

VII TDC7
Tesis
368

UNIVERSIDAD DEL SALVADOR
Facultad de Ciencias de la Educación
y de la Comunicación Social

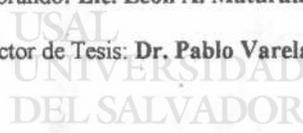
Doctorado en Ciencias de la Comunicación

TESIS DOCTORAL

Los niños, la televisión y la educación para la paz.
Lectura de textos audiovisuales y valores

Doctorando: Lic. León A. Maturana

Director de Tesis: Dr. Pablo Varela



Buenos Aires, 8 de febrero de 2002.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

<i>A. Antecedentes del tema</i>	6
<i>B. Planteamiento del problema</i>	8
<i>C. Reformulación del problema</i>	10
TESIS	15

PRIMERA PARTE

Una concepción hermenéutico constructivista de la comunicación social.

Capítulo 1 – El modelo

<i>A. Acerca de la perspectiva hermenéutico-constructivista</i>	21
<i>B. El modelo.</i>	25

Capítulo 2 – Realidad y ‘realidad’: crítica al constructivismo radical.

<i>Introducción</i>	31
<i>A. El problema de la “realidad” y el constructivismo</i>	32
<i>B. Paul Watzlawick y el nuevo paradigma sistémico.</i>	38
<i>C. La realidad y la ‘realidad’.</i>	
1. La idea de ‘realidad’ en los modelos monádicos.	46
2. ¿Es real la realidad?	50
<i>D. Crítica a la concepción constructivista watzlawickiana</i>	59

Capítulo 3 – Discusión.

<i>A. Guillermo Orozco Gómez y la “Teoría de las multimediaciones”.</i>	63
1. La teoría de las multimediaciones.	65
2. Análisis crítico de la fundamentación “epistemológica” de la <i>Teoría de las multimediaciones</i> .	69
3. Crítica al sesgo ideologizante de la posición de Orozco Gómez: el concepto de ‘cultura’.	75
4. En conclusión.	79
<i>B. George Gerbner y la “Teoría del Cultivo”</i>	
1. La teoría del Cultivo.	82

2. El método	86
3. La Teoría del Cultivo y nosotros	89
4. "Cultivo" vs. lectura.	92
5. Análisis crítico de los presupuestos de la Teoría del Cultivo	96
6. Acerca de la interpretación de los relatos.	98
C. <i>Giovanni Sartori: los errores del sentido común.</i>	104

SEGUNDA PARTE

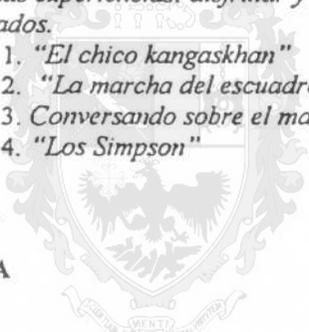
Los niños y la televisión

Introducción	114
Capítulo 1 - La investigación	
A. <i>La 'realidad' y los niños: el punto de partida.</i>	119
B. <i>El niño y los signos: lo que nos enseñó Bruno Bettelheim.</i>	123
C. <i>La violencia televisiva y las emociones</i>	129
Capítulo 2 - Las experiencias	
A. <i>Fundamentación metodológica</i>	
1. El método para la investigación de la relación niño-TV	132
2. Fundamentación.	
a) acerca de los criterios cuantitativos	134
b) acerca de los criterios cualitativos.	138
B. <i>Lectura de relatos audiovisuales según las edades.</i>	
1. Preparación de la experiencia	144
2. Cómo leen los niños los cuentos audiovisuales: experiencias.	150
2.1 - Niños de 2 a 7 años	152
2.2 - Niños de 7 a 12 años	156
2.3 - Adolescentes	166
C. <i>El conflicto de las interpretaciones</i>	174
Capítulo 3 - La intervención del adulto en la relación niño-TV	
A. <i>La respuesta de G. Bettelini al problema.</i>	185
B. <i>El niño y los cuentos audiovisuales</i>	194
C. <i>Los límites</i>	198

TERCERA PARTE

*La televisión y la educación para la paz
Adquisición y desarrollo de la competencia televisiva.*

Introducción	203
Capítulos 1 – La paz como objetivo pedagógico y la Filosofía para niños.	
<i>A. La UNESCO y la Educación para la Paz</i>	210
<i>B. La paz como objetivo</i>	215
<i>C. El problema y su abordaje</i>	217
<i>D. ¿Para qué serán utilizados los resultados?</i>	221
<i>E. Acerca de M.Lipman y su modelo de Filosofía para niños</i>	222
Capítulo 2 – La educación para la paz y la televisión	
<i>A. El método</i>	228
<i>B. El aula de Filosofía para niños.</i>	235
<i>C. Algunas experiencias: disfrutar y pensar con dibujos animados.</i>	241
1. "El chico kangaskhan"	242
2. "La marcha del escuadrón ejecutivo"	247
3. Conversando sobre el mago Merlin y su sueño	251
4. "Los Simpson"	258
CONCLUSIÓN.	266
BIBLIOGRAFÍA	272



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

INTRODUCCIÓN



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

LOS NIÑOS, LA TELEVISIÓN Y LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

"Los canales de la televisión, administrados por la industria televisiva pública o por la privada, son un instrumento público al servicio del bien común; no son solamente un «terreno» privado para intereses comerciales ni un instrumento de poder o de propaganda para determinados grupos sociales, económicos o políticos; existen para servir al bienestar de la totalidad de la sociedad". Juan Pablo II

"El gran paso con el que el hombre logra transformarse a sí mismo se da cuando se libera de la supuesta corporeidad de lo trascendente y de su engañosa «realidad» y escucha el variado lenguaje de las cifras. Los contenidos pensados e intuitivos quedan despojados de su «realidad» objetiva. Y en vez de realidades palpables y compactas quedan convertidos en cifras y sometidos a la incesante variación de la aclaración y de la interpretación"
Karl Jaspers

Introducción

La tesis que me propongo defender se define a partir de mis investigaciones sobre la problemática de la relación de los niños y jóvenes con los mensajes televisivos, en especial los que significan 'violencia'.

