

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN PERIODISMO
Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**

BIENIO 1998-2000

DEPARTAMENTO DE PERIODISMO Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

TESIS DOCTORAL

**LA RECEPCIÓN TELEVISIVA DE JÓVENES ESTUDIANTES DE NIVEL
MEDIO (SECUNDARIA) DE COMALCALCO, TABASCO (MÉXICO). UNA
EXPLORACIÓN AUTORREFLEXIVA DEL USO DE LA TELEVISIÓN Y SU
INVESTIGACIÓN CON TÉCNICAS CUALITATIVAS.**

CLAUDIO E. FLORES THOMAS

DIRECTORA: DRA. TERESA VELÁZQUEZ GARCÍA-TALAVERA

ENERO 2010

A Amparo y Silvana, las mujeres de mi vida.

Agradecimientos

A Teresa Velázquez por obsequiarme generosamente conocimiento, motivación y memoria.

A mi amigo Guido Lara por imaginar y hacer realidad un espacio para crecer, crear y ser feliz en LEXIA.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y al Fondo para el Desarrollo de Recursos Humanos del Banco de México que me brindaron el soporte financiero para mis estudios.

INDICE

Introducción.....	7
Capitulo 1.- Los estudios sobre la relación audiencias y televisión.....	15
1.1.- La preocupación por el consumo televisivo, breve historia de su problema y su estudio.....	15
1.2.- Los estudios culturales y el análisis de la recepción.....	28
1.3.- Cuatro propuestas para estudiar audiencias televisivas: Lull, Orozco, Jensen y Morley.....	55
1.3.1.- La etnografía familiar televisiva de James Lull.....	55
1.3.2. El modelo de las multimediasiones de Guillermo Orozco.....	65
1.3.3.- La semiosis social de Klaus Bruhn Jensen.....	74
1.3.4.- La etnografía cultural televisiva de David Morley.....	83
Capitulo 2.- La metodología cualitativa como herramienta para estudiar la recepción televisiva.....	95
2.1.- Breve historia de la metodología cualitativa y sus fuentes.....	95
2.2.- Definiciones de lo cualitativo en el campo de la comunicación, algunas cuestiones epistemológicas y particularidades.....	107
2.3.- Desarrollo de la propuesta de metodología como <i>sistema de decisiones</i>	133
Capitulo 3.- Ubicación del objeto: Comalcalco, Tabasco y sus estudiantes de nivel medio.....	143
3.1.- Comalcalco o “la perla de la Chontalpa”: una localidad del sureste mexicano.....	144
3.2.- Los estudios de nivel medio (secundaria) en México.....	151
3.3.- Estudiantes de secundaria de Comalcalco.....	159
Capitulo 4.- Análisis cuantitativo del consumo televisivo de los estudiantes de secundaria.....	165
4.1.- Características del grupo de estudiantes encuestado.....	169
4.2.- Uso del tiempo libre	174
4.3.- Espacios y compañía para el tiempo libre.....	179
4.4.- Frecuencias del consumo televisivo.....	183
4.5.- El gusto de ver televisión.....	188
4.6.- La práctica de ver televisión: acompañamientos y espacios.....	193
4.7.- La práctica de ver televisión: gustos y preferencias.....	204
4.8.- La práctica de ver televisión: tiempos de consumo.....	215
4.9.- Opinión sobre la televisión.....	223

Capítulo 5.- Análisis cualitativo de la recepción televisiva de los estudiantes de secundaria.....	239
5.1.- Perspectiva autorreflexiva y la metodología como sistema de decisiones.....	239
5.2.- Diseño metodológico y técnicas cualitativas de investigación.....	246
5.3.- Tiempo libre.....	272
5.4.- Relación TV y realidad.....	279
5.5.- La situación de recepción.....	282
5.6.- TV y socialización.....	287
5.7.- Motivaciones de recepción.....	293
5.8.- Los noticieros.....	301
5.9.- Los musicales.....	306
5.10.- Big Brother.....	311
5.11.- Las telenovelas.....	318
5.12.- Competencia de la TV.....	327
5.13.- Padres y maestros frente a la TV.....	329
Conclusiones.....	337
Del acceso heterocrónico a la modernidad y la recepción televisiva desde una periferia más cercana.....	338
Sobre una ausencia en los modelos teóricos para abordar la recepción televisiva: el placer de ver la TV.....	339
Sobre la recepción televisiva entre jóvenes estudiantes de secundaria	341
Sobre las alternativas técnicas cualitativas para el estudio de la recepción.....	347
Sobre la perspectiva autoreflexiva y la propuesta de los sistemas de decisiones.....	350
Crítica de esta investigación y áreas de oportunidad para otros estudios	352
Bibliografía.....	355
Anexos.....	371
1. Guías de tópicos	371
2. Manual de códigos	379
3. Cuestionario de la encuesta de consumo televisivo	381
4. Memorándum y documentos sobre <i>Big Brother</i>	385

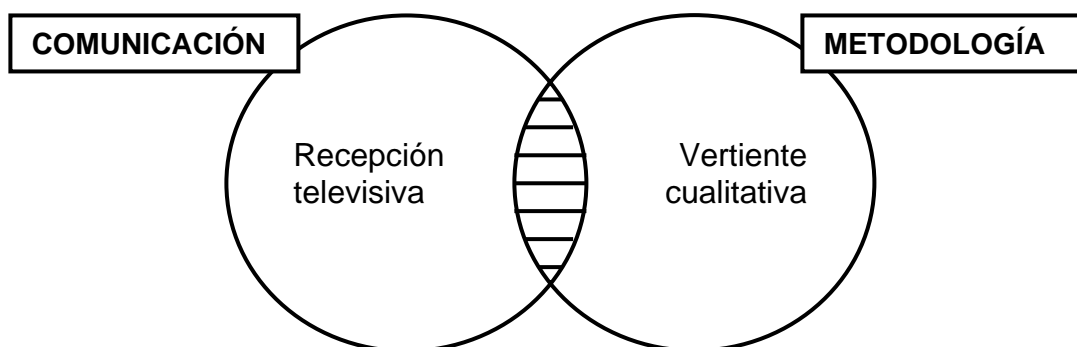
INTRODUCCIÓN

“When I mean “I” I write “I”, and I do not take cover behind “we” or “the author”. A true scientific approach is intimately personal; it is an approach to life, a search for truth and meaning. We do not find truth and meaning in social life by watching the world from a distance and detaching ourselves from its turmoil, isolating ourselves in ivory towers, just reading what well-known philosophers and authorities have said, and elevating science to divine status. The search – and re-search and re-search...- goes on all around us in every little activity and event of private and professional life. We need to fine-tune ourselves as research instruments; we need to take science personally.”¹

Evert Gummesson

Esta investigación germinó de mi interés por el uso de la metodología cualitativa en la investigación de la recepción televisiva. En este texto presento los resultados de mi proceso de estudio sobre la recepción televisiva en un grupo social relativamente específico de una pequeña localidad del sureste mexicano. Mi intención en este proyecto fue desarrollar una aproximación metodológica propia al fenómeno de la recepción televisiva.

El tema de esta investigación está definido por la intersección de dos ámbitos disciplinares: la comunicación y la metodología. Dentro de la comunicación el tema en el que se inserta es el de la recepción televisiva. En cuanto al ámbito de lo metodológico, se vincula especialmente con la vertiente cualitativa.



¹ “Cuando quiero decir ‘yo’, escribo ‘yo’ y no me cubro detrás del ‘nosotros’ o ‘el autor’. Un verdadero acercamiento científico es íntimamente personal; es un acercamiento a la vida, una búsqueda de la verdad y el significado. No encontramos la verdad y el significado de la vida social mirando el mundo a la distancia y desvinculándonos de su turbulencia, aislándonos en torres de marfil, sólo leyendo lo que conocidos filósofos y autoridades han dicho y elevando la ciencia a un estatus divino. La búsqueda -y re-búsqueda y re-búsqueda...- sucede en todo lo que nos rodea en cada pequeña actividad y evento de la vida privada y profesional. Necesitamos afinarnos a nosotros mismos como instrumentos de investigación; necesitamos tomarnos a la ciencia personalmente”.

Mi interés por la investigación con métodos cualitativos nace cuando estudiaba temas de cultura política en mi primer trabajo como asistente de investigación². En aquel entonces me di cuenta del enorme papel que tiene el artesano del conocimiento, más aún porque aquellas investigaciones se desarrollaron desde una perspectiva microsociológica. Después de conocer la aplicación de sondeos y encuestas, de estudiar las cuestiones de la metodología *dura* como universos, muestras, márgenes de error, entre otros, el uso de técnicas cualitativas me pareció fascinante. La propuesta de abordaje cualitativo de lo empírico me dibujaba al investigador como un explorador intuitivo ante una realidad rebelde, llena de contradicciones, paradojas e ironías. Las lógicas del mundo social ante esta mirada de lo empírico tenían más que ver con la teoría del caos y los fractales que con una idea de orden social estructural y predeterminado. Un científico social con esta perspectiva se reconocía, entonces, como ordenador de algo que antes de ser nombrado, analizado y categorizado no era inteligible.

El tema de la comunicación que me interesa es la recepción televisiva. Es fácil explicar por qué me atrae la problemática de la *televidencia*³: hace algunos años colaboré en un estudio sobre etnografía de la recepción entre audiencias diferenciadas en la Ciudad de México⁴. Participar en ese estudio fue como abrir las ventanas de las casas, departamentos y *chabolas* de la ciudad, prácticamente en todas ellas había televisión. Diariamente una gran parte de los más de 20 millones de habitantes del Valle de México se sienta frente a la televisión y ésta se convierte en un espacio que trasciende lugares, clases, edades y géneros, aunque esto no quiere decir que los desaparezca. En ese estudio comencé a darme cuenta de cómo cada persona llevaba intenciones distintas al ver la televisión, como se reaccionaba ante sus programas de acuerdo con lo que ya existía previamente en ellos a distintos niveles (cultural, educativo, ideológico) o de acuerdo a condiciones estructurales como el trabajo, la disposición de tiempo libre, la diversidad de canales a la que tenía acceso o las rutinas cotidianas. Me di cuenta cómo la televisión introducía elementos nuevos en el vocabulario, establecía la importancia de ciertos temas y aportaba referentes comunes entre los televidentes. Observé entonces la complejidad de un proceso (la recepción televisiva) que se da antes, durante y después de la exposición a los mensajes televisivos (Orozco, 1991). Esa complejidad y las múltiples posibilidades que se planteaban y plantean para su estudio han definido mi interés por la problemática de la recepción televisiva.

La propuesta que aquí presento para abordar la recepción televisiva se fundamenta en una concepción de la investigación que la entiende como un

² Winocur (1993) *Cultura política y elecciones en el Distrito Federal*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), México, D.F.

³ Entendida como "...un proceso complejo que conlleva múltiples interacciones de la audiencia con la TV a distintos niveles y que es objeto también de múltiples mediaciones." (Orozco, 1996: 27).

⁴ Winocur y Vázquez (1995) *Etnografía de la interacción entre la televisión y audiencias diferenciadas*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, D.F.

ejercicio autoreflexivo y marcado por la persona que lo lleva a cabo. Considero que la objetivación de esos procesos se da en los **sistemas de decisiones**.

En esta investigación abordaré la metodología como un sistema de decisiones construido por el sujeto que investiga a partir de una serie de elecciones que reflejan su posicionamiento personal. En una investigación anterior (Flores, 2001) comprobé que las decisiones personales del investigador tienen una influencia determinante en el uso y concepción de las metodologías cualitativas en la investigación de la recepción televisiva, por lo que cada propuesta es diferente en su tratamiento de lo empírico. Las elecciones teórico-metodológicas suponen un posicionamiento personal y una construcción determinada del objeto de estudio a través de decisiones del sujeto investigador. De esta forma, el supuesto principal de esta investigación es que quien investiga determina, le da forma y crea con sus decisiones al objeto que ha decidido estudiar. Esto conduce a plantear que es el sujeto quien tiene toda la responsabilidad sobre el conocimiento que genera, ya que es él quien marca el rumbo de su búsqueda, plantea las preguntas y toma las decisiones.

Al estudiar un fenómeno social las opciones (teóricas/metodológicas/técnicas) son muy diversas y se toman conscientemente o por omisión, pero se toman. Considero que en la investigación social es indispensable asumir la responsabilidad de la toma de decisiones, ya que éstas afectan profundamente la forma de conocer y el conocimiento generado. En este tenor, es muy importante que quien investiga tenga conciencia sobre dos temas: primero, sobre su papel en la construcción de representaciones de la realidad y, en segunda instancia, sobre su capacidad para tomar decisiones, es decir, para llevar a cabo complejos procesos de elección que integran elementos racionales y emocionales y tienen como resultado sistemas de decisiones.

Por esto, la propuesta es asumir una visión del proceso de investigación y del conocimiento generado que implica desarrollar, como investigador, una vocación autoreflexiva y crítica sobre el proceso mismo de investigar. Encarar la construcción de explicaciones sobre la realidad social como un trabajo marcado por la subjetividad personal, las filias, las fobias y los intereses de uno mismo. Reconocer estas mediaciones del proceso de investigación no las abroga, pero sí permite al sujeto darse cuenta de sus propios alcances y limitaciones para ver y reconstruir la realidad social, es decir, las mediaciones de su mirada. Al mismo tiempo permite dar a conocer tales mediaciones al lector de su obra y con ello transparentar el proceso y sus resultados.

Propongo, entonces, traer las mediaciones de la mirada al primer plano, visibilizarlas. Creo que el trabajo en el sentido contrario, aquél que busca desaparecerlas del conocimiento *científico* sólo logra ocultarlas a medias, pero es incapaz de evitar que operen al explicar. Creo que es necesario transparentar el camino, lo que quiere decir, metodológicamente hablando, hacer explícitas todas las decisiones que se toman, mostrarlas y argumentarlas ante el lector. De esta forma, se logran dos cosas: asumir la responsabilidad de ellas y reconocerse

como autor de una verdad parcial, algo que quizá, pueda conducir más fácilmente al diálogo entre las verdades de cada uno.

La propuesta es entonces hacer evidente la toma de decisiones, en inglés el término exacto es *accountability*, que no tiene traducción exacta al castellano, pero que significa tener la responsabilidad ante alguien (en este caso la comunidad académica y el o la lectora) en términos de informarle y darle a conocer de forma transparente el trabajo personal.

Como parte de este planteamiento de mostrar las mediaciones de la mirada en la investigación de la recepción televisiva con métodos cualitativos, considero indispensable presentar el discurso resultante haciendo evidente al autor del texto, es decir, escribiendo en primera persona. Otro elemento que me parece indispensable para transparentar el proceso es mostrar claramente el conjunto de supuestos con los que se lee la realidad o sea el marco teórico.

La recepción televisiva es un objeto de estudio cuyos abordajes contemporáneos se han dado principalmente desde los estudios culturales y el análisis de la recepción. El marco teórico a partir del cual construí una explicación de la recepción televisiva entre jóvenes estudiantes de nivel medio (secundaria)⁵ se basa en estas dos escuelas a través de las propuestas de los cuatro autores que analicé en mi trabajo de investigación de nueve créditos: James Lull, Guillermo Orozco, Klaus Bruhn Jensen y David Morley. En dicha investigación también concluí con una propuesta de análisis para investigar cualitativamente la recepción televisiva, misma que pongo en práctica en el presente trabajo.

Las propuestas de los mencionados autores tienen en común el considerar que la recepción televisiva es una actividad práctica que se lleva a cabo en el marco de la vida cotidiana de las personas. Por ello, para comprender la forma en que las personas usan y construyen significados de la televisión, es necesario estudiar los contextos sociales prácticos en los que los individuos producen y reciben formas simbólicas mediáticas.

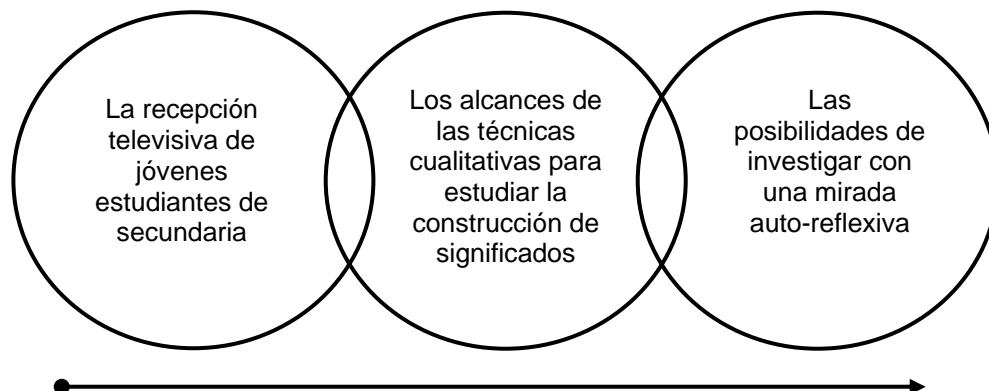
A partir de tal consideración, los métodos cualitativos aparecen como los más adecuados para explorar este tipo de procesos, relacionados con la articulación de estrategias de producción de sentido. Con base en las propuestas que analicé en mi trabajo de investigación de nueve créditos probaré diferentes técnicas cualitativas y propondré otras desde mi propia experiencia. De tal forma que esta investigación se basará en un diseño metodológico multi-técnicas.

