co/noticias/075l.htm> Consultado en febrero 5 de 2009.

http://www.telemedellin.com.co/pagina_nueva/telemed/index.php?sub_cat=25219 Consultado en enero 26 y en marzo 8 de 2009.

Notas

[1] La investigación fue llevada a cabo por: Fernando González Domínguez, investigador principal, Elvia Lucía Ruiz Marín, Germán Velásquez García y Juan Fernando Duarte Borrero como co-investigadores. Miembros del Grupo de Investigación en Comunicación- GIC de la Facultad de Comunicación Audiovisual del Politécnico Jaime Isaza Cadavid. El proyecto fue cofinanciado por la Comisión Nacional de Televisión —CNTV—, (cuyo proceso de selección fue arbitrado por Colciencias), para realizar investigaciones académicas sobre televisión que privilegiaran entre sus resultados finales productos específicos de carácter pedagógico y/o didáctico para promover y fomentar en la formación de los jóvenes y niños, la capacidad de leer críticamente, en términos generales, los mensajes televisivos

[2] La expresión “exposición al medio” sugiere la idea de un receptor absolutamente inmóvil e indefenso, vulnerable ante el mensaje televisivo, como si éste último fuese una “emanación” o “irradiación” nociva o benéfica, en sí misma.

[3] Al respecto, J. Meyrowitz, en su texto *No sense of place* (Nueva York: Oxford University Press, 1985; p. 437), citado por MARTÍN-BARBERO, Jesús y REY, Germán en *Los ejercicios del ver* (Barcelona: Gedisa, 1999; p. 40), afirma: “Lo que hay de verdaderamente revolucionario

en la televisión es que ella permite a los más jóvenes estar presentes en las interacciones entre adultos... es como si la sociedad entera hubiera tomado la decisión de autorizar a los niños a asistir a las guerras, a los entierros, a los juegos de seducción, a los interludios sexuales, a las intrigas criminales. La pequeña pantalla les expone a los temas y comportamientos que los adultos se esforzaron por ocultarles durante siglos”.

[4] Esta manera de referirse a las aulas de clase es interpretada por Hernández (1998) como “espacios en los que los enseñantes y los aprendices negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio: los saberes en los que se incluyen no solo conocimientos de tipo conceptual sino también habilidades, valores, actitudes, normas, etcétera”. Esta concepción es propia del “Constructivismo Sociocultural”, corriente pedagógica derivada del paradigma psicopedagógico sociocultural, cuyo creador y representante más importante fue el soviético Lev S. Vigotsky. Véase: Hernández, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós; 1998; p. 234.

[5] Han corrido ríos de tinta tratando de teorizar el problema del “diálogo de pares” desde diferentes perspectivas. La más famosa, aunque no necesariamente la más exitosa, es la del profesor alemán Jürgen Habermas, en su *Teoría de la Acción Comunicativa*.

Para citar este artículo:

González, José Fernando; Ruiz, Elvia y Otros (2012). FORMACIÓN DE TELEAUDIENCIAS CRÍTICAS JUVENILES: Interlocución, la mejor retroalimentación. *Revista Virtual Luciérnaga*, Año 4, N7. Grupo de Investigación en Comunicación, Facultad de Comunicación Audiovisual, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Medellín- Colombia. ISSN 2017-1557. Págs. 1- 11.

DOI. 10.33571/revistaluciernaga.v4n7a1