La *violencia* de unos seres humanos contra otros no es un aspecto coyuntural de la sociedad, pero se ha incrementado como consecuencia de los cambios económicos, políticos y sociales de las últimas décadas, constituyendo uno de los aspectos más acuciantes y graves de la problemática social y cultural de nuestra época. Esta problemática debe ser encarada en su real complejidad atendiendo no solo a sus aspectos objetivos de orden biológico y social sino también, y quizá de manera principal, a sus condiciones subjetivas – en su doble aspecto psicológico y trascendental (Kant)-. La violencia es parte constitutiva de la vida misma. Pero ¿es posible intervenir racionalmente en sus condiciones desencadenantes?

Esto equivale a pensar la *violencia* no solo como un problema objetivo, con causas estructurales identificables como la pobreza, el desempleo, la falta de oportunidades, las injusticias sociales, etc. sino también como un aspecto de orden psicológico, como un hecho que corresponde encarar desde el punto de vista de la *salud mental* en su más amplia significación. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (UNESCO) considera que la *paz* es uno de los valores centrales del progreso humano. Y que la realización de ese ideal depende de un trabajo sostenido sobre el pensamiento: "*Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres –dice el Preámbulo de la Constitución de la UNESCO- es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz*".

El núcleo intencional de mi tesis doctoral es este ideal universal y supone asumir que los medios de comunicación social lejos de constituir un aspecto más de la vida social tienen una importancia extraordinaria para la vida.

A. Antecedentes del tema

La investigación sobre la compleja relación que establecen las personas con la televisión y lo que ello significa para la *Educación para la Paz*, tiene escasos antecedentes y ninguno en nuestro país, aunque los aspectos vinculados en el título hayan sido tratados en forma independiente.

El problema de la influencia de la televisión en los niños de distintas edades –en especial en cuanto vehiculizadora de representaciones de ‘violencia’- es uno de los capítulos más importantes de la investigación internacional sobre la comunicación social. Es también uno de los temas que mayor perplejidad produce y más discusiones suscita.

Básicamente las respuestas al problema de la influencia de la televisión en los niños y jóvenes se pueden organizar alrededor de las opciones paradigmáticas y metodológicas que han presidido los estudios sobre los “efectos” (uno de los capítulos que se desprenden del célebre *paradigma de Lasswell*): por un lado, la *psicológica*, que presupone que la relación del espectador con la televisión es una relación de *estímulo y respuesta*; por el otro, la *sociológica*, que considera que el problema, en rigor, expresa una *disfuncionalidad* del sistema de medios. En efecto según esta perspectiva la gran *cantidad de ‘violencia’* a la que acceden las personas por su exposición al medio televisivo tiene consecuencias indeseables para esas personas y, en consecuencia, para el funcionamiento social. La mayoría de los estudios hechos a partir de esta premisa han sido encarados con criterios metodológicos *cuantitativos*. Las conclusiones y las observaciones y experiencias en que se basan aportan datos de interés, más allá de las críticas metodológicas y epistemológicas a las que han sido sometidos tanto los procedimientos como los modelos teóricos en que se sustentan. En ningún caso se ha vinculado el tema de la “recepción televisiva de la violencia” con la *educación para la paz* como proyecto universal¹.

USAL
UNIVERSIDAD

En cuanto a la *educación para la paz*, siguiendo el excelente libro de Jares², podemos afirmar que de las cuatro grandes categorías u “olas” dentro de las cuales cabe clasificar los proyectos y teorías relativas a la Educación para la Paz, a saber: la de la Escuela Nueva y la Sociedad de las Naciones, la perspectiva de la UNESCO, la que se articula alrededor de la *noviolencia* (sic)

¹ Cfr. UNESCO *Children and Media Violence - Yearbook* 1998, 1999, 2000, Göteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, Göteborg University. (Editado por CARLSSON, U. y FEILITZEN, C. von)
UNESCO (1991), *La violencia y el terror en los medios de comunicación de masas*, Estudios y Documentos de Comunicación Social, N°102, (Informe preparado por el Decano de la Annenberg School of Communication, de EE.UU., Prof. George Gerbner, sobre la base de 4600 informes de la comunidad científica internacional, complementado con una investigación en las principales bibliotecas y archivos de datos) Parte III. Cfr. también, WOLF, Mauro (1987) *La investigación de la Comunicación de masas*, Barcelona: Paidós.

como concepto central –al que se asocian los conceptos de *conflicto* y *desobediencia*- y la que se desprende de las *investigaciones* en todo el mundo sobre la Paz, en ninguna encontramos asumida la cuestión de los medios como una de las claves de la educación para la paz, salvo en un sentido negativo. En cuanto a las numerosas incitaciones provenientes de diversos programas implementados por la UNESCO, en definitiva, no plasman en una propuesta orgánica similar a la que me propongo desarrollar en este trabajo.

B. Planteamiento del Problema.

Voy a tratar de formular lo más claramente posible el problema enunciado en el título y la respuesta que intentaré fundamentar en este trabajo.