En síntesis puedo decir que, en esta investigación, exploraré tres temas interrelacionados: las posibilidades de abordar la investigación con una mirada auto-reflexiva, los alcances de diferentes técnicas cualitativas para estudiar los

⁵ En México el nivel medio es el de educación secundaria, al que se accede después de cursar seis años de educación primaria. Normalmente los estudiantes de este nivel tienen entre 13 y 15 años de edad.

procesos de construcción de significados y la recepción televisiva entre jóvenes de un grupo sociocultural determinado.

Mis objetos de estudio:



Objetivos

En este sentido, mi objetivo general es describir cómo los jóvenes estudiantes de un grupo sociocultural específico se relacionan con la televisión (consumo y recepción televisiva) y el potencial de las metodologías cualitativas para explorar esta relación. También es pertinente mencionar que en esta investigación tengo cuatro objetivos específicos:

- Analizar cuantitativamente el consumo televisivo entre jóvenes estudiantes de nivel medio (secundaria) de Comalcalco, Tabasco⁶.
- Analizar cualitativamente la recepción televisiva de jóvenes estudiantes de nivel medio (secundaria) de Comalcalco, Tabasco.
- Explorar la aplicación de diferentes técnicas de investigación cualitativa para el estudio de la recepción televisiva.
- Aplicar un modelo autoreflexivo de investigación cualitativa de la recepción televisiva y explorar su potencial

⁶ Tabasco es uno de los 32 estados que componen, además del Distrito Federal, a la República Mexicana. Esta entidad federativa se encuentra en el sureste del país, en la costa del Golfo de México. De acuerdo con datos del último censo nacional (INEGI, 2000) su población es de 1,889,367 habitantes, lo que representa cerca del 2% del total nacional. Tabasco está dividido en 17 municipios, de los cuales Comalcalco es el tercero en número de habitantes con 164,640, lo que representa casi el 9% de los habitantes del estado (INEGI, 2000). Por otra parte, la localidad de Comalcalco tiene una población de 34,850 habitantes de los cuales 16,801 son hombres y 18.049 mujeres (<http://www.comalcalco.gob.mx/Introduccion/Geografia/demogra/demografia.htm>, Consulta 8 de octubre de 2001).

De esta forma, mis preguntas de investigación también son cuatro: ¿cómo es el consumo de televisión entre jóvenes estudiantes de nivel medio (secundaria) de Comalcalco, Tabasco?; ¿cómo es la recepción de televisión entre jóvenes estudiantes de nivel medio (secundaria) de Comalcalco, Tabasco?; ¿cuáles son los alcances y limitaciones de algunas técnicas de investigación cualitativa para explorar la recepción televisiva? y ¿qué elementos aporta una perspectiva autoreflexiva al proceso de investigación de la recepción televisiva?

Estas preguntas de investigación dan lugar a los siguientes supuestos: la televisión es muy relevante como alternativa para el uso del tiempo libre entre los jóvenes estudiantes de nivel medio (secundaria) de Comalcalco, Tabasco; la televidencia de este grupo social está sometida a múltiples mediaciones, las técnicas de investigación cualitativa resultan útiles para comprender los procesos de recepción televisiva y una perspectiva autorreflexiva puede aportar elementos valiosos para la investigación de la recepción.

Algunas aclaraciones pertinentes

En los capítulos de la primera parte de esta investigación presento mi lectura de los antecedentes teóricos y metodológicos de la investigación de la recepción televisiva. Debo advertir al lector o lectora que estos capítulos presentan una lectura originada en los textos que revisé y que en ocasiones los clásicos de la comunicación se leen a través de quienes construyen las historias de la teoría, es decir quienes analizan la teoría comunicacional clásica y contemporánea.

Esto puede constituir una decisión criticable y creo que dicha crítica podría ser pertinente en la medida en que la investigación pretenda o no realizar diferentes o innovadoras formas de leer la historia de la teoría comunicacional. Ese no es el caso de esta investigación, la síntesis de las teorías de la comunicación relacionadas con las audiencias televisivas (y también la síntesis de la historia de las metodologías cualitativas en las ciencias sociales) pretende presentar al lector o lectora las ideas de las que me valí para contextualizar mi propio trabajo de investigación. Se trata, por así decirlo, de transparentar mi lectura de la teoría y presentar el mapa de nociones y autores que la hicieron posible. También es importante mencionar que la parte del marco teórico-metodológico es la misma que desarrollé durante mi investigación previa. Para hacer esa investigación leí y analicé diferentes textos sobre la teoría de la comunicación, especialmente sobre aquella relacionada con la recepción de televisión; también hice lo propio con el caso de la metodología cualitativa. Para esta investigación me baso en el mismo cuerpo de teoría.

Mi intención es presentar las visiones teóricas a las que tuve acceso, en muchas ocasiones no recurrí a los textos originales sino a lecturas de la historia de la teoría de la comunicación, esta opción me permitió darme cuenta del estado de las discusiones sobre la historia de la disciplina, no opté por construir una lectura "original", sino por enriquecerme de las lecturas de diferentes teóricos (Wolf, Miège, etc.) que han estudiado profundamente el tema y han sistematizado los

acercamientos, con ello he intentado presentar las discusiones, coherencias y contradicciones entre autores de diferentes historias. No hay que olvidar que la historia siempre es retrospectiva y que está inevitablemente marcada por quien controla su narración y el tiempo en el que está ubicado quien la escribe. George Orwell en *1984* nos presenta un sistema gubernamental que va cambiando la historia de forma continua, automática y *ad hoc* al estado contemporáneo de sus visiones, objetivos y necesidades; creo que la academia hace algo parecido aunque sin destruir las visiones previas de forma autoritaria y vertical. De esta forma, la lectura contemporánea de la historia de la teoría de la comunicación, sistematiza lo que se ha dicho sobre los procesos de comunicación colocando los acentos y estableciendo la línea entre lo importante y lo irrelevante de acuerdo con lo que hoy (en este periodo o momento histórico) se considera pertinente (paradigma hegemónico). El análisis de la historia de nuestra disciplina es irremediamente retrospectivo y el estado presente de paradigmas y visiones teóricas hegemónicas en las ciencias de la comunicación y sociales constituye una clave que interviene de forma inexorable en dicho análisis.

Mi síntesis de los modelos teóricos vinculados con el proceso de comunicación que se da entre la televisión y su audiencia presenta los textos y visiones que revisé y que me parecieron pertinentes, por lo que también incorpora mi propia visión de las teorías comunicacionales relacionadas con la recepción. He de decir que esta lectura no está libre de influencias estructurales y del azar, intervienen en ella elementos como mi nacionalidad, los idiomas que entiendo, las traducciones disponibles, la literatura existente en las bibliotecas en las que trabajé, las visiones aceptadas y publicadas de la teoría, etc. Con esto quiero decir que, aunque mi intención fue hacer una lectura completa de la teoría de la comunicación, dudo que esta pretensión pueda ser satisfecha de forma absoluta, para ello se tendría que lograr reunir, leer y analizar todos los textos que sobre el tema se han escrito en diferentes épocas y países (no sólo en occidente y no sólo en inglés, castellano o francés, por ejemplo).

Es importante que el lector o lectora considere que las síntesis de la teoría comunicacional y de la metodología cualitativa que realicé son pertinentes en función de que contextualizan mi propio trabajo de investigación, presentan los temas, ciclos y creencias que marcan la visión sobre ambos temas y se basan en mi propia visión y acceso a ciertos textos. Estas sistematizaciones no tienen la pretensión de constituir lecturas originales e innovadoras de la teoría comunicacional relacionada con las audiencias televisivas o del desarrollo de la metodología cualitativa, su acierto radica en brindar a quien lee un contexto comprensivo para entender los objetivos y esfuerzos particulares de mi investigación.

En este trabajo también presento la ubicación del lugar y la descripción del grupo sociocultural que constituyeron respectivamente el espacio y las personas con las que trabajé durante mi investigación. El capítulo relacionado intenta presentar de forma sintética las características y particularidades de la ciudad de Comalcalco en Tabasco, México; de los estudios de nivel medio o secundaria en mi país y de

los estudiantes de ese nivel en la población específica. El objetivo de este capítulo es brindar al lector o lectora elementos de contexto que le permitan ubicarse en ese escenario y comprender algunos aspectos de la recepción o el consumo de televisión del grupo sociocultural concreto que analizo en los capítulos posteriores.

En el capítulo sobre análisis cuantitativo del consumo televisivo de los estudiantes de secundaria presento los resultados de la encuesta que levanté en noviembre de 2001. Entrevisté en total a 934 estudiantes de las 6 escuelas secundarias generales de Comalcalco. Utilizo a propósito el término consumo televisivo porque el objetivo de la encuesta fue cuantificar dos cosas básicamente: el promedio de tiempo que ven la televisión los estudiantes y el tipo de programas o géneros televisivos que prefieren. La encuesta sirve como referente indispensable para contextualizar y comprender el aspecto cualitativo de mirar la televisión, es decir, la recepción televisiva.

Finalmente, en el capítulo del análisis cualitativo sobre recepción televisiva abordo los tres grandes temas de esta investigación: el uso de distintas técnicas cualitativas, el proceso de recepción televisiva en estudiantes de secundaria y las posibilidades de una perspectiva autorreflexiva. En este capítulo presento la descripción de diversas técnicas y recursos metodológicos cualitativos que adopté del trabajo de Lull, Morley, Orozco y Jensen, además de otros que personalmente he hallado atractivos y pertinentes para explorar los procesos de recepción televisiva. Los ejes del capítulo están definidos con base en las áreas concretas de exploración de la recepción, como TV y realidad, TV y socialización, situación de recepción, entre otras. Incluí cuatro géneros o programas para hacer evidente su relación con los estudiantes de secundaria: noticieros, musicales, telenovelas y el programa Big Brother que generó gran controversia en su primera edición en México. En el análisis presento diferentes consideraciones sobre la perspectiva autorreflexiva a partir de mi experiencia al llevar a cabo esta investigación.

Capítulo 1.- Los estudios sobre la relación audiencias y televisión

“Television! Teacher, mother, secret lover”.¹
Homer Simpson, The Simpsons

1.1.- La preocupación por el consumo televisivo, breve historia² de su problema y su estudio.

En este apartado presentaré una breve descripción de las corrientes de pensamiento que, a mi juicio, tuvieron consecuencias importantes en la manera de concebir la relación entre audiencias y televisión desde las ciencias sociales y la comunicación. Las corrientes o modelos que tocaré son: la *communication research*, la corriente de los efectos, la influencia personal o enfoque de los efectos limitados, el análisis del cultivo, el establecimiento de la agenda (*agenda setting*), la teoría literaria (*literary criticism*) y, finalmente, usos y gratificaciones. No es mi intención presentar aquí una reconstrucción histórica profunda del tema de las audiencias en el seno de las ciencias de la comunicación, sin embargo creo que es importante mencionar algunos aspectos históricos de la preocupación por la relación entre medios y audiencias, pertinentes para esta investigación.

La Communication Research

Las primeras corrientes de la investigación en comunicación, fundadoras de la disciplina, se dieron en un contexto que marcó su perspectiva y formas de análisis. El clima cultural y académico de la época (hablo de la década de los 30 hacia adelante) estaba todavía fuertemente permeado por el positivismo y por una orientación pragmática. En Europa, la corriente crítica liderada por Horkheimer y Adorno se vio afectada por las dos Guerras Mundiales y en Estados Unidos se dio el florecimiento de una ciencia al servicio de la planificación social. Los criterios imperantes en la ciencia norteamericana tenían una fuerte tendencia cuantitativa marcada por conceptos como fiabilidad, objetividad y eficiencia (Pollak, 1986).

¹ “¡Televisión!: maestra, madre, amante secreta”

² Quiero aclarar que trabajo con la noción de historia como un relato construido *a posteriori* y guiado por las obsesiones vitales de quien lo realiza, es decir, negando la unicidad de la representación de la historia (cfr. Moreno, 1991). Considero que esta lectura de la historia de las teorías preocupadas por la recepción televisiva y, en el siguiente capítulo, de la metodología cualitativa responde a mis intereses, preocupaciones y obsesiones, depositados en este trabajo de investigación. Sin embargo no concuerdo con quienes afirman que este tipo de visiones significan el fin de la historia, considero que es muy importante el papel de estas representaciones del pasado en la construcción del presente: “...hay que re-pensar el pasado para comprender el presente, porque lo que llamamos pasado no está aquí y ahora ausente, sino que subyace a cuanto hacemos y decimos personal y colectivamente: a los escenarios en los que nos movemos, los personajes y los guiones que representamos.” (Moreno, 1991: 14). Esta historia está inevitablemente limitada y potenciada por mi lectura y selección, en un intento por “...ser conscientes de la diferencia entre lo que sucedió y lo que explicamos, asumiendo nuestra versión como una más entre otras posibles, ni más ni menos válida que otra y siempre abierta a enriquecerse con otras: una explicación sin pretensión de Verdad.” (Moreno, 1991: 112).

En este contexto no es de extrañar que el trabajo de los primeros investigadores de la comunicación, como Paul Lazarsfeld, Carl Hovland y Harold Lasswell, fuera parte de una corriente empírico-funcionalista fuertemente vinculada con los grandes medios de comunicación y el gobierno norteamericanos. De acuerdo con Miège (1996), el éxito de esta corriente no sólo dependió de las posiciones académicas de sus integrantes, también se relacionó con el hecho de que los investigadores asumieron una función de asesoría y participación estrecha en los estudios sobre las audiencias mediáticas, "...este éxito depende de lo que esta corriente porta como una evidencia indiscutible: el principio de la libertad de información y del liberalismo económico, dos elementos de un modo de regulación del mundo de los medios, supuesto universal (...) el *empirismo liberal*" (Miège, 1996: 23).

El programa de investigación formado por esta escuela dio en el centro de la diana de esos tiempos. Estableció los límites de la disciplina con la formulación de Harold Lasswell sobre los elementos de una acción de comunicación, ¿quién?, ¿dice qué?, ¿en qué canal?, ¿a quién? y ¿con qué efecto? (Lasswell, 1985: 51). Fue coherente con la hegemonía positivista al presentar como indispensable la base empírica y alejarse de las posiciones críticas fundadas en consideraciones ideológicas. Desarrolló una investigación administrativa financiada por la industria y el gobierno y sirvió como instrumento para la puesta en marcha de políticas públicas. Se convirtió en un modelo para muchos centros, escuelas e institutos de investigación también dependientes de fondos públicos. Contribuyó a definir el objeto de estudio para toda una generación de investigadores de los medios formados en instituciones de investigación aplicada (Wolf, 1994; Miège, 1996). En los centros académicos de Europa y en la política editorial, se toman como modelo las propuestas de la *communication research*, una consecuencia de la implantación económica, política y científica del modelo norteamericano posterior a la Segunda Guerra Mundial. Es hasta los años sesenta cuando se comienza a restablecer una mirada propia e independiente de Estados Unidos en los ámbitos académicos europeos.

Lo más importante de la *communication research* para la presente investigación tiene que ver con su consideración de los efectos mediáticos. Como veremos más adelante, el gran sesgo de esta investigación fue su relación con las intenciones del gobierno norteamericano para resolver un problema planteado por la opinión pública de ese país: los efectos negativos de los medios de comunicación masiva.

La corriente de los efectos

Los primeros antecedentes de la investigación de la televisión se dieron en un contexto sociopolítico que afectó la forma de analizar el fenómeno televisivo. Fue en los Estados Unidos en las décadas de los 60 y 70 que la preocupación por los efectos de la violencia en los contenidos televisivos, aunada a una concepción de medios fuertes, generó un movimiento donde académicos de distintas disciplinas

intentaron estudiar el fenómeno a partir de una pregunta general: ¿qué le hace la televisión a las personas? (Wolf, 1994).

Es importante mencionar que este abordaje del fenómeno de la televisión venía marcado por el objetivo de resolver un problema social, intención que definió en gran medida la óptica con la que se miraba la relación entre televisión y audiencias. Wolf afirma que en esta corriente “La atención de estudiosos, políticos y educadores hacia los medios de comunicación de masas se ha centrado en (el intento de) limitar las consecuencias negativas que se pensaba que los media provocaban en algunas esferas de la actuación social” (Wolf, 1994: 18).

Wolf, en su análisis clásico sobre este tema, presenta las discusiones³ que se dieron entre el *Subcommittee on Communications* del Senado Norteamericano y el *Surgeon General's Scientific Advisory Committee*⁴. Aquí se pueden encontrar verdaderos extractos esenciales del modelo de los efectos y del tipo de preocupaciones que lo alimentaron:

“...tenemos que demostrar a la gente que estamos invirtiendo dinero en este estudio, para lograr unas conclusiones que indiquen al público americano que estamos mejorando la situación (...) hemos llegado al final con un informe de la investigación que es muy académico. Pero en la medida en que el problema involucra a los espectadores, tiene efectos en nuestros niños, en la gente que ve estos programas y en que se ejerce una clase de violencia hacia esta gente, nosotros habremos desperdiciado nuestro tiempo a no ser que podamos presentar alguna mejora.” Senador Pastore, Presidente del *Subcommittee on Communications* (Rowland en Wolf, 1994: 21).

“...para mí está claro que la conexión entre causa y efecto, entre violencia televisiva y comportamiento antisocial, es suficiente para justificar una acción correctiva apropiada e inmediata. Los datos sobre los fenómenos sociales vinculados a la relación entre televisión y comportamiento violento o agresivo nunca serán lo suficientemente claros según los científicos de temas sociales como para concordar en la formulación de un juicio tajante de causalidad. Pero llega un momento en el que los datos son insuficientes para justificar la acción. Y este momento ha llegado.” Jesse Steinfeld, Director General de Sanidad y jefe del Comité promotor de la investigación (Bogart en Wolf, 1994: 21-22).

³ Wolf cita las discusiones de otros trabajos: Rowland, W. (1983) *The politics of TV violence. Policy uses of communication research*, Sage, Beverly Hills Y Bogart, L. (1972) “Warning: the surgeon general has determined that TV violence is moderately dangerous to your child’s mental health” en *Public Opinion Quarterly*, invierno, pp 491-521.

⁴ Estos encuentros se dieron en el ámbito del *National Institute of Mental Health* de los Estados Unidos durante el mandato de Nixon. El Comité científico estaba formado por cuatro psicólogos (Coffin, Janis, Siegel, Wiebe), tres sociólogos (Cisin, Klapper, Mendelsohn), dos psiquiatras (Pinderhughes, Watson), un politólogo (DeSola Pool), un antropólogo (Wallace) y un pedagogo (Omwake). Además había representantes y consultores de los medios (NBC y CBS) (Wolf, 1994: 19).

De acuerdo con Wolf, este constreñimiento entre la necesidad de datos cuantitativos sobre la audiencia y los intentos de las instituciones políticas para resolver problemas planteados por la opinión pública generaron que la investigación sobre los efectos se viera afectada por cierta miopía y estrabismo (Wolf, 1994: 22). El modelo teórico que aparecía como fondo de estas posiciones era el de la aguja hipodérmica o *magic bullet*, un modelo que por cierto, nunca existió o al menos fue una “no-tradición” de acuerdo con los argumentos de Lang y Lang, y de Chaffe y Hochheimer recopilados por Wolf (1994: 33-42)⁵.

Es necesario tomar en cuenta que había una presión institucional para probar que la TV generaba violencia, eso daría argumentos al gobierno para imponer restricciones en los contenidos televisivos. Por otra parte, estaba la presión de las industrias mediáticas, que querían mantener un margen muy amplio de actuación. Lo cierto es que los investigadores nunca encontraron elementos suficientes para probar su hipótesis de que los medios generaban violencia o comportamiento antisocial en los receptores⁶.

Fueron precisamente Lazarsfeld, Katz, Klapper y Berelson quienes hicieron las primeras correcciones al modelo de los efectos (De Fleur y Ball-Rokeach, 1994: 251-253)). En particular, las investigaciones dirigidas por Lazarsfeld sobre la influencia personal de los líderes de opinión en la orientación de las actitudes y las opiniones políticas del electorado, constituyeron una corrección a los modelos sobre los efectos político-electorales de los medios de comunicación (Badía, 1992: 51), Esto es parte de lo que Miège (1996) ha llamado la *plasticidad* de la corriente funcionalista, es decir, su capacidad para evolucionar e integrar cuestionamientos provenientes de otros horizontes asegurando su carácter perenne (Miège, 1996: 29). Lazarsfeld, en su investigación sobre la influencia de los medios masivos en

⁵ Wolf afirma que si bien es cierto lo que sostienen estos autores de que ningún científico social serio trabajó con lo que se llamaría teoría de la aguja hipodérmica en el periodo previo a la Segunda Guerra Mundial, muchos escritores –ni investigadores ni científicos de temas sociales– trataron el tema del gran poder de los medios y sus riesgos enunciando los supuestos básicos de este modelo. Wolf cita a Lang, K., Lang Engel, G. (1981) “Mass communications and public opinion: strategies for research” en Rosenberg M., Turner R. (comps.), *Social psychology. Sociological perspectives*, Basic Books, Nueva York, pp 165-183 Y Chaffee, S., Hochheimer, J. (1985) “The beginnings of political communication research in the United States. Origins of the ‘limited effects’ model” en Gurevitch M. Levy M. (comps.), *Mass communication review yearbook*, vol. 5, Sage, Beverly Hills, pp. 75-104.

⁶ Vale la pena mencionar que la preocupación por la relación entre televisión y violencia permanece viva tanto en la opinión pública como entre los investigadores de muchos países. Los acercamientos frecuentemente se hacen enfocando el problema como una cuestión de salud pública y desde la psicología. Puede decirse que en general han superado las propuestas simplistas sobre la relación directa entre violencia televisiva y violencia real aunque, por supuesto, siguen planteando la posibilidad de que la TV tenga efectos dañinos, sobre todo en los niños. Las manifestaciones más inteligentes de esta corriente de investigación son muy cuidadosas en sus conclusiones y pugnan por un uso de la televisión con fines y criterios formativos, las menos inteligentes miran el problema como una cuestión de “relajamiento moral” y pugnan por la censura de los contenidos. Un análisis profundo y detallado sobre el tema de TV y violencia puede encontrarse en García y Ramos, 1998.

la selección y votación de candidatos presidenciales, encontró que éstos no jugaban un papel tan importante frente al que desempeñaban los miembros de los grupos primarios o de referencia considerados como líderes de opinión (Lozano, 1996: 48).

Estos investigadores configuran el enfoque de la influencia selectiva o enfoque de los efectos limitados (De Fleur y Ball-Rokeach, 1994). Este modelo señala la importancia de los contactos personales y la intersubjetividad frente a la exposición a los medios de comunicación. También desarrollan el enfoque "...del flujo de la comunicación en dos pasos [two step flow], que enfatiza el proceso de circulación de información y opinión de los medios a los líderes y de estos a sus seguidores. Así, los medios, más que cambiar la actitud de los receptores hacia ciertas personas, cosas o procesos, refuerzan predisposiciones, valores y actitudes preexistentes" (Lozano, 1996: 48). En su análisis del pensamiento comunicacional, Miège (1996) menciona que Klapper llegó a decir que la comunicación de masas no es generalmente una causa necesaria y suficiente de los efectos sobre la audiencia sino que funciona más bien a través de una conjugación de factores difundidos por los medios (Miège, 1996: 29).

El análisis del cultivo y el establecimiento de la agenda temática

Hay autores, como Miège, que consideran a estas corrientes teóricas como parte de la escuela de los efectos, o más en general, copartícipes del modelo empirista-funcionalista. Sin embargo creo que los postulados y los cambios en la mirada de estas propuestas hacen que merezcan ser consideradas en forma separada.

El cambio más evidente de la perspectiva del análisis del cultivo frente a la corriente de efectos fue el dirigir sus esfuerzos no a la búsqueda de efectos inmediatos y específicos, sino a la investigación de los efectos de largo plazo. El supuesto básico de este modelo es que los mensajes mediáticos, a fuerza de repetir ideas y valores por largos periodos, conseguían generar concepciones compartidas en el público de los medios. El lugar de observación cambió del comportamiento de los individuos a la formación de sus actitudes y cogniciones⁷ (Lozano, 1996: 132-135).

Las investigaciones del norteamericano Gerbner han sido la punta de lanza de esta corriente teórica. En su trabajo se ha investigado la exposición al patrón total de programación más que a un programa específico, ya que supone que es más importante el efecto general de la exposición a la multiplicidad de ofertas de contenido, lo que Furio Colombo llamó *continuum televisivo* (Colombo, 1976 y 1983) y Jensen denominó *flujo* (Jensen, 1997). De acuerdo con Lozano, los

⁷ Lozano presenta una definición de cogniciones: "Según algunas corrientes psicológicas, los seres humanos desarrollan su conducta con base en las actitudes que ya tienen formadas (...) Pero las actitudes no se adquieren por herencia biológica, sino que se van formando lentamente con base en múltiples *bits* de información que le llegan al individuo del entorno, llamados *cogniciones*." (Lozano, 1996: 133-134).

análisis de contenido realizados por investigadores de esta corriente muestran que hay ideas e imágenes que se repiten constantemente en diferentes géneros y programas televisivos de tal forma que “A lo largo de los meses y los años, los televidentes van absorbiendo, poco a poco, *cogniciones* que, a fuerza de repetirse, se transforman lentamente en actitudes y, muy a largo plazo, propician ciertas conductas” (Lozano, 1996: 135).

Lozano (1996) ha descrito detalladamente la forma de trabajo de Gerbner. De acuerdo con él, Gerbner y su equipo han desarrollado una complicada metodología para detectar efectos a largo plazo. Ellos graban una muestra de una semana por año de programas televisivos de ficción. Al mismo tiempo realizan una encuesta a televidentes clasificados en tres grupos: los que ven mucha TV (*heavy viewers*), los que ven una cantidad regular (*medium viewers*) y los que ven poca TV (*light viewers*). El análisis de los programas les permite saber cuáles son las imágenes y valores más repetidos en los programas de la televisión. De esta manera han detectado la existencia de unos cuantos tipos de contenido dominantes y recurrentes, que sirven para que públicos amplios y heterogéneos interactúen y compartan significados, imágenes y valores. De acuerdo con este autor, el análisis del cultivo ha detectado tres temas como los más recurrentes e importantes: la violencia social, los estereotipos sobre los grupos demográficos y la homogeneización (*mainstreaming*) de la ideología política. También se ha encontrado que los anglosajones que se exponen más a la TV (*heavy viewers*) ven más afectada su percepción en torno a estos temas. (Lozano, 1996: 135-147).

Gerbner afirma que la TV tiene características peculiares que la hacen más persuasiva y potente, cuántas más horas alguien pase viendo TV más concepciones sobre la realidad absorbe. Los grandes consumidores de TV absorben *television answers*, imágenes de la realidad social más congruentes con lo que pasa en la televisión que con lo que sucede efectivamente en la sociedad (Gerbner y Gross, 1976). De acuerdo con Wolf, el planteamiento central de este autor es que: “...La televisión cultiva así imágenes de la realidad, produce aculturación y sedimenta sistemas de creencia, representaciones mentales y actitudes.” (Wolf, 1994: 97).

Las críticas que se han hecho a este modelo han sido sistematizadas por Wolf (1994): las verificaciones de las hipótesis realizadas en contextos nacionales diferentes de los Estados Unidos no han ofrecido su confirmación⁸; el modelo se basa en análisis de correlaciones entre informes de consumo televisivo (tiempo de exposición) y las percepciones del ambiente social y cultural, de las correlaciones se deriva el impacto de la TV en el cultivo de sistemas de creencias, conocimientos y valores ya que -se afirma- constituye la *corriente principal del proceso cultural*; se considera que el público percibe las mismas representaciones

⁸ Wolf considera que “...se puede suponer que el proceso de “cultivo” se puede circunscribir a un contexto televisivo, social y cultural bien definido y no sea generalizable sin diferenciar.” (Wolf, 1994: 99). Quizá la base cultural, ideológica o educativa de los contextos sea fundamental.

de los textos televisivos que los analistas han detectado; a los consumidores se les considera sólo en relación al tiempo de exposición a la TV y no por las significaciones extraídas del consumo televisivo; no se considera la posibilidad de que existan otras fuentes de percepción y conocimiento de la realidad social complementarias o antitéticas al consumo televisivo; de hecho, el individuo descrito por la teoría del cultivo parece desposeído de cualquier otro tipo de experiencia; propone una clase de automatismo entre la cantidad de ficción consumida y la absorción de imágenes de realidad; y, finalmente, la no consideración de la fruición selectiva entre los consumidores, especialmente aquellos más capaces para interpretar las experiencias nuevas (Wolf, 1994: 99-102).

Otro autor que ha sistematizado las críticas al análisis del cultivo es Roda (1989), aunque su evaluación del modelo de Gerbner es más benévola: "...casi nadie parece haber puesto en tela de juicio la idea de que la televisión contribuye poderosamente a configurar nuestras percepciones sobre el entorno. Las dudas surgen a raíz de los procedimientos empleados para demostrar la naturaleza e intensidad del cultivo." (Roda, 1989: 329). Para este autor la propuesta de Gerbner resulta valiosa al romper con el mecanicismo de la investigación sociológica de los medios y al considerar conjuntamente los procesos de los emisores, de la comunicación y de los receptores enfocando esta relación con sentido sociológico y psicológico a la vez (Roda, 1989: 370-375). Una idea que, como veremos más adelante, también es rescatada por los estudios culturales y el análisis de la recepción.

Otra reconsideración a la escuela de los efectos fue la realizada por el modelo del establecimiento de la agenda (*agenda setting*). Aunque este modelo se enfocó más al impacto de la prensa y de la información política en el público, resulta importante en este análisis el planteamiento de un posible efecto de los medios o de los informativos televisivos en los grupos sociales: el establecimiento de los temas importantes.

El *agenda setting* fue un modelo que, al igual que el análisis del cultivo, buscaba los efectos de los medios masivos a largo plazo. Fue desarrollado en Estados Unidos por Maxwell McCombs, quien defendió la idea de que los medios tenían efectos importantes en la sociedad (McCombs, 1985). Los métodos que utiliza este modelo, de acuerdo con Lozano (1996), tienen que ver con una comparación de la agenda de los temas presentados por los medios con encuestas de opinión pública⁹: "Una vez identificada la agenda de los medios, se procede a compararla

⁹ Sin embargo este autor también afirma que las metodologías aplicadas por investigaciones de esta corriente se han complejizado, al incluir variables contingentes que alteran el efecto de agenda, aspectos de la sociología de la producción de mensajes (newsmaking) y de la espiral del silencio; además de modificaciones metodológicas en su modelo cuantitativo original como experimentos en laboratorio, encuestas tipo panel, y el uso de algunas técnicas cualitativas como las entrevistas en profundidad y las sesiones de grupo. (Lozano, 1996: 154-155).

con la jerarquía de temas identificados por las encuestas de opinión pública sobre lo que consideran los ciudadanos de ese país.” (Lozano, 1996: 150).

En el análisis de este modelo, Lozano (1996) concluye que el énfasis constante en ciertos temas por parte de los medios tiende a propiciar preocupación pública sobre ellos, que la agenda pública también es establecida por otras instituciones y grupos, que el efecto de agenda es más fuerte en términos de conocimiento sobre el tema que de opinión sobre el mismo, que la mayor cobertura de un tema por los medios no siempre propicia una mejor opinión pública de él y, finalmente, que no es predecible la dirección que tomarán las opiniones sobre un tema ya que dependerá de las creencias y valores preexistentes de cada persona (Lozano, 1996: 151-154).

Saperas (1987) ha propuesto una tipología de los efectos cognitivos de la comunicación de masas que sintetiza las posiciones y conclusiones de la investigación realizada desde estos modelos en los setenta y hasta mediados de los ochenta:

- (1) Efectos resultantes de la capacidad simbólica de estructurar la opinión pública. Los medios determinan las formas de orientación de la atención pública, la agenda de temas predominantes que reclaman dicha atención y su discusión pública, la jerarquización de la relevancia de dichos temas y la capacidad de discriminación temática que manifiestan los individuos.
- (2) Efectos resultantes de la distribución social de los conocimientos colectivos. Se incluyen los efectos cognitivos de la distribución social de los conocimientos según los diversos sectores socioeconómicos, culturales o profesionales. La investigación persigue la evaluación de esta distribución, de los usos de estos conocimientos y de la incidencia de cada sector en su captación selectiva.
- (3) Efectos referidos a las noticias como formas de construcción de la realidad social. Se incluyen los efectos cognitivos referidos a las noticias como “ventanas al mundo” que determinan una construcción social de la realidad, es decir, lo que queremos saber, lo que necesitamos saber, y lo que deberíamos saber. (Saperas, 1987: 49-51).

Wolf afirma que tanto el modelo del establecimiento de la agenda como el del análisis del cultivo giran en torno a un eje fundamental, la idea de que los medios de comunicación masiva modelan la imagen de un mundo alejado de nosotros, con el que no tenemos un contacto personal: “...en las formas contemporáneas de sociedad, el ámbito de experiencia vivida directamente por el individuo es limitado respecto a la parte de realidad social que cada uno de nosotros conoce sólo por medio de la comunicación de masas (...) [esto] constituye la base de la conciencia de que los medios tienen que tener efectos significativos.” (Wolf, 1994: 85).

La teoría literaria

Si bien el cuerpo teórico de la crítica literaria o *literary criticism* no se ha enfocado específicamente en la televisión y sus audiencias, es cierto que sus desarrollos sentaron las bases para la consideración del *receptor*. De acuerdo con Miège (1996) la atención al destinatario no es fruto de una sola teoría ni de los estudios

de comunicación únicamente. Este autor afirma que: "...esta idea también se encuentra en los trabajos de inspiración fenomenológica de Hans Robert Jauss y de la escuela de Constanza sobre la interpretación de la lectura de textos literarios." (Miège, 1996: 72). En el mismo sentido, Saintout (1998) considera que la Escuela de Constanza, particularmente a través de la obra de Iser y Jauss, ha tenido mucha influencia en los estudios de recepción: "...se entiende que los modos de producción literarios no sólo tienen que ver con textos sino también con los modos de leer esos textos, con los lectores." (Saintout, 1998: 61). La importancia de esta escuela para los desarrollos posteriores sobre la recepción reside en su idea sobre el texto como incompleto sin su lector: "El texto parece completo, pero en realidad permanece como un signo de interrogación hasta que es realizado/representado/vivido." (Nightingale, 1999: 152-153).