Partamos de lo más básico. ¿Por qué es un *problema* la relación de los niños con la TV? Se trata de algo que todos experimentamos y que nos resulta muy difícil de explicar. El *sentido común* considera que es un problema porque entiende que la Televisión es una fuente muy poderosa de formación, de educación, una suerte de “mala maestra” como se titula el reciente libro de Popper y Cundry. En efecto, a poco que revisemos lo que hemos experimentado durante años al ver cotidianamente la TV llegamos muy pronto a la conclusión de que la televisión es una fuente inagotable de “basura”: violencia, sexo, humor ramplón y agresivo, acceso a la intimidad de las personas, a sus conflictos personales, a sus miserias y peleas, información sesgada, simplificada, uniformizada, sensacionalista, *amarilla*, publicidad y propaganda mentirosas, falsificadoras, hipócritas.... Si esto es lo que experimentamos como adultos es evidente que nos sentiremos profundamente inquietos por el hecho de que este manantial de basura esté allí, en el living, y que nuestros hijos pequeños pueden acceder a él muy fácilmente. No digamos a *toda* la progra-

² JARES, Xesús R (1999), *La educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid: Ediciones Populares

mación, pero sí a la programación especialmente preparada para ellos: telenovelas como “Chiquititas”, programas cómicos como “El Chavo del 8”, dibujos como “Los Simpsons”, “Pokémon”, “Dragon Ball Z”,... El rápido repaso de los contenidos de esos *programas para chicos* –pues la gran mayoría de las personas no tienen tiempo de analizarlos detenidamente– convence al adulto de que lo que están recibiendo los niños es altamente inapropiado para su educación, y aún perjudicial para su salud psíquica. En consecuencia toma medidas para salvaguardar el sentido de la formación de sus hijos y también para protegerlo psicológicamente. A veces lo hace en forma terminante: prohíbe a su hijo o hija pequeño ver la tele. Otras experimenta una cierta inquietud y ambivalencia con respecto a lo que debe hacer frente al peligro: su hijo o hija verdaderamente disfruta viendo los *dibujitos*. Y entonces duda, no sabe bien qué hacer.

En función del abordaje científico de este problema proyecté una investigación sobre la relación de los niños con la *violencia televisiva*³.

El punto de partida fue justamente el *sentido común*. ¿Comprendemos bien el problema? Y en tal caso ¿son acertadas las medidas que tomamos en función de la respuesta al mismo? Mi respuesta, fundamentada en el pensamiento filosófico y la psicología, fue que el *sentido común* se equivoca, que no comprende bien de qué se trata cuando reflexiona acerca de la influencia de la televisión en las personas; y que, en consecuencia, lo que el *sentido común* considera como la más obvia solución –apagar la televisión– no solo no lo es, sino que, además, atenta precisamente contra lo que se supone son los objetivos de dicho control: que nuestros hijos se desarrollen psicológicamente bien, que crezcan sanos espiritualmente, que se consoliden en sus mentes los valores fundamentales de la existencia.

³ Proyecto presentado en la Universidad de Morón: *Pragmática de la comunicación televisiva: el problema de la relación niño-mensaje televisivo, con especial referencia a los que significan “violencia”* 1998-1999

C. Reformulación del problema.

Mi propósito en este trabajo es girar en torno a estos presupuestos del sentido común y explicitar la verdadera naturaleza de la relación del niño con la televisión. Ello me permitirá afirmar que los problemas que plantea la televisión a las estrategias educativas en función de los ideales de la paz, la democracia y los derechos humanos no se solucionan apagándola sino transformando en forma integral las condiciones subjetivas de la relación, principalmente –pero no únicamente- a través del desarrollo en el niño de lo que técnicamente se conoce como *competencia televisiva*. Pues considero que más allá de la mediocre o deplorable calidad de una parte importante de la producción televisiva, lo que la televisión le ofrece al niño es un material extraordinariamente apto para crear condiciones de pensamiento y conversación apropiados a los objetivos de la educación para la paz.

Veamos, en términos muy generales los presupuestos sobre los que descansa la formulación de la tesis.

El funcionamiento de la televisión es, de hecho, socializador. ¿Qué significa esto? Entiendo por *socialización* el proceso comunicacional pautado y previamente definido en sus fines, dentro del cual unos sujetos plenamente competentes e integrados socialmente crean las condiciones para que otros, los niños, aprendan paulatinamente a vivir en el mundo humano del sentido, esto es, en el universo de la *cultura*. Que un individuo se *socialice* quiere decir que se hace progresivamente capaz de relacionarse con la *realidad* y con los *otros a través de signos*. Esto significa que las acciones de socialización buscan que el sujeto madure en forma paulatina y controlada su capacidad de organizar sus actuaciones conforme a las pautas y normas de la sociedad en la que se insertará activa, productiva y creativamente al final del proceso.

Ahora bien, las instituciones que tienen a la socialización como su objetivo primario o fundamental son dos: la familia y la escuela. A la que debemos sumar la institución Iglesia (en su más amplia significación) cuando los padres o adultos responsables profesan una determinada creencia religiosa. Debe tenérsela en cuenta en el momento de concebir respuestas al problema planteado, aún cuando en nuestro país rija la libertad de culto pues, como es evidente, la presencia y el peso de la institución religiosa en la vida social de las modernas sociedades es crucialmente importante.

Pero ¿no debería incluirse también en esta enumeración a la Institución Medios de Comunicación Social? El *sentido común* afirma que una de las *funciones* de los medios es *formar o educar*. Pero se equivoca.

La finalidad de los medios en una sociedad democrática —y específicamente la televisión— no es *formar* a los ciudadanos según determinadas ideas o valores. El propósito que define a esta institución clave para el funcionamiento de la sociedad no es el de *educar*. El sistema de medios existe para tres propósitos fundamentales: *uno*, informar y procesar inteligentemente la información, *dos*, entretener y *tres*, servir de intermediario entre los que ofrecen bienes y servicios y los que probablemente los compren o apoyen (*publicidad y propaganda*). Sin embargo, el funcionamiento de los medios genera un *ámbito público de comunicación* en el que participan cotidianamente millones de personas, tanto adultos como niños y jóvenes de todas las edades. Por ello la televisión —por encima y por debajo del cumplimiento de sus fines institucionales— se ha convertido en un formidable factor de socialización. Veamos por qué.

El niño se desarrolla en el interior de ámbitos de comunicación controlados por adultos. En el complejo y multiforme universo empírico y de

significaciones en el que un niño se forma, una parte del bagaje de sentido que le es dado para su formación corresponde a lo que los adultos seleccionan para ese fin. Pero es obvio que el niño aprende no solo a partir de las acciones deliberadas de los adultos en función de su educación. Además del material semiótico que le proveen los padres, los maestros y los catequistas, en sus correspondientes ámbitos de comunicación, el niño recibe cotidianamente el material semiótico que difunden los medios, y muy especialmente la Televisión. Esto significa que los espacios comunicacionales generados por la Familia, la Escuela y la Iglesia para los propósitos generales de la socialización se encuentran atravesados, por así decirlo, por el espacio de comunicación audiovisual generado por los medios. Los niños se sumergen cotidianamente en el flujo de material semiótico que la TV difunde en la forma de “entretenimiento” y utilizan este material del mismo modo que utilizan el que le dan los padres, maestros y catequistas. Con la diferencia de que en este caso, el emisor no piensa primariamente en la educación del niño sino en la *venta* de su producto. Los dibujos, las telenovelas, los programas infantiles son creados, producidos y difundidos conforme a una lógica de *mercado* y no de *socialización*. Pero esta circulación de material semiótico con objetivos primariamente comerciales constituye, *de hecho*, un ámbito comunicacional y, por lo tanto, también *de facto*, socializador. La socialización televisiva acontece de manera espontánea, no deliberada y sin pautas preestablecidas. En esto radica el meollo del problema que representa la televisión para la sociedad. Analicemos con mayor detenimiento los aspectos que implica.

Un aspecto del problema radica en que no es posible, por principio, detener o controlar el proceso comunicativo. En efecto, el libre funcionamiento de los medios es, literalmente, vital para el organismo social en cuanto sistema de vida democrático. El derecho a informar y a estar informado es no solo un derecho constitucional sino también uno de los Derechos fundamentales del ser humano: a todos nos asiste el derecho de acceder y usar en forma irrestricta los

espacios comunicacionales donde se realiza la cultura. Pero esta *libertad* irrestricta configura un espacio comunicacional que dista mucho de ser el deseable.

El otro aspecto del problema consiste en que el niño que ve televisión participa por eso mismo, lo queramos o no, en el proceso de *construcción social de la realidad*.

Ahora bien. La experiencia de ver televisión para los niños no es meramente un *entretenimiento*, puesto que, contrariamente a lo que suponen el sentido común y numerosos autores, los sujetos humanos en general, y particularmente los niños, no son pasivos receptores de los mensajes, no son *recipientes* que cabe *llenar* con información y mandatos encubiertos a discreción. Por el contrario, los niños procesan activamente el material semiótico al que acceden a través de los dibujos, telenovelas y otros productos televisivos. La experiencia televisiva constituye, pues, una de las formas de la comunicación en las que los niños aprenden a organizar su experiencia en el mundo y a introducirse lentamente en el espacio de intersubjetividad donde, en definitiva, se instalará, al final de su desarrollo psicológico, para intervenir activamente en el proceso, en principio infinito, de *co-construcción de la realidad social*.

La constructividad de la inteligencia humana y su realización en la intersubjetividad es el fundamento filosófico a partir del cual formulo mi tesis. Querría solamente explicitarlo en su más amplia generalidad.

La *realidad* es, para los seres humanos, aquello en lo cual y por lo cual se comunican. Se trata, pues, de una construcción semiótica que implica la actividad espiritual de los sujetos y supone que estos se hallan orgánica y sistemáticamente relacionados. Al afirmar que la realidad es una *construcción*

quiero solamente decir que las preguntas que los sujetos se plantean en función de la resolución de sus problemas –tanto materiales como espirituales- deben entenderse como preguntas *sobre las organizaciones que la actividad subjetiva ha generado para actuar eficazmente en orden al mantenimiento y crecimiento de la vida.*

Esta construcción semiótica en curso, esta semiosis social en principio infinita, no es la obra de un sujeto universal –al modo de una *Conciencia Universal* en la que participarían los individuos- sino propiamente algo que surge y se consolida en la comunicación, esto es, en la relación entre sujetos. La *realidad* para los seres humanos es organizada –*construida*- en la comunicación, esto es, en el ámbito en donde los sujetos se comunican gracias a la común posesión y dominio competente de sistemas semióticos diferenciados.

Lo dicho no equivale a afirmar que la Realidad es un invento, o que las *construcciones* sean meros “simulacros” (Baudrillard). En el contexto de mis trabajos la Realidad como tal es trascendente, está más allá de toda subjetividad o intersubjetividad, es irreductible a cualquier intelectualización, es infinita y, además, es la fuente de todo aquello sobre lo que nos interrogamos pragmática o metafísicamente. En términos jaspersianos, la *Realidad es lo abarcante que se manifiesta a la existencia en cifras*⁴.