Jensen y Rosengren (1990) analizan el caso de la teoría literaria como una de las cinco formas en que la investigación en comunicación ha indagado sobre la audiencia. Ellos consideran que con el desarrollo del orden social moderno se redefinió a la literatura como una forma de comunicación dirigida a los lectores como individuos privados en una esfera de ocio. Esto cambió el propósito de la crítica literaria, cuyo objetivo se centró en intentar demostrar y explicar como la literatura podía elevar las experiencias estéticas hasta trascender tiempos y lugares históricos. Estos esfuerzos implicaban una aproximación normativa para la educación de los lectores, se consideraba que éstos debían aprender el tipo de respuestas apropiadas a la tradición literaria, es decir, aprender los efectos de la comunicación literaria. Sin embargo, el estudio empírico de tales efectos nunca fue una tarea principal para los estudios literarios, en general siempre se dieron por sentados (Jensen y Rosengren, 1990: 211).

De acuerdo con Jensen y Rosengren (1990), se pueden hallar tres concepciones de la audiencia en los estudios literarios contemporáneos. Primero, enfocándose al rol del lector y la estética de la recepción, los académicos alemanes occidentales de esta escuela han examinado la transferencia histórica y la transformación de los temas literarios así como las condiciones de la comprensión literaria. Segundo, una orientación similar enfocada en los aspectos micro de la interacción texto-lector, se ha manifestado en una gran diversidad de aproximaciones y se ha bautizado como teoría de respuesta-lector (*reader-response theory*). Y tercero, los estudios empíricos de orientación psicológica y sociológica que han abordado la recepción literaria y se han popularizado en Europa y Estados Unidos en las últimas décadas. Los autores concluyen que este modelo sigue preguntando qué hace la estructura de los textos literarios a los lectores, en lugar de lo que los lectores hacen con la literatura (Jensen y Rosengren, 1990: 211-212). También se afirma que desde la crítica literaria, el sentido es inmanente en las estructuras de contenido del texto y el rol del lector empírico rara vez ha sido operacionalizado como un tema explícito de los estudios (Jensen y Rosengren, 1990: 216-222).

La mirada de la teoría literaria ha sido criticada por suponer, en general, que muchos de los secretos de la relación entre un texto y el lector pueden encontrarse analizando las estructuras de contenido del texto (cfr. Eco, 1992: 21-28). O por plantear la necesidad del lector para construir el significado pero sin profundizar en el estudio empírico de este proceso. El cambio en los modelos subsecuentes es la consideración de elementos supratextuales como la cultura o la percepción individual. La herencia de estos estudios es importante ya que analizaron y nombraron a los elementos del texto, indispensables para entender la construcción de sentido en un proceso de comunicación¹⁰.

Usos y gratificaciones

Esta perspectiva constituye un antecedente muy importante en la investigación de la recepción televisiva. Después de la hegemonía de un paradigma de investigación que se preguntaba “¿qué le hace la televisión a las personas?” se desarrolló esta corriente en torno a la pregunta “¿qué hacen las personas con la televisión?”. Este giro no se limitó al cambio en el fraseo de las preguntas, su desarrollo significó un cambio profundo en la forma de concebir al receptor de los mensajes mediáticos.

Este modelo teórico toma como punto de partida al consumidor de los medios más que a los mensajes; propone como elemento clave para la explicación del fenómeno televisivo la investigación de la conducta comunicativa en función de la experiencia directa del individuo con los medios. Para la perspectiva de usos y gratificaciones los miembros del público son usuarios activos del contenido de los medios. Este modelo “...no presume una relación directa entre mensajes y efectos, sino que postula que los miembros del público hacen uso de los mensajes y que esta utilización actúa como variable que interviene en el proceso del efecto.” (Katz, Blumer y Gurevitch, 1985: 129)

Al partir de la idea de gratificación, esta perspectiva amplifica la visión del individuo frente a los medios. Estos constituyen sólo una de las posibilidades de gratificación o de satisfacción de necesidades. De esta forma los medios son

¹⁰ Las nociones de texto, discurso, tematización o diálogo han sido fructíferas para la investigación de la comunicación. La aportación de la teoría literaria en particular (pero también de la semiótica y el estructuralismo en general) ha sido la problematización de los procesos de construcción de significado y de los sistemas de significación. Los estudios contemporáneos han sido más cuidadosos al hablar del receptor y de la potencia de la estructura textual, por ejemplo Velázquez (1992) propone diferenciar texto y discurso en su investigación sobre el discurso televisivo de la entrevista política. De acuerdo con esta autora, el texto implica toda estructura subyacente a un discurso dado, una estructura que “...dará cuenta de las reglas de formación, generación y transformación de cualquier discurso posible de ser realizado dentro del universo sistemático al que pertenece” (Velázquez, 1992: 31). Por otra parte discurso es la realización de un texto en situación de comunicación, se trata de “...realizaciones concretas en delimitaciones espacio-temporales concretas de ejecución, tanto desde la perspectiva del destinador o narrador como desde la perspectiva del destinatario o narratario. Están implicados ambos por el eje de la comunicación, y los procesos de construcción de cada uno no son diferentes” (Velázquez, 1992: 43).

concebidos como “alternativas funcionales” para la satisfacción de necesidades. La gratificación no se considera como dada únicamente por los contenidos mediáticos, sino también por el mero hecho de la exposición a la televisión.

Es necesario considerar que la escuela de usos y gratificaciones también reaccionó en contra de las tradiciones críticas previas, su posición política se distanciaba de las miradas más apocalípticas sobre el papel de los medios de comunicación en las sociedades contemporáneas. Se argumentaba que los análisis críticos pensaban en la cultura popular de una manera muy elitista y suponían que la vinculación del público con los medios de comunicación masiva era síntoma de una condición patológica.

Katz, Blumer y Gurevitch (1985) tipifican las tareas de los investigadores que quieran trabajar con el enfoque de usos y gratificaciones:

- “a) Insistir en montar estudios directos sobre las atracciones del público, independientemente del análisis de los contenidos, o en confluencia al mismo;
- b) examinar los orígenes de las necesidades del público en las disposiciones psicológicas y en los papeles sociales, más que en los rasgos de la organización o contenido de los medios masivos,
- c) y sospechar que una plena comprensión de lo que hay detrás de la conducta del público neutralizará, al menos parcialmente, la crítica que típicamente se le formula desde grupos elitistas” (Katz, Blumer y Gurevitch, 1985: 142).

Lo anterior permite reflexionar sobre el distanciamiento con las ideas de la economía política crítica que postulaba, por ejemplo, el peligro de la concentración de medios. Desde esta mirada se eximía de responsabilidad a las industrias mediáticas, ya que su única función era generar una oferta televisiva que el público podía libremente consumir o evitar. Asimismo, se parte de concebir al receptor como sumamente poderoso y capaz de neutralizar cualquier manipulación o ideología transmitida por el medio¹¹. Esto recuerda las versiones menos críticas de los estudios culturales con aquella idea de “la recepción al rescate”¹². También se puede leer en esta cita la cercanía de la propuesta con la teoría de la psicología social norteamericana, con una visión centrada en el individuo, en la dinámica de grupos y en la comunicación interpersonal.

La crítica a este enfoque tiene relación con la falta de una reflexión más general que anclara los procesos microgrupales o psicológicos en estructuras amplias como la cultura, la ideología o la nación. Una crítica más tiene que ver con la poca

¹¹ Aunque conviene anotar que esto tampoco es claro para Katz, Blumer y Gurevitch, ya que más adelante en el mismo artículo dicen que “La gente puede estar vinculada a los medios a través de necesidades creadas en primer término por las características de la aportación a los mismos, y puede resultar entonces vulnerable a la explotación debido a su dependencia de tales necesidades generadas por los medios” (Katz, Blumer y Gurevitch, 1985: 166 [el subrayado es mío]).

¹² Tema que abordaré en el siguiente apartado de este capítulo.

importancia otorgada a los contenidos mediáticos, los cuales son considerados prescindibles en el estudio de la recepción televisiva. A diferencia de los estudios culturales o del análisis de la recepción, no se considera que existen códigos culturales que forman a las audiencias y que al mismo tiempo sirven a éstas para dar forma a sus lecturas de los medios. Miège (1996) elabora una síntesis de las críticas que se le hicieron a este enfoque: "...fundamento psicológico de la necesidad, individualismo; posicionamiento de los medios, por un lado, y de los mercados por fuera de lo social, de los enfrentamientos de clases o de los movimientos sociales; por el otro, un carácter central de los medios de comunicación contra el énfasis en el papel de ajuste del mercado; negación del carácter socialista de las prácticas culturales." (Miège, 1996: 31).

Sin embargo también hay coherencias. Las más significativas desde mi punto de vista son, la importancia que se le asigna a la necesidad de investigar empíricamente los procesos de recepción y el pensar en la posibilidad de un individuo activo frente a los contenidos mediáticos¹³.

El cambio de mirada: los estudios culturales en el Reino Unido

En el Reino Unido fue Hall quien comenzó a investigar sobre audiencias, enfocándose en los programas populares de la televisión¹⁴. A diferencia de los autores de las humanidades y la teoría literaria, su propuesta implicaba una gran cantidad de trabajo empírico. En la década de los ochenta, Hall fue seguido por otros investigadores ingleses de los estudios culturales en su interés por las audiencias de televisión; algunos de estos trabajos son, por ejemplo: *The Nationwide audience* de Morley (1980), *Crossroads* de Hobson (1982), *Watching Dallas* de Ang (1985), entre otros.

Nightingale (1999) ha dicho que este tipo de investigaciones sobre audiencias televisivas ejemplifica el radicalismo inglés al compartir varios aspectos:

"...todos tenían como objeto explicar la popularidad de un determinado programa de televisión; todos utilizaban algún método de investigación cualitativo o etnográfico (definitivamente empírico); todos trataban el tema de la política a través del discurso y todos defendían el valor y la importancia de indagar sobre la cultura popular (...) cuestionaban la división que había existido hasta ese momento entre los estudios de audiencia y el estudio de los textos (películas, programas de televisión, libros) y prometían consolidar la

¹³ Resulta curioso que desde la economía política crítica británica se critique a los estudios culturales de servir el pasado en copa nueva al postular ideas que ya se habían desarrollado antes por el enfoque de usos y gratificaciones. James Curran afirma que no hay nada nuevo en la idea de la recepción activa y considera lo mismo los planteamientos en este sentido de los estudios culturales y los del modelo de usos y gratificaciones (Curran, 1998). Sin embargo basta revisar con cierta profundidad los textos centrales de una y otra perspectiva para entender las diferencias y también notar las similitudes.

¹⁴ Él coordinaba el *Centre for Contemporary Cultural Studies Media Group* de la Universidad de Birmingham, donde se comenzó a estudiar a las audiencias de programas televisivos populares (ver Brunson y Morley, 1978 y Morley, 1980).

tendencia de una crítica cultural más ponderada en la que se concedería igual importancia a ambos.” (Nightingale, 1999: 13).

Estas son algunas de las claves del cambio que significó para la investigación de las audiencias televisivas el movimiento inglés de los *cultural studies* frente a los modelos que he revisado. En el siguiente punto daré cuenta con más profundidad los modelos de mi interés en el estudio de las audiencias televisivas: los estudios culturales y el análisis de la recepción.

1.2.- Los estudios culturales y el análisis de la recepción.

A continuación desarrollaré una breve caracterización de los estudios culturales y el análisis de la recepción. Este ejercicio es una construcción que, como todas las formas de la historia, está cargado de interpretación. Aunque existen diferentes posiciones respecto a la unicidad de cada uno de estos proyectos, considero que ambos mantienen más coherencias que diferencias. Es importante mencionar esto, ya que este supuesto me sirve como ordenador en la construcción de *mi* historia de ambas tradiciones.

Los estudios culturales

Resulta difícil agotar la definición de esta perspectiva debido a que continúan en discusión aspectos claves de lo que son los estudios culturales. Se trata de una agrupación de distintos acercamientos, desarrollados en diferentes latitudes, con definiciones conceptuales y metodológicas heterogéneas¹⁵.

Ferguson y Golding (1997) identifican como *mitos de origen* de los estudios culturales: su fundación en Inglaterra (Birmingham) por teóricos como Raymond Williams, Richard Hoggart y Edward P. Thompson seguidos posteriormente por Stuart Hall. Inclusive se señalan precedentes en la obra de George Orwell o Charles Dickens o en ciertas formulaciones de la Escuela de Chicago (Grandi, 1995). Sin embargo resulta más complejo agrupar y definir las hipótesis subyacentes y las categorías analíticas que le dan unidad al proyecto académico de los estudios culturales. Hoy se puede afirmar que Inglaterra ya no es el *locus* de los estudios culturales, el modelo se exportó inicialmente a otros países de habla inglesa como Estados Unidos, Canadá o Australia (Blundell *et al*, 1993: 6). Paralelamente, en América Latina nació una escuela de estudios culturales con la que se compartieron ciertos elementos y se rechazaron otros. El resultado de esta diáspora heterogénea es que el tipo de preguntas, los supuestos, el nivel de crítica, entre otros, varían considerablemente entre la escuela británica, la estadounidense y la latinoamericana¹⁶.

¹⁵ Los estudios culturales son, en el mejor de los casos, un holograma o constelación conformada por miradas diversas que chocan, negocian y cambian los múltiples sentidos de la cultura en los fenómenos sociales. No se trata de una escuela homogénea y coherente, sino de múltiples abordajes que conciben la cultura como un gran marco de análisis. Algunos de los teóricos latinoamericanos que trabajan con esta perspectiva son: Jesús Martín-Barbero, Jorge González, Nestor García Canclini, Guillermo Orozco y Valerio Fuenzalida.

¹⁶ En la presente reconstrucción de los estudios culturales hablaré únicamente de estas tres escuelas; sin embargo, conviene aclarar que también sus homólogas canadiense y australiana desarrollaron visiones distintas y no siempre en el mismo sentido que la escuela británica o estadounidense. Asimismo, es importante decir que al hablar de la escuela latinoamericana de los estudios culturales lo hago sólo en un sentido analítico, ya que al interior se pueden encontrar, también, algunas diferencias y cambios de sentido.

Fuentes teóricas

De la misma forma en que los estudios culturales han tenido lecturas y aplicaciones diversas, su *corpus* teórico ha sido formado por un *patchwork* de distintos modelos y propuestas teóricas, "...han deambulado por el Leavisismo a través de la fenomenología, la etnometodología, el estructuralismo de Lévi-Strauss, Althusser, Gramsci, el posmarxismo, el psicoanálisis y otras corrientes de la teoría literaria francesa, el posmodernismo y, más recientemente, la política de la identidad, el poscolonialismo y el posnacionalismo" (Ferguson y Golding, 1997: 19). En el esfuerzo por definir el *nudo gordiano* que constituyen los estudios culturales se han formulado distintas lecturas o reconstrucciones de su historia. Grossberg (1993) ha propuesto, por ejemplo, cinco formas temporalmente estables en la formación de los estudios culturales: I. El humanismo literario (de Hoggart y Williams), II. El esfuerzo ecléctico inicial por definir una sociología dialéctica, III. La primera posición distintiva del Centro (culturalismo), IV. Una posición estructural-conjuncionalista, y V. Una posición posmoderna-conjuncionalista.

Actualmente la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu, la antropología de Marc Augé, la propuesta sobre la descripción densa de Clifford Geertz, y los análisis latinoamericanos sobre el consumo cultural de García Canclini¹⁷, sobre las

¹⁷ *El consumo cultural de Néstor García Canclini*. Incorpora la antropología social al estudio de la comunicación como parte de un análisis ubicado en procesos culturales más amplios y con una mirada interdisciplinar. Propone el concepto de *consumo cultural* afirmando que la gente consume en distintos escenarios y lógicas; sin embargo, este consumo se da en el marco de interacciones que pueden ser masivas y anónimas o pequeñas y personales, por lo que es necesario buscar la relación entre éstas. En el consumo se dan movimientos de asimilación, rechazo, negociación y refuncionalización de lo propuesto. Entre la emisión y la recepción intervienen escenarios decodificadores y reinterpretadores como la familia, la cultura de barrio y otras instancias microsociales. Cada objeto destinado a ser consumido resulta un texto abierto que exige la cooperación del lector, del espectador, del usuario para ser completado y significado. Para mirar el consumo, García Canclini desarrolla seis modelos teóricos, los seis -afirma- son necesarios para explicar distintos aspectos: (1) El consumo es el lugar de reproducción de la fuerza de trabajo y de expansión del capital. (2) El consumo es el lugar donde las clases y los grupos compiten por la apropiación del producto social. (3) El consumo como lugar de diferenciación social y distinción simbólica entre los grupos. (4) El consumo como sistema de integración y comunicación. (5) El consumo como escenario de objetivación de los deseos. Y (6) El consumo como proceso ritual. García Canclini (1993), Lozano (1996).

mediaciones de Martín-Barbero¹⁸ y sobre los frentes culturales de Jorge González¹⁹ también han sido integrados al amasijo teórico de los estudios culturales. Sobre esta característica hay visiones encontradas. Por ejemplo, Stuart Hall defiende esta inclusividad como una característica positiva mientras que autores como James Curran ven en ello cierto revisionismo vacío de propuesta (cfr. Curran, 1998). Estas discusiones reflejan los enfrentamientos entre distintas escuelas de pensamiento en el campo académico de las ciencias sociales, finalmente es una lucha por la hegemonía explicativa de lo social.