Ahora bien, lo que para la vida humana en general signifique el funcionamiento de la Institución MCS debe plantearse en el contexto de este presupuesto fundamental. Si la *realidad* en la cual se encuentra inmerso el sujeto junto con *otros*, es *estructura y comunicación*, los objetos y significaciones constituidos cotidianamente en el ámbito de las comunicaciones mediá-

⁴ “...Al hablar de cifras, queremos significar expresamente que no se trata de cosas, ni de objetos, ni de estado de cosas, ni de «realidades»”, JASPERS, Karl (1968), *La fe filosófica ante la revelación*, Madrid: Gredos, p.152.

ticas adquieren una importancia extraordinaria, pues lo que allí se estructura como significación inteligible para todos, pertenece al *lugar o topos virtual* a donde confluyen cotidianamente millones de personas para comprender el mundo y comprenderse a sí mismos.

La *violencia* y el *sexo* –dos aspectos de la vida que experimentamos como fuente inagotable de interrogantes- son típicamente *objetos* inobviables para la creación de los productos audiovisuales de entretenimiento. Hay ‘violencia’ y ‘sexo’ en todas las formas imaginables. El niño que ve televisión varias horas al día ¿se hace por eso *violento, destructivo, inhumano*? ¿Se vuelve por eso un sujeto predispuesto a *construir* realidades donde la paz no sea posible, una realidad, en consecuencia, regida por la guerra, la destrucción, la crueldad y la muerte?

Estas preguntas no admiten una respuesta esquemática porque lo que se plantea en ellas es de una enorme complejidad.

Formularé, entonces, la tesis que fundamentaré en este trabajo.

USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

TESIS

La relación *niño-televisión* no es primordialmente una relación de interacción con la realidad empírica –una relación donde algo externo ingresa al sujeto como *estímulo*, determinando *respuestas* específicas- ni menos un conjunto de *hechos* susceptibles de ser expresados mediante relaciones estadísticas (sin desconocer la importancia indicativa de las estadísticas). Considero, por el contrario, que se trata de una *relación de comunicación a base de signos*, formalmente idéntica a cualquiera de las múltiples relaciones de comunicación en las

que el sujeto se encuentra involucrado cotidianamente, y en el seno de las cuales adquiere elementos para desarrollarse intelectual y afectivamente. Con la sustancial diferencia de que en esa *relación* quien hace posible la *comunicación* no es una persona o grupo de personas cuyos fines sean, en general, la *educación del niño*. La *comunicación televisiva* –como en general la comunicación mediática– no se genera en la sociedad *para educar*. La *comunicación televisiva* es sistemáticamente producida por los medios para cumplir los fines que los definen como institución: *informar, entretener y publicitar y hacer propaganda*-. Este carácter institucional de la comunicación mediática hace que los miembros de la sociedad se encuentren *necesariamente* involucrados en ella: la *comunicación mediática* no puede evitarse.

Desde el punto de vista epistemológico, las *significaciones* a las que la sociedad en su conjunto y cada uno de sus miembros tiene acceso gracias a los medios, en especial la televisión, y las *relaciones* que establecen los individuos con esas significaciones, no pueden ser analizadas con criterios naturalistas, como procuran, por ejemplo, las investigaciones sobre el comportamiento de los receptores basadas en la obtención de datos procesables estadísticamente. Considero que la transcripción numérica de los datos no puede decir absolutamente nada respecto de lo que en verdad acontece en un fenómeno comunicacional televisivo.

La *relación* que los niños establecen con la Televisión, principalmente con los dibujos animados y otros relatos ficcionales, constituye un factor de gran importancia en su desarrollo y crecimiento psicoespiritual, que no puede ser ignorado por quienes son responsables de su salud psíquica y educación.

Considero que esta relación, lejos de impedir el logro progresivo de los objetivos de una educación centrada en la consolidación de los valores asociados a la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia puede transfor-

marse en un formidable posibilitador en tal sentido. En otros términos, el problema que representa la televisión para la educación y la salud psíquica de los niños y los jóvenes no se soluciona 'apagando' la TV, ni impidiendo mediante normas su libre funcionamiento, sino usando la Televisión para desarrollar lo que técnicamente se conoce como *competencia televisiva*.

El trabajo con niños en función del desarrollo de tal *competencia*, supone la creación e implementación de técnicas y procedimientos específicos para esa finalidad. He utilizado para ello el modelo de "Filosofía para niños", creado por el educador norteamericano Mathew Lipman, pero usando textos audiovisuales de difusión comercial en vez de las "novelas filosóficas".

Finalmente, la idea de intervenir inteligentemente en la relación *niño-TV* debe concebirse como una estrategia sistémica. Pues debe conducir, de manera necesaria, a la concepción de nuevas normas, nuevas técnicas educativas y, en general, nuevas actitudes con respecto a la Televisión por parte de *todas las instancias sociales de decisión con respecto al uso de la TV*.

USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

En la fundamentación de esta TESIS seguiré el siguiente plan:

Primero: expondré el marco filosófico teórico en el que se fundamenta mi tesis.

Segundo: Describiré la investigación realizada en torno a la naturaleza de la relación *niño-mensajes televisivos*, en especial los que significan 'violencia', y sus resultados.

Tercero: elaboraré la **conclusión** de esta tesis adoptando una posición propositiva con respecto al problema tal como lo he definido, para lo cual utilizaré como fundamento los principios establecidos a partir de mis investigaciones en torno a la relación *niño-TV*.



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

PRIMERA PARTE

*Concepción hermenéutico constructivista
de la
comunicación social.*

USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

CAPÍTULO 1

EL MODELO

A. Acerca de la perspectiva hermenéutico constructivista.

El modelo de comunicación social, colectiva o masiva¹, que utilizo para observar y reflexionar acerca de la relación *niños-TV*, debe enmarcarse dentro de lo que filosóficamente se denomina *constructivismo*. Esta palabra remite a uno de los aspectos más significativos del pensamiento contemporáneo.

En la historia del pensamiento filosófico, el *constructivismo* se presenta como una de las posibles respuestas al problema del *conocimiento*, esto es, al modo como se interpreta la *relación sujeto-objeto* que subyace en todo lo que pensamos y hacemos dentro de la realidad entendida como ámbito preexistente independiente de nuestra voluntad. Y presupone las respuestas clásicas a este problema: Aristóteles y Platón, Plotino y Tomás de Aquino, Renato Descartes y W.G. Leibnitz, John Locke y David Hume, George Berkeley y J.C. Wolff. La *Filosofía Crítica* de Immanuel Kant constituye el momento liminal del constructivismo contemporáneo. Más allá y por encima de la célebre respuesta hegeliana y el pensamiento historicista y dialéctico afin, los aspectos más fecundos, problemáticos y polémicos del pensamiento filosófico contemporáneo

¹ La expresión *mass communication* se viene traduciendo literalmente *comunicación masiva*, o *comunicación de masas* aun cuando es generalmente aceptada la crítica al concepto de "masa" tal como se lo usó en la investigación pionera norteamericana (*Mass Communication Research*). Esteban Lopez-Escobar, de la Universidad de Navarra, propone traducirla '*comunicación colectiva*' para enfatizar el hecho de que "*el polo de recepción está constituido por personas humanas*". Si bien la fundamentación del catedrático español es interesante, me parece que cambiar un término por otro no modifica el hecho de que los mensajes difundidos a través de los medios de comunicación son producidos para, y recibidos por millones de personas, con independencia de su condición social, cultural o económica, lo cual introduce en el objeto un grado de complejidad extraordinaria que, justamente, el concepto de "*colectivo*" intenta reducir soslayando así aquello que la diferencia de cualquier otro tipo de comunicación humana. Cfr. LÓPEZ-ESCOBAR, Esteban (1999), "Nota preliminar" al libro de McQuail y P. Windhal *Estudio de la comunicación colectiva*, Barcelona: Paidós. [Ø EC4]

neo se tornan legibles, y por lo tanto abordables y confrontables, a partir de una consideración global de la influencia del constructivismo tal como se expresa en el trascendentalismo kantiano.

En mi interpretación, el '*constructivismo*' define una actitud filosófica frente al mundo caracterizada por la conciencia de su *complejidad* así como por la plena autoconciencia de las funciones organizadoras de la mente, de sus límites y, sobre todo, de sus consecuencias para la vida humana en su más amplia generalidad. En esta palabra se halla implicado, también, el carácter *autónomo* de la conciencia y el reconocimiento de sus propios *límites en relación a lo trascendente o misterioso*. Connota además una afirmación de la *racionalidad* como criterio general frente a lo problemático y a lo conflictivo. En una de sus últimas obras, *La responsabilidad de vivir*, Karl Popper expresa con magnífica claridad qué significa atenerse a la razón:

"Lo que pienso, cuando hablo de razón o del racionalismo, no es más que la convicción de que podemos aprender por medio de la crítica de nuestras faltas y errores, y en particular por medio de la crítica de otros, y finalmente también por la autocrítica. Un racionalista es sencillamente un hombre que concede más valor a aprender que a llevar razón; que está dispuesto a aprender de otros, no aceptando simplemente la opinión ajena, sino dejando criticar de buen grado sus ideas por otros y criticando gustoso las ideas de los demás. El peso está aquí cargado en la idea de crítica o, más exactamente, de discusión crítica. Por lo tanto, el verdadero racionalista no cree que él mismo o cualquier otro esté en posesión de la verdad. Tampoco cree que la mera crítica como tal nos ayude ya a conseguir nuevas ideas. Pero cree que sólo la discusión crítica puede ayudarnos a separar el grano de la paja en el terreno de las ideas. Él sabe bien que la aceptación o rechazo de una idea nunca es un asunto puramente

racional; pero cree que solo la discusión crítica puede darnos la madurez necesaria para contemplar una idea más y más aspectos y así juzgarla más justamente"².

Asimismo, en el contexto de esta tesis la adopción de este concepto sitúa la investigación dentro del campo de reflexión antropológica que resulta del cambio paradigmático que se produce en el pensamiento contemporáneo con respecto a la comprensión *moderna* del mundo y de la naturaleza.

En efecto, para el pensamiento *moderno* la legalidad de la realidad –como mundo fenoménico– guarda correspondencia con una racionalidad calculadora o, para decirlo con la célebre distinción de Max Weber, con una racionalidad teleológica e instrumental, cuya operatoria, por lo mismo que está guiada por la consecución de objetivos, es estratégica. Una racionalidad, pues, que transforma la relación de conocimiento en el fundamento de una comprensión de la realidad en la que solo hay medios y fines y en la que, por ende, lo humano y la vida en su conjunto es degradada a mero instrumento de los propósitos de dominación de una subjetividad “omnipotente” y en último análisis imperial.

Ahora bien, la idea de que la razón tiene límites y de que el *conocimiento científico* solo puede progresar dentro del campo de la experiencia empírica objetiva (Kant) debía –por su propia lógica interna– progresar hacia la idea de que el factor de control epistemológico no es la *conciencia de un Sujeto Universal* (*Bewusstsein überhaupt*, conciencia general), sino la comunidad de científicos que trabajan sobre el mismo campo objetual. Usando el título de la célebre obra de Apel³, diremos que se produce la *transformación de la filosofía*, (o sea, el acceso a una nueva manera de formular interrogantes y

² POPPER, Karl R. (1999) “A propósito del tema de la libertad”, en *La responsabilidad de vivir*, Madrid: Altaya, p.137.