Campo de estudio

Desde mi perspectiva, resulta más claro definir a los estudios culturales por el tipo de problemas que se abordan. Denzin (1992) desarrolla una definición del campo de interés para el proyecto de los estudios culturales siguiendo una idea de Johnson²⁰. De acuerdo con él, esta aproximación examina tres problemas interrelacionados: la producción, distribución, consumo e intercambio de objetos culturales y sus significados; el análisis textual de esos objetos, sus significados y las prácticas que los rodean; y el estudio de las culturas y experiencias vividas que están formadas por los sentidos culturales que circulan en la vida diaria (Denzin, 1992: 81).

Una breve reconstrucción histórica de los planteamientos de los estudios culturales en relación con los procesos comunicacionales puede ayudar a imaginar

¹⁸ *La teoría de las mediaciones o el uso social de los medios de Jesús Martín-Barbero*. Para este autor la recepción de la comunicación mediática no es pasiva por parte de las audiencias y atraviesa por una serie de mediaciones que articulan el contenido mediático con la cotidianidad de su consumo en los contextos familiar, comunitario y nacional. Las *mediaciones* -afirma Martín-Barbero- son los lugares de los que provienen las contradicciones que delimitan y configuran la materialidad social y la expresividad cultural de los medios. Estas mediaciones filtran y reconfiguran el discurso narrativo de los medios adaptándolo a la tradición narrativa tradicional, de tal forma que las audiencias aprenden a reconocer su identidad cultural colectiva en el discurso mediático. Martín-Barbero propone tres lugares clave para la mediación: (1) La cotidianidad familiar. Como espacio clave de interpretación y decodificación de los medios. (2) La temporalidad social. El tiempo social en que se insertan los consumos: el del capital, el del ocio, el de la rutina, el del ritual, etc. (3) La competencia cultural. El equipamiento de saberes que mediarán los mensajes Martín-Barbero (1987a), (1987b), Lozano (1996)

¹⁹ *Los frentes culturales de Jorge González*. Este autor define la comunicación como un proceso de construcción, de/construcción, re/construcción de múltiples efectos de sentido, a partir del lugar que los interlocutores ocupan en la trama de las relaciones de fuerza que se circunscriben en relación con el dominio de un campo ideológico preciso. En función de la posición que tiene el individuo en la estructura social, resignifica en distinta forma los mensajes propuestos. González propone el concepto de *desniveles culturales* para concebir la diversidad de distanciamientos o cercanías con la interpretación propuesta desde la emisión. Los *frentes culturales* -afirma este autor- permiten entender los distintos choques y enfrentamientos en los que diferentes clases sociales que son portadoras de volúmenes desiguales (desnivelados) de capital cultural se encuentran bajo la cobija de significados iguales y transclasistas. La construcción social de sentidos a través de la comunicación es un campo de batalla por monopolizar las interpretaciones legítimas de las necesidades, las identidades y los valores. González (1998a), Lozano (1996).

²⁰ Este autor cita el texto: Johnson, Richard (1986/7) "What is cultural studies anyway" en *Social Text*, No. 16 (winter), pp. 38-80.

los senderos seguidos en su búsqueda. Los estudios de corte crítico, como el imperialismo cultural o la economía política crítica, comenzaban a mirar con desconfianza la idea de que los medios imponían ideas vertical e ineludiblemente a sus receptores. En este contexto se presta atención a la actividad del receptor como actor social. Sin embargo, es importante señalar que no se pasa a una visión optimista de *impermeabilidad del receptor*, ya que se continúa asumiendo que los mensajes favorecían los intereses de las clases hegemónicas y proponían significados preferentes o dominantes. Paralelamente, se rechaza la visión de un actor social atomizado y se afirma que la recepción se da en contextos sociales y culturales.

Esto, a su vez, indica que los receptores decodifican los mensajes de acuerdo con los códigos culturales de sus grupos de pertenencia (*comunidades interpretativas, frentes culturales, comunidades de recepción*, etc.). Aquí entra una de las propuestas de Hall (1980), ya que en función de la pertenencia a estos grupos culturales se puede dar una interpretación de los mensajes de asimilación, negociación o rechazo (debido a la posición de estos grupos frente al mensaje propuesto). Siguiendo a Ang (1991), desde los estudios culturales "...es imprescindible estudiar la forma en que los diferentes actores sociales producen significados, nos interesa la forma en que decodifican o interpretan los textos comunicacionales en relación con su realidad social y cultural." (Ang, 1991: 160). Por otra parte, Downing *et al* (citado por Lozano, 1996)²¹ caracterizan a los estudios culturales de la siguiente forma:

- Ubican el proceso de comunicación dentro de sus contextos históricos y sociales más amplios,
- Visualizan el área de expresión cultural como una arena donde compiten perspectivas sociales y políticas,
- Conciben a los receptores o lectores como agentes capaces de reinterpretar y resistir los valores dominantes y la definición de la realidad prevaleciente en la sociedad, y
- Consideran que los sujetos sociales son capaces de crear su propia cultura y significados (Downing *et al* citado por Lozano, 1996: 164).

Métodos

Desde esta perspectiva resulta pertinente el uso de técnicas que recuperan información sobre la lógica y dinámicas que se dan en el ámbito de los contactos intersubjetivos (socialización) y en el terreno de la vida cotidiana (rutinas, recorridos, etc.). De esta manera se busca conocer los procesos de recepción (entendidos como complejos y activos) a través de su manifestación objetiva: los discursos y el comportamiento de los sujetos sociales.

Esto explica en parte por qué se critica que los estudios culturales han priorizado la escala microsical sobre el estudio de los fenómenos macro (discusión

²¹ Lozano cita el texto: Downing, John, Ali Mohammadi y Annabelle Sreberny-Mohammadi (eds) (1990) *Questioning the media: a critical introduction*, Sage, California.

potenciada por el enfrentamiento entre economía política y estudios culturales). Sin embargo desde esta perspectiva se considera necesario buscar respuestas a los fenómenos sociales a partir de su escala humana, es decir, concibiendo a la sociedad y sus procesos como producto de la acción intersubjetiva de sujetos racionales y pasionales. Morley, siguiendo la teoría de la estructuración de Giddens (1984)²², apunta que "...las estructuras no son externas a la acción sino que sólo se reproducen a través de las actividades concretas de la vida cotidiana, y deben ser analizadas como formaciones históricas, sujetas a modificación; como estructuras constituidas a través de la acción, tanto como sea posible constituir estructuralmente la acción." (Morley, 1998: 419).

Epistemología

En los estudios culturales es posible afirmar que se ha enfatizado la reflexión sobre las condiciones del conocimiento y la relación sujeto – objeto en el proceso de investigación. En este sentido, puede afirmarse que hay una ruptura con el positivismo más ortodoxo, aquel que indicaba la necesidad de imitar la *exactitud* del método científico y el papel *objetivo* y *neutro* del investigador de las ciencias naturales. Evidentemente, se rechaza la posibilidad de formular leyes sobre los fenómenos sociales y con ello la delimitación de relaciones universales causa-efecto en el ámbito de lo social.

La escuela británica y la latinoamericana, particularmente hacen eco de las discusiones postempiristas, donde autores como Kuhn, Popper y Lákatos teorizan sobre una amplia variedad de mediaciones sobre la producción del conocimiento científico. En este sentido, se puede afirmar que estas escuelas desarrollan una visión compleja sobre la producción del saber, quizá fruto de una mayor cercanía con la teoría crítica y la filosofía del conocimiento. Mientras Fiske (1987), desde los estudios culturales norteamericanos²³, hace una lectura más ligera de la reflexión filosófica sobre el conocimiento. Por ello la coherencia con una visión crítica y compleja de la producción de conocimiento es una tendencia básicamente presente en las manifestaciones británica y latinoamericana de los estudios culturales.

Una muestra de la enorme preocupación en torno a los procesos de conocimiento en el campo de los estudios culturales la constituye la crítica de Morley (1997a) al relativismo que amenaza con invadir los estudios culturales. Siguiendo a este

²² Giddens ha desarrollado una sociología de las estructuras sociales y de la acción. Su concepto de estructuración explica las estructuras de los sistemas sociales desde una visión dinámica, como simultáneamente condiciones y resultados de las actividades realizadas por los agentes que forman parte de estos sistemas. Con su idea de *dualidad estructural* desarrolla "una visión circular de la construcción del mundo social, cuyas dimensiones estructurantes son a la vez *anteriores* a la acción, como sus condiciones, y *posteriores*, como sus productos" (Corcuff, 1998:45). La idea central es que la acción (o agenda) y la estructura, se interceptan en las prácticas que son estructuradas por los contextos de acción y a su vez generan estructuras sociales (Giddens, 1984).

²³ Morley reconoce que el mérito de este autor es haber presentado los estudios culturales a los estudiantes, principalmente norteamericanos (Morley, 1996: 49).

autor, los estudios culturales están cada vez más codificados e institucionalizados por lo que los temas de la ortodoxia se plantean muy incisivamente. Particularmente en los Estados Unidos los estudios culturales han reaccionado contra la ortodoxia convirtiéndose casi en sinónimo de un cierto tipo de teoría literaria deconstruccionista, posmoderna. Morley concluye que los debates en torno a las cuestiones de la epistemología y la “preocupación bastante acertada por las políticas del conocimiento, y por tener en cuenta las relaciones de poder entre el sujeto y el objeto del conocimiento” (Morley, 1997a: 217) llegaron a un extremo donde resultaba difícil afirmar algo sobre algo o alguien sin ser acusado de imperialismo ontológico.

Puede afirmarse que en el fondo de esta disposición reflexiva sobre el acto de conocer, se encuentra la fenomenología en el sentido husserliano, como método y como modo de ver. Es decir, lo fenomenológico se radicaliza y se afirma que el saber, los actos de abstracción, juicio o inferencia son actos de naturaleza intencional: la aprehensión artificial e inevitablemente mediada de lo dado (el correlato de la conciencia intencional) (Ferrater, 1983: 320). Existe una mirada crítica sobre el acto de conocer/comprender, una reflexión permanente sobre la manera en que el sujeto investigador influye sobre su objeto de estudio con el mero acto de percibirlo.

La influencia de la Escuela Crítica de Francfort

Considero que cada modelo teórico que aventura una explicación frente a los fenómenos sociales parte de supuestos incuestionables para sí. Estos supuestos conforman el *corazón explicativo* de cada modelo teórico. En la historia de las ciencias sociales es posible hallar que estos núcleos de pensamiento en ocasiones se trasladan interdisciplinariamente. Me parece, en este sentido, que la Escuela Crítica de Francfort constituye un corazón explicativo que marca fuertemente, aún con modificaciones y críticas, a los estudios culturales.

Se puede decir que las ideas claves de la teoría crítica tienen que ver con una reconstrucción de la historia de la razón instrumental: la razón deja de ser una tribuna crítica y es reducida a un medio para describir lo dado. Con el desarrollo de la ciencia y la tecnología cada vez más la naturaleza es sometida a la razón instrumental, aún los seres humanos viven esta decantación. Esto es reforzado por la industria cultural, que promueve la banalidad y la aceptación automática del *status quo*. El auge de la industria cultural indica el eclipse de la reflexión crítica (Thompson y Held, 1982: 3-4).

Mardones (1985: 21-23) señala cuatro rasgos que marcan la teoría crítica de los años treinta: primero una reflexión filosófica importante, refiriéndose al carácter crítico y vigilante del pensamiento y la teoría; en segunda instancia, el análisis empírico concebido como indispensable para evitar cierto abstraccionismo; en tercer lugar el carácter interdisciplinar de la teoría crítica; y, por último, el carácter hermenéutico y filosófico de la teoría como seguro para evitar el tecnicismo empirista.

Considero que estos cuatro rasgos generales son reflexiones que marcan el modelo de los estudios culturales. La oposición entre una *teoría tradicional* y una *teoría crítica* define claramente dos modos de concebir el proceso de conocer y remite a dos visiones: la positivista y la interpretativa. Se puede afirmar que los estudios culturales tienen más relación con la mirada crítica que con la tradicional, al menos en el sentido aquí planteado. Tienen una carga importante de reflexividad sobre el proceso del conocimiento, declaran necesario el *aterrizaje* empírico como anclaje de realidad, abogan por una mirada interdisciplinaria y rechazan el empirismo como totalidad explicativa.

El giro lingüístico

Otro punto paradigmático de los estudios culturales tiene que ver con la influencia de otro *corazón explicativo* que nació entre la década del 60 y 70. Se trata del llamado *giro lingüístico* o *cambio de marcha en la filosofía*²⁴. Dos autores resultan claves en la constitución de este movimiento en la teoría social: J.L. Austin (1962) y J.R. Searle (1969). Aunque hay que mencionar que retoman el desarrollo teórico de Wittgenstein y su ontología del lenguaje.

La propuesta contiene una línea que va desde la semántica formal de las proposiciones a los actos de habla (Mardones, 1985: 102). Si bien no pretendo desarrollar la propuesta de Austin y Searle, es pertinente mencionar que ambos proponen que el habla tiene una doble estructura. Al comunicarnos realizamos *actos de habla*, mismos que son las unidades de comunicación lingüística (no la oración, la palabra o el símbolo). El *acto de habla* contiene dos niveles o actos: el *ilocucionario*, donde se sitúa la función de la oración, indica la pretensión de establecer una relación intersubjetiva y el tipo de relación que se quiere establecer; y el *proposicional* o *locucionario*, que contiene la información, lo que se dice del tema tratado. Esta doble estructura forma la unidad del habla, afirmando que comunicarse es *entenderse sobre objetos*. Miège afirma que "... la pragmática de los actos del lenguaje, después de John L. Austin y de John Searle pretende mostrar que la enunciación es fuente de ciertos 'poderes' sobre el destinatario" (Miège, 1996: 37).

En los estudios culturales el giro lingüístico se dio más a través de la lectura de los semióticos franceses. En este sentido, la revista *Screen* jugó un papel destacado, aunque en ello la obra de Austin y de Searle también tuvo influencia. El giro lingüístico que sufrieron los estudios culturales se basó en un complejo de teorías que van desde la lingüística de Saussure, la antropología estructural de Lévi-Strauss, hasta la semiótica de Barthes y las nuevas formulaciones de la psicología lacaniana. Se puede afirmar que este movimiento corresponde con una *textualización* de los estudios culturales, es decir el analizar los mass media como textos (Lozano, 1996: 160-161).

²⁴ Ver Ferrater Mora, José (1974) *Cambio de marcha en filosofía*, Alianza, Madrid.

Fue en el seno de los estudios culturales donde se comenzó a pensar en que los sentidos de la televisión estaban más determinados por el trabajo de decodificación discursiva de las audiencias, que por los productos culturales en sí mismos, es decir, por su lógica de organización interna y su contenido. En esto influyó fuertemente la teoría literaria en particular y la tradición humanística en general. Se reformularon construcciones que, desde las teorías del lenguaje, se habían desarrollado en torno a los discursos y su lectura. Eco (1992) afirma que las teorías de la recepción nacen en los años setenta como reacción a la obstinación de ciertas metodologías estructuralistas que presumían el poder de indagar sobre el texto en su objetividad de objeto lingüístico, a la rigidez natural de ciertas semánticas formales anglosajonas que se abstraían de cualquier situación, circunstancia o contexto en que se emitieran los signos o enunciados y al empirismo de algunos enfoques sociológicos (Eco, 1992: 25-26). Las ideas de la fuerza del lenguaje para hacer sociedad y de su potencial para acceder a una realidad intersubjetiva, subyacen en esta recuperación de lo humanístico desde las ciencias sociales.

De acuerdo con Joli Jensen y John Pauli (1997: 263-282) este giro textual resultó más popular en Estados Unidos, donde se trató a la audiencia como un texto, como una posición sujeto articulada por unos discursos en disputa de la sociedad. Estos autores afirman que el giro textual ha significado para la investigación de audiencias "...no sólo una elección metodológica, sino una preferencia por los estilos europeos de la teoría cultural, que parecen indiferentes u hostiles al gusto popular." (Jensen y Pauli, 1997: 264). La semiótica busca las huellas del emisor en los mensajes, en este sentido le interesa el poder y la dominación. De esta manera se podría decir que el giro lingüístico generó en los estudios culturales estadounidenses una corriente más parecida a la europea, más cercana a la crítica del estado de las cosas. Sin embargo, autores como Agger (1992) indican que la institucionalización y *metodologización* del textualismo de los estudios culturales estadounidenses condujeron a una lectura carente de bases políticas. Esta discusión sigue vigente.

Estructura y agencia²⁵

Me parece conveniente tratar otro elemento paradigmático, la explicación del origen de la acción social. Cada modelo teórico lleva implícita una mirada que no puede escapar de una dicotomía original para explicar los procesos sociales. Esta dicotomía tiene que ver con dos supuestos básicos contradictorios: el individuo y sus contactos intersubjetivos con otros individuos estructuran a la sociedad *versus* la estructura social determina al individuo y su intersubjetividad con los otros individuos (cfr. Walsh, 1998).

²⁵ Agencia entendida como la capacidad del individuo para tomar decisiones y emprender acciones sobre su vida. Se trata de un concepto usado para expresar el grado de libertad que es ejercido por el individuo en su acción social (Walsh, 1998: 33).

Los estudios culturales comparten la idea de la complementariedad de las dos tensiones, acción humana y estructura social. Habría que decir que la escuela británica ha tenido una historia particular debido a su enfrentamiento con la economía política crítica. En esta confrontación los estudios culturales han sido calificados de padecer microsociologismo y quietismo sociológico, sobre todo, por el auge de los acercamientos de tipo etnográfico (Curran, 1988). Los teóricos de la economía política critican la ausencia de una mirada macro que observe los grandes procesos que atraviesan las múltiples grupalidades estudiadas. En esta situación, la lectura indicaría que los estudios culturales ingleses han mirado más la acción humana que la estructura. Sin embargo, los estudios culturales también han tenido críticas por parte de los psicólogos sociales por no haber "...desarrollado una metodología psicológica (...) apropiada para estudiar cómo se constituye la conciencia y se reproduce en la vida cotidiana." (Billig, 1997: 331), o por carecer de un cuadro analítico que permita "...pensar los estratos elementales de la construcción del sentido." (Corner, 1997: 143). Lo que se señala es la necesidad de incorporar conocimientos provenientes de marcos psicológicos y psicoanalíticos a fin de llegar a una cabal comprensión del proceso de "emisión y de recepción" (Guinsberg, 1998).

Por otra parte, los estudios culturales latinoamericanos, aunque también han tenido un auge de las etnografías y los micro estudios, mantienen la tendencia a la reflexión sobre los aspectos macro de política, economía y globalización ante la problemática social que se manifiesta en sus realidades. Lull afirma que la vitalidad de la escuela latinoamericana de los estudios culturales radica, precisamente, en este emparejamiento fundamental entre cultura y problemas sociales (Lull, 1998: 404-405).

Grossberg (1993: 43) explica la tensión entre la acción humana y la estructura como parte de la definición de los estudios culturales. Este autor afirma que Hall realizó un esfuerzo retrospectivo para reinterpretar el debate entre humanismo y estructuralismo²⁶ desde la perspectiva de una tercera posición de los estudios culturales, a los que veía habitando el espacio entre estas dos tensiones. También, desde los estudios culturales ingleses, Morley ha indicado claramente que no es posible sustituir un nivel de análisis por el otro y propone "...intentar integrar el análisis de las cuestiones más amplias de la ideología, el poder y la política (...), con el análisis del consumo, los usos y las funciones de la televisión en la vida cotidiana. (...) Se trata también de cómo comprender la articulación de los temas y procesos micro y macro" (Morley, 1997a: 224-225).

En síntesis, es posible afirmar que los estudios culturales manejan la idea de que sistema o estructura son tan relevantes como mundo de vida, agencia o acción humana. La evolución de los sistemas sociales necesita, obligatoriamente, de la participación de ambos procesos, es decir, la continuidad que asegura la

²⁶ El texto al que se refiere es Hall, Stuart (1980) "Cultural studies: two paradigms" en *Media, culture and society*, No. 2, pp 57-72.

estructura que preexiste al individuo y la creatividad humana que asegura el cambio de las estructuras. Se coincide en la idea de una relación continua y codependiente que recuerda las estructuras estructurantes y estructuradas que propuso Bourdieu para abordar esta cuestión²⁷ o la idea de estructuración de Giddens (1984).

Política

Resulta difícil hacer el seguimiento de la propuesta política que desarrollan los estudios culturales. La diversidad de teorías subyacentes y de autores oscurecen la lectura. Conviene decir que una gran diferencia con la Escuela Crítica de Francfort es que al contrario de lo enunciado por Horkheimer y Adorno, desde los estudios culturales se rechaza la devaluación de la cultura popular frente a la alta cultura. Se hace avanzar la concepción francfortiana de cultura a un territorio más amplio y tolerante, donde la cultura popular es legítima para investigar e intervenir políticamente (Agger, 1992: 4). El riesgo es caer en una visión simplista e integrada de lo popular, negando sus aspectos de dominación o su papel en la reproducción social.

Podríamos afirmar que existen distintos momentos políticos en la trayectoria de los estudios culturales. Agger (1992) realiza un análisis exhaustivo de los estudios culturales en relación con la teoría crítica, aunque se refiere únicamente a las versiones anglosajonas. En él plantea la existencia contemporánea de dos grandes formas de entender políticamente a los estudios culturales: una versión metodologizada y academizada *versus* una más politizada y contrahegemónica. Unos estudios culturales conformistas permanecen apolíticos y ateóricos; las versiones críticas reconocen que la recepción cultural, incluyendo a los mismos estudios culturales, se debe convertir en una forma de producción cultural no jerarquizada en una nueva sociedad. Este autor propone la definición de los estudios culturales como una actividad de la teoría crítica que decodifica directamente los mensajes hegemónicos de la industria cultural que permean la experiencia vivida, desde el entretenimiento hasta la educación (Agger, 1992: 5).

Finalmente cabe indicar un elemento importante de tipo político en la definición de los estudios culturales. La actividad del receptor es el origen de una discusión más general sobre el contenido crítico y propositivo de los estudios culturales. El

²⁷ Bourdieu afirma que los hábitos, generados por las estructuras objetivas, generan a su vez las prácticas individuales y otorgan a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. "Sistemas de disposiciones durables y transponibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes", los habitus sistematizan el conjunto de prácticas de cada persona y cada grupo, garantizando la coherencia con el desarrollo social. Citado por García Canclini, Néstor (1987) "¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular?" en AAVV, *Comunicación y culturas populares en América Latina, Seminario del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, FELAFACS, Gustavo Gili, México.

enfrentamiento con la economía política británica²⁸ reside en la idea de que al defender la autonomía de significación del receptor, se aboga –directa o indirectamente- a favor de cualquier libertad mediática: no importan contenidos, ni televisión pública, ni concentración de medios, entre otros.

Teoría tradicional versus teoría crítica

Las dos versiones de los estudios culturales son evidentemente una simplificación con fines analíticos de la enorme gama de grises que pueden encontrarse. Los extremos de este abanico se definen a continuación siguiendo a Lozano (1996). Por un lado, están unos estudios culturales más cercanos a la *teoría crítica* como un enfoque que: estudia la comunicación dentro del amplio contexto social, cuestiona el rol de la comunicación en la desigualdad económica y el poder político, sus partidarios se comprometen con el cambio social y cuestiona el rol de los medios en el reforzamiento de la ideología dominante. Por otra parte, una vertiente donde la cercanía es con los modelos empiristas-positivistas, la *teoría tradicional* de la que hablaba Horkheimer: imita el método de las ciencias naturales, busca leyes universales incambiables, exige la neutralidad del científico, propone el empirismo como método, parte de una perspectiva funcionalista y no cuestiona el rol de los medios en la distribución desigual de poder.

Capitalismo

En los estudios culturales la preocupación por el desarrollo del sistema capitalista no está siempre presente. Se puede afirmar que la escuela británica y latinoamericana han mantenido una visión más crítica al *status quo* que su versión estadounidense. De acuerdo con Blundell *et al* (1993), una constante en la empresa de los estudios culturales ha sido un compromiso político crítico y, en particular, un deseo por comprender y cambiar las estructuras de dominación en las sociedades capitalistas industriales (Blundell *et al*, 1993: 3). Sin embargo Grandi (1995) afirma que los estudios culturales han sido criticados, entre otras cosas, por acentuar demasiado las lecturas de resistencia, olvidarse de la categoría de clase social, despolitizarse y renunciar a la actividad crítica. Es decir, por neutralizar su crítica al sistema capitalista.

²⁸ Esta discusión se ha dado principalmente en la escuela británica protagonizada por James Curran (economía política) y David Morley (estudios culturales). La visión pragmática propia de los ámbitos académicos norteamericanos ha atenuado la discusión, mientras que en la escuela latinoamericana la reflexión se ha anclado en la problemática social concreta. Como muestra: Jorge González ha dicho que “Personalmente no me agradan los espadazos teóricos (a muchos académicos les encantan y su trabajo parece ser el de espadachines) sino que más me inclino por la solución cristiana: *por sus frutos los conocerás*, es decir, de nada sirven las teorías bonitas si no producen resultados plausibles, metodológicamente claros y refutables. Depende del objeto de estudio si acercarse desde Political Economy es mejor o menos mejor que desde lo que se llamó (ya ni Stuart Hall --su creador-- se reconoce en ellos!!!) *Cultural Studies*. Es interesante que el desarrollo de los estudios del Programa Cultura en México y en América Latina se dio en paralelo, sin influencias inmediatas, al de la escuela de Birmingham. En parte porque leímos a Gramsci y a los post-gramscianos antes que en el mundo sajón y en parte por la mismísima realidad compleja de nuestro continente” (Comunicación personal, 1999), ver González (1998).

El poder ¿de los medios o de los receptores?

Existen dos ideas que pueden ayudar mucho a clarificar la diversidad de posiciones políticas desarrolladas en los estudios culturales. Estas ideas se refieren al papel de los medios de comunicación masivos en la conformación y reproducción de las sociedades contemporáneas. Se trata del poder de los mass media y de la capacidad de resistencia por parte del actor social frente a ellos. Esta es una relación inversamente proporcional, es decir, otorgar más poder a los medios implica que los actores tienen menos capacidad de resistencia y viceversa.

El concepto del sujeto activo, ha sido descrito por Martínez-de-Toda (1998) como oscuro desde su inicio. Este autor propone una definición que me parece pertinente citar:

“El sujeto activo es un deconstructor/reconstructor del significado de los medios, que se da cuenta de hacer construcciones diversas del texto. Hace un análisis discursivo con un proceso de construcción activa de significado y de cultura popular, partiendo de su propia identidad y de su contexto social. El sujeto siente que disfruta con esta actividad. Y es consciente de no ser pasivo, sino de tener una relación activa con el mundo a su alrededor” (Martínez-de-Toda, 1998: 39).

El tema de la resistencia de los receptores a los mensajes mediáticos ha sido origen de numerosas discusiones y enfrentamientos. Quizá la crítica más radical y con mayor resonancia en el campo ha sido la formulada por James Curran (1998) desde la Economía Política Crítica. Este autor afirma que con los estudios culturales se dieron dos cambios fundamentales en la mirada sobre la comunicación de masas: primero, se afirma que los medios producen a menudo mensajes relativamente abiertos y ambiguos, *textos de producción*, que delegan la producción del significado al espectador-productor; y segundo, que la audiencia es una productora activa de significado. El significado se construye en la interacción entre el texto y las posiciones discursivas y sociales de las audiencias. En el segundo punto -afirma Curran- se han dado los excesos y mitificaciones de la corriente. La conclusión es que los medios de comunicación tenían una influencia limitada.

El extremo de esta visión, siguiendo con Curran (1998), ve a la sociedad como un abanico cambiante de subculturas y grupos. En consecuencia el poder de diseñar y dotar de sentido a la sociedad está ampliamente extendido en ella. No existen discursos dominantes sino una democracia semiótica de voces pluralistas. Ante esto Curran afirma que se exagera la impermeabilidad de las audiencias a las influencias de los medios. Este autor afirma que los estudios culturales no son homogéneos, y encuentra dos tendencias diferenciadas, una que desciende de la tradición radical y la segunda, que pertenece a un modo menos normativo:

La tendencia radical continúa situando el consumo cultural en el contexto más amplio de la lucha social. Se busca relacionar el placer obtenido en el consumo

cultural con la experiencia social de los sujetos de la audiencia, pero situándola en un contexto más amplio de relaciones sociales basadas en la explotación, en la que los sujetos de la audiencia buscan una solución imaginaria a su posición de subordinación o participan en formas placenteras de resistencia.

La otra corriente se basa en una concepción menos radical de la sociedad y que analiza el consumo cultural en otros términos. La premisa fundamental afirma que la cultura popular proporciona la materia prima para experimentar y explorar las identidades sociales en el contexto de una sociedad posmoderna donde los muros de la tradición que las apoyan y delimitan se están desmoronando.

Estas dos tendencias de los estudios culturales que formula Curran (1998) dan cuenta de dos visiones: la primera localizada en los estudios culturales ingleses y latinoamericanos, y la segunda en los Estados Unidos. En su versión estadounidense, menos politizada, encontramos a autores como John Fiske (1987) quien ha llegado a hablar de la *democracia semiótica*: no importa el tipo de mensajes que sean enunciados desde los medios de comunicación, la emisión resulta tan polisémica que cada quien atiende de forma distinta a la llamada mediática. Agger (1992) también ha denunciado la pérdida de crítica en los estudios culturales estadounidenses y su conversión en un conjunto de metodologías vacuas para la lectura de textos culturales sin bases políticas reales. Es evidente que desde esta visión no es posible concebir a los medios como poderosos.

Conviene mencionar una visión que lleva al extremo la crítica a los supuestos sobre la audiencia activa y deslegitima la agenda de investigación de los estudios culturales en general. Es el caso de teóricos ultraradicales de la Economía Política como Herman y McChesney (1997) quienes ven en este tipo de investigaciones una justificación para las empresas mediáticas. Desde esta mirada se critica a los estudios culturales por usar la idea de audiencia activa y no buscar un marco de análisis amplio y más global, por ignorar las posibilidades de despolitización resultante de la programación masiva de la esfera pública e, intrínsecamente, por servir como argumento político al sistema capitalista.

Sin embargo, las escuelas británica y latinoamericana han mantenido el estudio de los fenómenos culturales como parte de una reflexión más global sobre la reproducción de la sociedad capitalista y la dominación. Alejándose también de los planteamientos iniciales de la Escuela Crítica de Frankfurt, en especial de su desprecio por la cultura popular, los estudios culturales han construido una visión más compleja sobre el papel de la cultura en la reproducción de la sociedad capitalista.

Tal es el caso de Morley (1997a), quien se distancia de las perspectivas hiperoptimistas norteamericanas aunque tampoco pretende regresar a la idea de los *tarugos culturales* (*cultural dopes*). Para este autor es un error ir a modelos donde se tiende a justificar el abandono de las cuestiones relativas a las fuerzas

económicas, políticas e ideológicas que intervienen en la construcción de textos. O peor aún, basarse en la infundada suposición de que la recepción, de algún modo, es la única etapa que al fin y al cabo resulta relevante en el proceso de comunicación.

Morley (1997a) se manifiesta en desacuerdo con una tendencia que generaliza radicalmente a partir de ejemplos concretos y muy particulares de resistencia. Concuera con Budd²⁹ en la crítica a la tendencia afirmativa de los estudios culturales norteamericanos y la creciente propensión a encontrar rastros de oposición en cualquier sitio. Morley (1997a) afirma que no se trata de potenciar el papel del lector en el análisis de los fenómenos comunicacionales, ya que esta es una falacia: la realidad no va a cambiar en función de una caracterización analítica. El problema es que aunque las audiencias puedan ser activas en múltiples formas, al utilizar e interpretar a los medios de comunicación, sería totalmente inapropiado considerar alegremente que “ser activo” y “tener poder” son conceptos equivalentes. “El poder de los espectadores para reinterpretar significados difícilmente puede equipararse al poder discursivo de las instituciones mediáticas centralizadas a la hora de construir los textos que el espectador interpreta a continuación, e imaginar otra cosa es simplemente una insensatez” (Morley, 1997a: 221-222).

Otros autores que siguen esta línea de pensamiento son Roscoe, Marshall y Gleeson (1995), quienes afirman que el término “audiencia activa” ha circulado tanto en la investigación mediática que ha comenzado a darse por sentado y a formar parte del “conocimiento compartido” y del lenguaje de los estudios de medios (Roscoe, Marshall y Gleeson, 1995: 88). Estas autoras cuestionan la facilidad con la que, a partir de ciertas conductas de los receptores, se les clasifica como “activos”, “sociales” y “críticos”.

Para Roscoe, Marshall y Gleeson (1995), la audiencia debe ser entendida como “activa” pero entendiendo que esa “actividad” tiene lugar dentro de ciertos parámetros establecidos por el texto. Al hacerlo –afirman- se puede dar cuenta del poder relativo de la audiencia para tomar una variedad de sentidos de un texto dado sin perder de vista el poderoso rol que juegan los medios en la formación de entendimientos públicos. El proceso de decodificación puede ser visto como social ya que el proceso de negociación entre receptores puede considerarse como una actividad social; los individuos llevan al proceso de recepción su bagaje social y utilizan las experiencias y conocimientos que han recopilado desde sus posiciones sociales particulares.

La idea del sujeto crítico también tiene que ver con la idea de resistencia a las interpretaciones preferentes o dominantes contenidas en los mensajes mediáticos.

²⁹ Este autor cita Budd, B., R. Entman y C. Steinman (1990) "The affirmative character of American cultural studies" en *Critical Studies in Mass Communication*, 7 (2), pp. 169-84

Martínez-de-Toda propone una definición de sujeto crítico que sintetiza las ideas en torno a este concepto:

“El sujeto crítico se da cuenta de que algunas proposiciones (o presentaciones de medios) vienen distorsionadas *ideológicamente* a favor de los poderosos. Cuestiona lo que aparece en los medios, cuando presentan elementos que no están de acuerdo ni con los valores propios ni con informaciones recibidas de otras fuentes. Sabe como deconstruir y resistir las distorsiones ideológicas y el *consenso* frente a la hegemonía. Sabe cómo se esconden la ideología y la hegemonía y la sabe hacer explícita y visible. La confrontación con los medios se hace a través de la identificación del sujeto con su propia cultura, valores y significados” (Martínez-de-Toda, 1998: 54).