³ APEL, Karl-Otto (1985): *La transformación de la filosofía*. Madrid, Taurus. 2 Tomos.

reflexionar acerca del conocimiento y las relaciones humanas) cuando este principio o presupuesto fundamental se comprende desde la óptica de la lingüisticidad propia de la realidad humana, o –en términos amplios– su semioticidad o simbolicidad intrínseca. El punto de anclaje de la nueva concepción filosófica lo ofrece Charles Sanders Peirce al postular una “realidad” consistente en *signo*, y al establecer que el campo de indagación e interrogación científica y filosófica es en rigor, un proceso de significación, una *semiosis infinita*, esto es, un ámbito de remisión infinita de *significados* a *interpretantes*. En esta nueva idea el saber es la actividad de una comunidad de sujetos cuya actividad cognoscitiva consiste precisamente en significar y establecer críticamente los límites de ese proceso. Con lo cual la científicidad en particular, y la racionalidad en general, dejan de pensarse en términos de conciencia o subjetividad para pasar a pensarse en términos de *intersubjetividad*.

El paso del modelo de pensamiento basado en la *subjetividad* al basado en la *intersubjetividad* introduce en el campo de problematización filosófica y científica todo lo relativo a la *comunicación* entre sujetos. El principio rector del nuevo paradigma podría enunciarse de esta manera: aquello en torno a lo cual interrogamos consiste en *significación*, y toda significación supone el uso compartido de *sistemas semióticos* diferenciados según los distintos fines de la comunicación: el sistema de la lengua, el de los relatos mitopoiéticos, el de la religión como revelación o sabiduría, el de la filosofía y las ciencias, el de la creación artística en todas sus manifestaciones: lingüísticas, plásticas, audiovisuales, arquitectónicas o musicales. Al referirse al sistema de la lengua, fundamento y referencia última de la simbolicidad, Paul Ricoeur habla de “*la gran unidad del simbolismo*”, y dice:

“Y esta gran unidad no es menos fuerte en la dimensión heurística que en la de la innovación semántica. La función simbólica del lenguaje, a

través de la metáfora y del relato, no deja de producir sentido y de revelar el ser”⁴.

La adopción de una perspectiva constructivista, finalmente, permite captar la afinidad, a la vez que diferencia, de las obras de los grandes pensadores del siglo en los que subyace, de diferentes maneras pero con idéntica radicalidad, el paradigma de la intersubjetividad: *Filosofía de las Formas Simbólicas* de Ernst Cassirer, *El problema de la realidad social* de Alfred Schutz, *Filosofía* de Karl Jaspers, *Yo y tú* de Martin Buber, *Investigaciones Filosóficas* de Ludwig Wittgenstein, *El conflicto de las interpretaciones* de Paul Ricoeur, *Contingencia, ironía y solidaridad* de Richard Rorty -para citar solamente las que con mayor asiduidad he utilizado como referente y punto de inflexión para nuevas preguntas.

Finalmente, que el modelo adoptado sea constructivista quiere decir que, conforme al genial *giro copernicano* dado al problema del conocimiento por Kant, el objeto *comunicación social* es considerado estrictamente como una *relación de constitución* generadora de sentido o significación, esto es, de síntesis objetivas diversas, funcionales para la vida. La comunicación social –posibilitada técnica e institucionalmente por los *mass media*- es solamente un aspecto del fenómeno general de la comunicación humana en la cual se construye el *mundo* como ámbito y referencia última de nuestras acciones. Pero sin duda, es un aspecto de importancia extraordinaria para la vida tanto individual como socialmente considerada.

B. El modelo.

La idea de utilizar una representación mental, abstracta e idealizada de la comunicación social sobre la base de los presupuestos del constructivismo se

⁴ RICOEUR, Paul (1984) “Poética y simbólica”, en RICOEUR, Paul *Educación y política*.

apoya en la necesidad de tornar pensables aspectos de la comunicación social que otros modelos no permiten⁵.

¿En qué consiste este modelo? En mis clases⁶ utilizo un procedimiento, muy eficaz hasta ahora, para lograr las condiciones de pensamiento mínimas para una reflexión conjunta acerca de los problemas que suscita la comunicación social. Se trata de llevar a todos y cada uno de los alumnos del curso a pensar el *modelo* de comunicación que, inconscientemente o no, utilizan para estudiar en diferentes materias y que –en último análisis– les sirve tanto para superar las dificultades que los nuevos conocimientos les generan, cuanto para comenzar a dar respuesta a los diversos interrogantes que les suscita el contacto con el nuevo campo epistémico y, *a fortiori*, con el campo laboral de sus respectivas futuras profesiones.

El objetivo que persigo con el proceso inductivo es, primero, la adopción por parte de los alumnos de la *actitud filosófica* (*racional* en el sentido popperiano citado⁷) adecuada a los temas que abordaremos durante el curso; segundo –e igualmente fundamental para los propósitos generales del curso– la comprensión de la *co-posibilidad de los modelos* o esquemas utilizados a lo largo de la corta historia de las “ciencias de la comunicación”; tercero, la *complejidad* extraordinaria del objeto que esos modelos definen, y, por último, la conexión de la idea de ‘comunicación’ con la cuestión filosófica fundamental de la ‘realidad’ como *mundo compartido* y de la *Realidad* como *límite irrebasable*.

Política, sociedad e historicidad, Buenos Aires: Docencia., p.43.

⁵ Cfr. MORTENSEN, David (1981) *Comunicación. El estudio de la interacción humana*, Buenos Aires: Tres Tiempos, Cap.2, “Modelos de comunicación”, pp.55-102

⁶ Cátedra de *Filosofía de la Comunicación*, común a las carreras de Ciencias de la Comunicación, Periodismo y Publicidad, del Área de Ciencias de la Comunicación (Facultad de Informática, Ciencias de la Comunicación y Técnicas Especiales, Universidad de Morón).