Roscoe, Marshall y Gleeson (1995) consideran que si bien los receptores son capaces de cuestionar y contestar a los programas televisivos, esto no los hace “críticos”, ya que para ser considerados “críticos” tienen que ser capaces de ir más allá de los parámetros establecidos por el texto. Asimismo, afirman que es crucial contextualizar completamente estas discusiones y el programa televisivo dentro de una situación social, política e histórica específica (Roscoe, Marshall y Gleeson, 1995: 105-106).

Podría decirse que lo que se indica es la necesidad de mirar los fenómenos de la comunicación de masas como un proceso complejo y donde intervienen factores de nivel macro social y de nivel intersubjetivo.

Otro aspecto relevante que engarza con la discusión sobre el poder de los medios y de los receptores, es el tema del sentido. De acuerdo con Corner (1997) ha habido una falta de claridad en el uso de este concepto, lo que ha obstaculizado el desarrollo de un diálogo crítico entre investigadores y la multiplicación de formulaciones abstrusas y conceptos crónicamente subteorizados. Este autor propone admitir que el “sentido” no reside *en* los textos, sino que éstos son actos significativos a los que se le asigna un sentido por la aplicación de distintas convenciones lingüísticas y sociales. Corner propone separar analíticamente los niveles de interpretación a fin de realizar un estudio más fino e inteligente sobre el modo en que se articulan estos niveles en situaciones específicas del encuentro texto-espectador: “Este esquema debería tener en cuenta a la vez elementos que responden a la estructura textual y a la descripción por parte de los telespectadores de sus interpretaciones.” (Corner, 1997: 143).

En contraste está una posición que defiende la complejidad de la relación texto-lector y que reconoce en el texto intencionalidades comunicativas organizadas institucionalmente que no pueden dejarse de lado en el análisis. Desde este punto de vista las estructuras del texto también tienen poder sobre el sentido. Dayan (1997) afirma que el poder que domina al encuentro entre texto y lector se deriva del hecho de que los espectadores pertenecen a públicos y que esos públicos están contruidos: “Poder que se deriva también del hecho de que el encuentro

entre un texto y su lector jamás es inaugural. El texto de una emisión o un programa ya ha sido leído, 'tratado' por un conjunto de instituciones interpretativas que van desde la crítica hasta los anuncios publicitarios pasando por los esquemas de programación" (Dayan, 1997: 18).

De esta forma resulta claro que la actividad del receptor y la potencia de los medios para generar efectos son un punto clave de la discusión en torno a la capacidad crítica de los estudios culturales. La diversidad existente bajo esta categoría va desde la visión pragmática norteamericana hasta la versión politizada de los ingleses y latinoamericanos. Sin embargo, es importante entender que la búsqueda de planteamientos críticos también puede convertirse, como explico a continuación, en una camisa de fuerza para la investigación empírica.

La crítica *políticamente correcta*

El trabajo de Morley, como parte de la escuela británica de los Estudios Culturales, también ha sido criticado. De acuerdo con Lull (1997) la búsqueda de posiciones críticas *políticamente correctas* se ha convertido en una trampa para el propio proyecto de los Estudios Culturales ingleses. Estos "...han caído en problemáticas éticas y patrones intelectualmente poco interesantes en la práctica de la investigación empírica, en particular en la investigación etnográfica de la recepción de los medios de comunicación (...) el 'estilo casero' de los Estudios Culturales para conceptualizar y escribir es un modo de expresión elitista, autocomplaciente, casi cómico, de lo 'correctamente' político." (Lull, 1997: 56).

La gran crítica a la escuela británica de los Estudios Culturales es la existencia de un grupo de investigadores culturales certificados como 'críticos'³⁰, que han priorizado la construcción de hallazgos políticamente correctos sobre la evidencia reunida en el trabajo empírico³¹. Se trata de un tipo de trabajo que "...no está abierto a sorpresas contraintuitivas o contracríticas (...) al final sólo repite de forma diferente lo que ya creía el autor que era verdad" (Lull, 1997: 58). De esta manera, las etnografías son calificadas de críticas en función de su nivel de *corrección política*, no de su rigor metodológico, de la integridad de su evidencia o

³⁰ Lull hace referencia al libro de Shaun Moores (1993) *Interpreting audience: the ethnography of media consumption*, Sage, Londres. En este texto Moores defiende la existencia de estudios culturales verdaderamente críticos (donde incluye los trabajos de Hobson, Ang, Radway, Morley y el de él mismo) y otros que no lo han sido.

³¹ Otra crítica importante que se ha hecho al proyecto inglés de los Estudios Culturales es su anglocentrismo. Lull afirma que "Lo que se ha desarrollado de esta concentración de actividad académica anglo-estadunidense-australiana es una discusión teórica de temas de cultura que privilegia a estas partes del mundo excluyendo otras partes y, claro está, otras culturas" (Lull, 1997: 64). Esto no sólo es válido para otras culturas como objeto de estudio, sino como productoras de estudios culturales, o en general de conocimiento sobre procesos sociales. Este autor, siguiendo la idea sobre la insularidad disciplinaria de los Estudios Culturales propuesta por Tester [Cita a Tester, K. (1994) *Media culture and morality*, Routledge, Londres], critica la endogamia en el trabajo académico de estos: la mayor parte de la teorización de los Estudios Culturales se basa en libros y artículos de los Estudios Culturales, no se cita a autores de países o culturas ajenos al ámbito anglosajón.

de su lógica de inferencia. “Los Estudios Culturales son críticos, pero sin sentido del humor, cerrados y autocomplacientes. Desafortunadamente, eso es lo que tienen en común con la economía política. Los dos dan por sentada una conclusión, quitándole el sentido a la investigación empírica.” (Lull, 1997: 70).

Estudios culturales y análisis de la recepción

Las dos escuelas teóricas pertinentes para los fines de esta investigación, los estudios culturales y el análisis de la recepción, tienen mucho en común. Como sucede con muchas de las etiquetas o casillas de corrientes teóricas, a partir de su definición se generan discusiones de pertenencia o exclusión. Desde mi punto de vista existen más puntos en común que diferencias entre los estudios culturales y el análisis de la recepción. Lozano (1996) considera que la gran diferencia reside en que este último “...a diferencia de los estudios culturales que tienden a concentrarse en el estudio de los mensajes y de su significación sociocultural, realiza simultáneamente análisis de contenido de los medios y de su recepción por parte de segmentos específicos de la audiencia” (Lozano, 1996: 197).

Jensen y Rosengren establecen en un artículo clásico, “Five traditions in search of the audience” (1990), que el análisis de la recepción es un modelo diferente de los estudios culturales, la crítica literaria, los usos y gratificaciones y la corriente de efectos, porque integra las tradiciones humanista y de las ciencias sociales. De acuerdo con estos autores, dicho modelo comparte con los estudios culturales la concepción de los mensajes mediáticos como discursos cultural y genéricamente codificados, definiendo a las audiencias como agentes de producción de sentido. La diferencia de este modelo –afirman- es la insistencia en que los estudios incluyan un análisis empírico comparativo de los discursos mediáticos y los discursos de las audiencias (Jensen y Rosengren, 1990: 217-218).

El estudio comparativo de los contenidos mediáticos y de lo que la audiencia construye a partir de ellos es una de las características más importantes del proyecto académico del análisis de la recepción. En diversos textos se ha reconocido la idea del análisis de *audiencia-cum-contenido* o de *texto-cum-audiencia* como un elemento central para el análisis de la recepción (Jensen y Rosengren, 1990; Jensen, 1993; Höijer, 1998). Se señala, entonces, como propósito inmediato examinar los procesos de recepción en sí mismos que, más adelante, tienen una orientación en el uso e impacto del contenido mediático (Jensen y Rosengren, 1990: 214).

Considero que el análisis de la recepción constituye un recorte de los estudios culturales. Se basan en supuestos similares, como el considerar a los mensajes de los medios como discursos que responden a códigos culturales (Lozano, 1996). La cultura es, para ambos modelos, la plataforma general de análisis. La especificidad del análisis de la recepción radica en que se subraya la necesidad de contar con estudios empíricos que den cuenta de la relación existente entre mensajes y comunidades de receptores específicas.

Sin embargo, esta opinión no es compartida por quienes defienden la unicidad del proyecto académico del análisis de la recepción. De acuerdo con Lopes (1997) esta perspectiva pretende –como he dicho antes- articular los aportes conceptuales con los relatos empírico-descriptivos sobre las problemáticas comunicacionales y “...busca superar las profundas limitaciones epistemológicas de modelos como el del *estudio de los efectos*, la *investigación de las audiencias*, la *investigación de usos y gratificaciones*, los *estudios de crítica literaria* y los *estudios culturales*” (Lopes, 1997: 163)³².

Otro defensor de la unicidad del proyecto del análisis de la recepción es Jensen (1993a), quien reconoce que la obra de Morley, desde los estudios culturales ingleses, despejó el camino para la formación de una *nueva* perspectiva. Este autor dice que se puede exagerar un poco y decir que la nueva perspectiva extrae su teoría de las humanidades y su metodología de las ciencias sociales. Con ello se refiere a la necesidad de tomar en cuenta tanto los aspectos discursivos como sociales de la comunicación (Jensen, 1993a). Si bien Jensen definió el proyecto académico del análisis de la recepción en sus inicios como una rama de los estudios culturales (Jensen, 1986), después lo concibió como una tradición separada en su artículo con Rosengren sobre las cinco tradiciones en busca de la audiencia (Jensen y Rosengren, 1990).

Jensen aborda la recepción como “...un acto social que sirve para negociar la definición de la realidad social en el contexto de prácticas culturales y comunicativas amplias” (Jensen, 1993a: 168). Esta sería una de las diferencias con los estudios culturales. Para Jensen, la unicidad/novedad del análisis de la recepción no es discutible, ya que éste “...ha marcado un nuevo punto de partida al estudiar en profundidad los procesos reales a través de los cuales los discursos de los medios de comunicación se asimilan a discursos y prácticas culturales de las audiencias” (Jensen, 1993: 170). La pregunta que se hace este autor es “¿de qué manera la diferencia discursiva puede convertirse en diferencia social?”.

Sin embargo, la línea divisoria parece definirse apenas por: el detalle de los análisis, su tendencia a analizar la recepción mediática en el contexto de la vida cotidiana y el énfasis que hace acerca del papel del receptor en la resignificación de los sentidos propuestos en los mensajes. Es fácil encontrar, por ejemplo en el artículo de Lopes (1997), que al definir los estudios de recepción se cita a autores de los estudios culturales como Lull y Morley y viceversa. Como cuando esta investigadora afirma que “...los estudios de recepción, especie de etnografía de las audiencias, revelan cada vez más nítidamente que no todo está dado cuando se analiza la producción, que los usos modifican la cultura” (Lopes, 1997: 166).

Los estudios culturales no estudian únicamente los medios de comunicación masiva y el análisis de la recepción sí se concentra en la cuestión mediática. No

³² Aunque esta autora no explica cuáles son esas limitaciones epistemológicas, en particular las del modelo teórico de los estudios culturales.

obstante, ambos parten de supuestos muy similares sobre el papel de la cultura como forma compleja que define y es definida por la estructura social pero también por la agencia y la capacidad de resignificación de los individuos.

La definición del análisis de la recepción está fuertemente marcada por la forma en que se estudia la realidad, es decir, en los recortes que se establecen en la metodología para estudiar etnográficamente a grupos sociales muy específicos. La gran diferencia con los estudios culturales es el nivel de estudio microsociológico que se lleva a cabo, una cierta mirada más antropológica³³. Este elemento es de gran trascendencia, ya que también a los estudios culturales ingleses se les ha criticado, sobre todo desde la economía política crítica, por rechazar el estudio sobre poblaciones más amplias con métodos cuantitativos y por negar el poder de los medios y defender el poder de la interpretación (Curran, 1998). Se ha hablado de excesos en el estudio etnográfico meramente descriptivo y en la generalización de los resultados sobre grupos específicos a poblaciones más amplias.

Ha sido el mismo Morley (1998a) quien en su enfrentamiento con Curran ha tenido que aclarar elementos del estudio de las audiencias en los estudios culturales que podrían ser igualmente aclaraciones sobre el análisis de la recepción. En particular tres aclaraciones: el error común de convertir casos concretos de resistencia en modelos de descodificación en general (cierta tendencia a encontrar rasgos de resistencia en cualquier sitio), el exceso de optimismo en cuanto a la capacidad de las audiencias para resignificar mensajes y el error de igualar la idea de recepción activa como lugar de poder porque este poder no es comparable al que se tiene normalmente desde la emisión (Morley, 1998a).

Como antecedentes del análisis de la recepción se encuentran –como hemos visto- modelos teóricos que se han enfocado en el receptor y el efecto (siguiendo el modelo de Lasswell). Tal es el caso de *usos y gratificaciones, análisis del cultivo y agenda setting*. La gran diferencia del análisis de la recepción con estos antecedentes es precisamente lo que lo acerca con los estudios culturales, la idea de que la cultura es la plataforma que permite la generación e interpretación de sentidos, el supuesto básico de que la producción y consumo de bienes simbólicos responde a códigos culturales.

³³ Sin embargo, el estilo de investigación del análisis de la recepción también se comparte con estudios que enfocan el uso de los medios desde la vida cotidiana o desde las etnografías de la recepción (que refieren en principio a los estudios culturales), así que hay estudios que pueden ser clasificados en cualquiera de estas categorías por sus definiciones teórico-metodológicas. Ejemplos consistentes de este tipo de investigación, enfocada en el papel de la televisión en la vida cotidiana y en el sentido que hacen de ella grupos o sectores sociales específicos, son Garmendia (1998) quien estudia los hábitos de audiencia de televisión de la mujer vasca y Ángel, Rosas y Vázquez (1995) quienes exploraron la vinculación entre televisión y vida cotidiana en sectores populares de la Ciudad de México. También puede mencionarse la vinculación de vida cotidiana, televisión y géneros televisivos en estos estudios, por ejemplo, el género telenovela en América Latina ha sido tratado por González (1988 y 1998b), Alfaro (1988), Marques de Melo (1988) y Martín-Barbero (1987b y 1988), entre otros.

Los aportes latinoamericanos al análisis de la recepción son definidos por Lopes (1997) como fundamentales en la consolidación de una aproximación teórica desde las mediaciones y las hibridaciones para abordar la recepción como un “...contexto complejo y contradictorio, multidimensional, en el que las personas viven su cotidianidad. Al mismo tiempo que viven esa cotidianidad, los individuos se inscriben en relaciones de poder estructuradas e históricas, las cuales extrapolan sus prácticas³⁴” (Lopes, 1997: 163-164). Siguiendo con esta autora, esto implica pensar simultáneamente el espacio de la producción y el tiempo del consumo, en una situación donde ambos se encuentran articulados por la cotidianidad (usos/consumo/prácticas) y por la especificidad de los dispositivos tecnológicos y discursivos (géneros) del medio televisivo (Lopes, 1997: 163-164). Esta autora define los tres conceptos en los que se basa la perspectiva teórico-metodológica de la recepción que propone: el primero es el de Mediaciones³⁵, el segundo es Cotidianidad³⁶ y el tercero Géneros³⁷.

Orozco (1992b) desarrolla su propia visión sobre la unicidad del proyecto académico del análisis de la recepción. Desde su punto de vista, el análisis de los procesos de recepción televisiva, más que una moda o escuela, refiere a “...un modo distintivo de explorar, interpretar y recontar la compleja interacción comunicativa del televidente en el contexto de su cotidianidad” (Orozco, 1992b: 7). De acuerdo con este autor la clave está en estudiar la *televidencia*, a la que define como “...un proceso complejo que conlleva múltiples interacciones de la audiencia con la TV a distintos niveles y que es objeto también de múltiples mediaciones.” (Orozco, 1996: 27). Las coordenadas que cruzan simultáneamente la *televidencia* son:

³⁴ Aquí esta autora cita su trabajo: Lopes, María Inmacolata Vasallo de (1994) “Reflexiones metodológicas sobre la investigación de recepción” en Sánchez y Cervantes (Coords.) *Investigar la comunicación, propuestas latinoamericanas*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México, s/p.

³⁵ Definidas como “...un proceso estructurante que configura y reconfigura tanto la interacción de los miembros de la audiencia con los medios, como la creación por parte de ellos del sentido de esa interacción.” (Lopes, 1997: 164).

³⁶ Como una dimensión donde se vinculan las prácticas cotidianas con la recepción, confiriéndole nuevos sentidos e influyendo en la manera en que los mensajes son leídos. La autora sigue los planteamientos sobre la *invención de lo cotidiano* de Michel de Certeau, su idea de estrategias y tácticas de respuesta a la cultura hegemónica (Lopes, 1997: 165-167).