¿Qué es la comunicación social? ¿Cómo podemos representarnos esquemáticamente su realidad? Cuando pensamos acerca de las noticias y la realidad, cuando nos preocupamos por la influencia en los espectadores de la 'violencia' de las series policiales o de los dibujos animados, cuando nos cuestionamos acerca de los programas de opinión y la objetividad, cuando nos interrogamos acerca de las funciones del canal del Estado, o sobre la concentración de poder de las empresas multimedios, cuando pensamos acerca de estos y otros temas ¿qué *modelo de comunicación* utilizamos? Es en este momento cuando propongo dibujar un simple esquema en el pizarrón.

Primero dibujo la relación básica elemental de dos sujetos vinculados por un mensaje. Y sobre esa base voy preguntando por los elementos constitutivos de la comunicación masiva. Las respuestas se arman a partir de la simplicidad del modelo de Shannon y el paradigma de Lasswell con las correcciones pertinentes relativas a la retroalimentación del emisor y la actividad del receptor. Obviamente, aparecen todos y cada uno de los constitutivos de la comunicación. Sobre esa base creo las condiciones para reflexionar acerca de las características del emisor y del receptor en la comunicación masiva. Y comienzo a trabajar sobre los conceptos de '*relación*' y de '*constitución*', y, correlativamente, sobre los de '*mundo*', '*realidad*', '*cultura*', y '*complejidad*'. A partir de este momento podemos ya pensar sobre los procesos de producción de sentido *detrás* de los medios y *antes* de la publicación, y también los procesos de lectura y de negociación del sentido por parte del receptor en el lugar de la recepción.

En definitiva, en la descripción y elaboración conceptual del modelo, se muestran las continuidades y rupturas con respecto a los que son utilizados actualmente en la investigación de la comunicación social. Las notas que

⁷ Cf. infra p.17.

definen, esquemáticamente, el *modelo hermenéutico constructivista* que utilizo, son las siguientes:

1. La comunicación social es un objeto de indagación complejo de *naturaleza cultural*.

2. La comunicación social es una *relación entre sujetos* basada en el uso compartido de sistemas de significación -o *sistemas semióticos*- diferenciados según la finalidad de la comunicación. Por lo tanto el objeto de indagación es siempre una *relación de lectura e interpretación*.

3. En la relación comunicativa, lo *relacionante* es el *sentido* que se halla *entre* los sujetos como parte constitutiva de estructuras de significación integradas en el *mundo* compartido por los hablantes durante el acontecimiento comunicativo (o, con lenguaje técnico filosófico, integradas en el *Lebenswelt* o "*mundo de vida*" según E.Husserl, o '*realidad*' según Alfred Schutz).

En este punto querría introducir, a modo de breve digresión, el comentario sobre un excelente texto de Martin Heidegger que discutimos en el Seminario dirigido por Daniel Sinópoli. Se trata de una conferencia que dictó Heidegger en el año 1962 en la Academia Estatal de Capacitación de Combourg para docentes profesionales de escuelas industriales. La conferencia se titula "*Lenguaje de tradición y lenguaje técnico*", y fue editada por primera vez en 1989. En este texto Heidegger evalúa de una manera magistral la contraposición entre dos posiciones frente a la realidad: la posición técnica, utilitaria, que se desprende del positivismo decimonónico, y la posición pensante o filosófica que se fundamenta, precisamente, en una comprensión de la lingüisticidad de la existencia humana. Citaré dos textos que, me parece, explicitan el plexo de justificaciones en que me baso para postular la necesidad de encarar los problemas de la comunicación masiva sobre una amplia base filosófica, tal que nos permita interrogarnos acerca de las implicaciones del *factum* de la comunicación masiva para la cultura.

El primero, que fundamenta la necesidad de atenerse al *lenguaje* para pensar las

“cosas” que nos preocupan o nos interesan, dice:

“...puesto que para nosotros no existiría ninguna cosa, ni una relación suficiente con una cosa, sin el lenguaje que le corresponde, y a la inversa: ningún verdadero lenguaje sin una justa relación con la cosa: incluso allí donde llegamos ante lo indecible, éste se da sólo en la medida en que la significatividad (...) nos conduce al límite de la lengua. También este límite es un algo lingüístico y encierra en sí la relación de la palabra con la cosa”.

El otro es un texto de Wilhelm von Humboldt que Heidegger suscribe íntegramente. Y lo cita precisamente para elaborar su explicación de la esencia del lenguaje, utilizando la contraposición de dos interpretaciones del ‘lenguaje’ claves para el pensamiento contemporáneo: la que lo entiende como manifestación de lo espiritual –o en términos cassireanos, como expresión de *lo simbólico*–, y la que lo considera mero vehículo de información –*cibernética* (N. Wiener).

Dice Humboldt:

“Cuando el alma despierta verdaderamente el sentimiento de que el lenguaje no es un mero medio de intercambio para el entendimiento mutuo, sino que es un verdadero mundo que el espíritu debe poner entre él mismo y los objetos mediante el trabajo interior de su fuerza, entonces ella [el alma] está en el camino verdadero para, cada vez más, encontrar y poner algo en él [es decir en el lenguaje como mundo]”.

Heidegger lee de esta manera el texto de Humboldt: “El lenguaje es el mundo intermediario entre el espíritu del hombre y los objetos. El lenguaje es la expresión de este entre sujeto y objeto”. [subrayé]

La relación entre el “espíritu del hombre” y el mundo que el lenguaje hace posible según Heidegger es, visto desde una perspectiva hermenéutico constructiva, *el ámbito entero de la relación intersubjetiva y el diálogo que posibilita lo simbólico.*

4. El *sentido*, mediante el cual se relacionan los sujetos, es, por una parte, *objetivo* y, por lo tanto, *previo* y *propiamente posibilitante* de la rela-