³⁷ La autora revisa diferentes aportaciones a la definición de géneros citando a Roman Gubern, Mauro Wolf, Jesús Martín-Barbero entre otros. De estas definiciones me parecen destacables estas: “Los géneros de ficción, matrices culturales universales, son los posibles portadores de un referencial común de mediación entre productores culturales/autores, productos y receptores, y base de sustentación de un campo literario o cultural de características múltiples, vastas, diversas (...) El género es justamente la unidad mínima de contenido de la comunicación de masas (por lo menos al nivel de la ficción, pero no solamente), y que la demanda del mercado por parte del público (y del medio) a los productores se hace al nivel del género. Para los investigadores es a través de la percepción del género que se tiene acceso al sentido latente de los textos massmediáticos.” (Lopes, 1997: 168-170).

- La historia. Que ubica la recepción en tiempos y espacios específicos
- La cultura. Que permite significar la interacción material y subjetiva de los televidentes
- La política. Que enmarca las direcciones en las que se confieren sentidos al intercambio comunicativo
- La economía. Que delimita las posibilidades de la producción y el consumo de lo simbólico
- Los escenarios. Que son los diversos espacios donde transcurren los elementos anteriores y se desarrollan las prácticas sociales de los televidentes. (Orozco, 1992b:7).

Aunque Cervantes (1992) también le ha encontrado al trabajo de Guillermo Orozco "...una intención clara por rescatar las aportaciones de las nuevas corrientes de la sociología de la cultura desarrolladas en Inglaterra, específicamente, de lo que se produce en la escuela de Birmingham conocido como Estudios Culturales (*Cultural Studies*)" (Cervantes, 1992: 117-118).

Varios autores (Lull, Lopes, González) han señalado el vigor y nivel crítico de los estudios culturales y del análisis de la recepción en el ámbito latinoamericano. Estas propuestas teórico-metodológicas frecuentemente se han mantenido a salvo de las lecturas más simplistas e integradas sobre la cultura, guiadas por un esfuerzo por: (1) integrar en la investigación empírica los niveles de las relaciones interpersonales y de la estructura social, (2) reflexionar sobre cuestiones de política, economía, ideología y cultura, (3) renovar la crítica al "Estado de bienestar" y su modelo de esfera pública, relaciones de producción y modernización, y (4) responder a la compleja problemática social que aqueja a los países latinoamericanos (Lopes, 1995; Lull, 1998; González, 1998a).

Un ejemplo de este tipo de investigación crítica es la desarrollada por Martín-Barbero (1987a, 1987b, 1997, y Rey, 1999), quien ha indagado en la comunicación desde la cultura. Para él, la televisión en Latinoamérica se define por una modernidad contradictoria, por la desproporción del espacio social que ocupa, proporcional a la ausencia de espacios políticos de expresión y negociación de los conflictos. Para este autor "La televisión es un excelente escenario para pensar en las consistencias e inconsistencias de lo público y sobre todo para verificar la historia de sus cambios y modificaciones." (Martín-Barbero y Rey, 1999: 73).

En relación con esta posición, es pertinente mencionar la crítica que hace Tufte (1997) a la importación de los estudios culturales ingleses a otros países, expresando su preocupación por el incremento en el uso de los estudios culturales ingleses en el ámbito internacional y en Latinoamérica particularmente. De acuerdo con este autor existe, una "confusión conceptual" potencial y una aplicabilidad limitada de la teoría y análisis de los estudios culturales cuando se realizan estudios empíricos cualitativos de los medios de comunicación en otros ambientes culturales (Tufte, 1997: 70).

La crítica de Tufte me parece pertinente al advertir de los riesgos de una importación literal de modelos teóricos en contextos diferentes, de un cierto imperialismo teórico que no toma en cuenta las modernidades diferentes. Sin embargo, creo que las investigaciones que he citado antes de Orozco, Lopes y Martín-Barbero forman parte de una corriente de investigación latinoamericana que se preocupa por comprender el papel de la televisión en la vida cotidiana a través de estudios "...críticos, sensibles a la cultura, contextualizados, sociohistórica y metodológicamente bien elaborados" (Tufte, 1997: 92).

Se trata de desarrollos que comparten muchos elementos con los estudios culturales ingleses, pero que no están sometidos o dominados por ellos. Como planteo en el siguiente punto, durante los últimos años se ha desarrollado una *concepción ampliada* de la recepción que incluso está desbordando los límites de escuelas como los estudios culturales o el análisis de la recepción.

Definición ampliada de la recepción

En los desarrollos más recientes de los estudios sobre recepción y audiencias, se puede encontrar una noción ampliada de recepción, en la cual se rechazan las concepciones más clásicas, como un elemento del esquema lasswelliano o como un momento más en el proceso de comunicación³⁸. Un ejemplo de este modo de abordar la recepción es la propuesta de Grimson (1999), que rechaza su concepción como categoría convencional en el análisis comunicacional. Este autor desarrolla una crítica radical de los presupuestos con los que se investiga y con los que se ejerce la práctica "entendida puramente como práctica" (Grimson, 1999: 135). Para ello desarrolla una historia de la invención del receptor como categoría de análisis, concluyendo con una reflexión donde aboga por la disolución de dicotomías como filosofía y política o teoría y práctica. Él afirma que para superar los límites de las perspectivas que buscan los efectos del texto en el texto mismo "...es imprescindible situar la institución del sentido en los procesos de comunicación en el plano de lo histórico-social o del mundo intersubjetivamente compartido" (Grimson, 1999: 133). Esto, a su vez, implica posicionar la problemática del sentido como una cuestión propia del sujeto, de las sociedades y de la historia, es decir, preguntarse sobre la libertad humana (Grimson, 1999: 134).

Así pues, resulta difícil establecer los límites exactos del modelo del análisis de la recepción. En América Latina, por ejemplo, el sentido puede cambiar mucho al hablar de estudios de recepción o teorías de la recepción. Al hacer una revisión de

³⁸ En 1992 se publica un libro de entrevistas con distintos estudiosos latinoamericanos de la comunicación y la cultura. Este libro, titulado *¿Un nuevo modelo de comunicación en América Latina?* (Montoya, 1992), presenta la voz de investigadores como Martín Barbero, Marques de Melo, Rosa María Alfaro, entre otros y explora los cambios en las formas de abordar teórico-metodológicamente a la comunicación en Latinoamérica. Uno de estos cambios se refiere al estudio de la recepción, que significa, en palabras de Martín Barbero, el estallido de ese modelo de comunicación: la recepción se convierte en un lugar desde el cual repensar el proceso entero de la comunicación (Montoya, 1992: 27-32).

los estudios de recepción en Latinoamérica, Saintout (1998) analiza las teorías de la recepción refiriéndose a "...ciertos enfoques teóricos no específicos de lo comunicacional, a ciertas narrativas, que se conforman de una enorme variedad de componentes teóricos" (Saintout, 1998: 49). Para esta autora, más que un modelo orgánico se trata de un fuego cruzado de lecturas, armado con el objetivo común de generar una ruptura con sus antecesores mecanicistas y deterministas. Se considera a la recepción, entonces, más que como una etapa o momento, como un lugar para repensar el proceso entero de la comunicación (Saintout, 1998: 49).

La reconstrucción que hace Saintout (1998) de las teorías de la recepción en América Latina se basa en lo que ella denomina *investigadores faro*: "Aquellos que de alguna manera han marcado pautas, modos de hacer y de pensar la comunicación/recepción." (Saintout, 1998: 18). Los investigadores que esta autora reconoce como tales son: Jesús Martín-Barbero, Beatriz Sarlo, María Cristina Mata, Néstor García Canclini, Jorge González, Guillermo Orozco Gómez y Valerio Fuenzalida. Evidentemente, esta reconstrucción de las teorías de la recepción parte de una concepción ampliada de lo que significa la recepción, saliéndose de los límites de las definiciones que he planteado antes³⁹.

En este camino se puede ver una tendencia que apunta hacia una ampliación en la concepción de estos análisis: "Lo que previamente habíamos denominado 'investigaciones sobre la audiencia', se extiende ahora más allá de los paradigmas tradicionales y de la recepción, para incluir estudios de participación cultural y procesos de interculturalismo e intercomunalismo" (Nightingale, 1999: 230). De acuerdo con Nightingale (1999), el objeto de estudio de los estudios de recepción se vió dramáticamente afectado con la aparición de los estudios postcoloniales, donde se destaca la importancia de los ideales y la ética en las investigaciones sobre la *audiencia-cum-texto*. Se trata de una propuesta que indica la necesidad de concebir a la audiencia como parte interactiva e integral de la cultura: "El espectador no sólo es útil para realizar investigaciones críticas sobre el sentido de los medios de comunicación y sus textos, sino que su participación es esencial; no sólo es un informador, sino también un colaborador en la empresa de construir una explicación sobre la mediación." (Nightingale, 1999: 231).

Definición pragmática⁴⁰ del análisis de la recepción

En el contexto de esta investigación me parece necesario desarrollar una definición más pragmática del análisis de la recepción, rodeando las discusiones

³⁹ Me parece que la gran diferencia de esta concepción ampliada de recepción está en lo que han dicho Grimson y Varela (1999) al pensar en la recepción "...como una vía fructífera de exploración de las significaciones y la producción de sentido en los sectores populares. Este interés, marcado por una búsqueda de politizar la cultura y demostrar la relevancia de los procesos simbólicos para la política, se encuentra en la base de los análisis que rechazan a la vez el determinismo tecnológico y el determinismo textual" (Grimson y Varela, 1999: 43).

⁴⁰ Entendiendo pragmática en su sentido originario, es decir "...simplemente lo que es acción o lo que pertenece a la acción." (Abbagnano, 1974: 940)

sobre la unicidad del proyecto académico y centrándose en los objetos de estudio, los supuestos teóricos y los acercamientos metodológicos desarrollados en la comunicación en general y sobre la televisión en particular. Se trata de una decisión que no pretende disminuir la importancia de los debates teóricos, sino que intenta adoptar una definición que pueda ser operacionalizada de acuerdo con los objetivos de esta investigación.

Para ello, me parece indispensable una actividad de selección de propuestas teóricas orientada por los objetivos del investigador. Así, en este apartado haré una exposición de los métodos, tipos de análisis, características e implicaciones teóricas del análisis de la recepción, apoyándome en las propuestas de Swanson (1996), McQuail (1997) y Thompson (1998). En el último apartado de este capítulo, me concentraré en las propuestas teóricas específicas que me servirán como marco teórico para esta investigación: la etnografía familiar televisiva de James Lull, el modelo de las multimediaciones de Guillermo Orozco, la semiosis social de Klaus B. Jensen y la etnografía cultural televisiva de David Morley .

Como he dicho antes, la reconstrucción de este modelo está determinada por mi consideración sobre la estrecha relación epistemológica, teórica y metodológica entre los estudios culturales y el análisis de la recepción.

La caracterización desarrollada por Swanson (1996) ayuda a establecer algunas diferencias y puntos comunes del análisis de la recepción y los estudios culturales con miras a una definición pragmática. Swanson afirma que más que una teoría comprensiva de la audiencia existen teorías comprensivas de la audiencia. El enfoque del análisis de la recepción acompaña los diversos estilos de investigación que usualmente se describen como cualitativos o etnográficos; estilos que incluyen entrevistas a miembros de la audiencia sobre su experiencia del contenido mediático y que, de acuerdo con Jensen y Rosengren (1990), buscan integrar en diferentes grados las perspectivas científicas sociales y las humanistas en el estudio de la recepción.

Swanson afirma que la tradición teórica de la *descripción densa*⁴¹ se aplica muy bien al análisis de la recepción, que el investigador constantemente va y viene entre los datos y las caracterizaciones analíticas, haciendo que los postulados teóricos del análisis sean accesibles a una amplia comunidad de personas interesadas en las audiencias (Swanson, 1996: 59). Mas allá de eso —continúa Swanson— el análisis de la recepción proporciona una arena muy hospitalaria para conceptos relacionados con procesos de recepción formulados desde diferentes perspectivas. De esta manera el análisis de la recepción puede servir como un puente entre una variedad de tradiciones de investigación ya que, en principio, no tiene un contenido teórico sustantivo en sí mismo. En lugar de ello, se orienta hacia la interpretación sensible de la experiencia fenomenológica de las

⁴¹ Desarrollada por Clifford Geertz y de la que hablaré en el siguiente capítulo.

audiencias y a relatar la experiencia frente a textos mediáticos y a configuraciones pertinentes del contexto donde ocurre esa experiencia.

Otro autor que define el análisis de la recepción en este sentido es McQuail (1997), quien considera que este modelo es el brazo para la investigación de audiencias de los estudios culturales modernos, más que una tradición independiente. El análisis de la recepción –afirma- enfatiza fuertemente el rol del “lector” en la “decodificación” de los textos mediáticos, generalmente ha tenido una fuerte conciencia crítica afirmando el poder de la audiencia para resistir y subvertir los sentidos dominantes o hegemónicos ofrecidos por los medios (McQuail, 1997: 19). Este autor define las principales características de la tradición culturalista y del análisis de la recepción de la siguiente manera:

- El texto mediático tiene que ser “leído” a través de las percepciones de su audiencia, que construye sentidos y placeres (que nunca son estables o predecibles) de los textos mediáticos ofrecidos.
- Los objetos centrales de interés son el proceso de uso de los medios y la manera en que este proceso se desarrolla en contextos particulares.
- El uso de los medios es, típicamente, específico de una situación y orientado a objetivos sociales que se dan como resultado de la participación en “comunidades interpretativas”.
- Las audiencias de géneros mediáticos particulares a menudo componen “comunidades interpretativas” separadas que comparten las mismas formas de discurso y marcos para hacer sentido de los medios.
- Las audiencias nunca son pasivas, ni sus miembros son iguales, por lo que algunos de sus miembros serán más experimentados o más activos que otros.
- Los métodos tienen que ser “cualitativos” y profundos, a menudo etnográficos, tomando en consideración el contenido, el acto de recepción y el contexto en conjunto (McQuail, 1997: 19).

El compromiso definitorio del análisis de la recepción tiene más que ver con la estructura de la explicación, que con el contenido teórico sustantivo de la explicación. Su valor está en que los conceptos formulados desde esta propuesta, con seguridad, son relevantes para el trabajo de otros acercamientos a la investigación de audiencias, proporcionando otras formas de establecer conexiones entre visiones divergentes (Swanson, 1996: 59-60). Cabe mencionar que la lectura de Swanson sobre el análisis de la recepción tampoco está libre de polémica, en especial si se toma en cuenta que una de las críticas que se han hecho al estudio de la recepción en los estudios culturales ha sido el desarrollar más descripciones que teoría (Curran, 1998).

En este esfuerzo por definir el análisis de la recepción, me parece pertinente rescatar también la sistematización elaborada por Thompson (1998) sobre los *estudios de los procesos de recepción*. Este autor señala la importancia de analizar los medios de comunicación de masas en relación con los “...contextos sociales prácticos en los que los individuos producen y reciben formas simbólicas mediáticas.” (Thompson, 1998: 60). Para ello es importante tomar en cuenta que

la recepción es una actividad práctica que se lleva a cabo en el marco de la vida cotidiana de las personas.

De acuerdo con Thompson (1998) hay varios elementos que pueden definir los supuestos teóricos centrales de estos estudios. Además de plantear la ideas ampliamente aceptadas de que los receptores no son consumidores pasivos y de que las maneras en que ellos dan sentido a los productos mediáticos varía de acuerdo con su bagaje social y circunstancias, Thompson desarrolla las implicaciones teóricas generales sobre la recepción desde este enfoque:

- La recepción debe verse como una *actividad*. Se trata de una práctica en la que los individuos se implican y trabajan con los materiales simbólicos que reciben. En este trabajo, los individuos utilizan los materiales simbólicos para sus propios propósitos, reelaborándolos en formas completamente ajenas a los propósitos e intenciones de los productores.
- La recepción debe verse como una actividad *situacional*. Los productos mediáticos son objeto de recepción por parte de individuos que siempre están ubicados en contextos sociohistóricos específicos⁴². Se trata de contextos caracterizados por relaciones de poder relativamente estables y por un acceso diferenciado a los recursos acumulados de varios tipos, esto mediatiza la actividad de recepción. La recepción, aunque es situacional, permite al sujeto distanciarse de sus contextos diarios y *perderse en otro mundo*.
- La recepción debe verse como una actividad *rutinaria*. La recepción es una actividad que constituye parte integral de las actividades regularizadas que configuran la vida cotidiana, se solapa y conecta con otras actividades de manera compleja.
- La recepción es un *logro habilidoso*. Es una actividad que depende de un abanico de habilidades adquiridas y competencias que los individuos despliegan en el proceso de recepción. Estas habilidades y competencias pueden variar de un grupo a otro y de un periodo histórico a otro, se trata de atributos adquiridos mediante procesos de aprendizaje o inculcación.
- La recepción es un *proceso hermenéutico*. Los individuos que practican la recepción se ven envueltos en un proceso de interpretación a través del cual dan sentido a los productos mediáticos. Al prestarle atención al producto mediático (leer, mirar, observar, escuchar, etc.), el individuo se ve ocupado en dar sentido al contenido simbólico transmitido por el producto. El significado o sentido de un mensaje debería verse como un fenómeno complejo y cambiante en continua renovación, y en cierta medida transformado por el verdadero proceso de recepción, interpretación y reinterpretación. (Thompson, 1998: 61-66)

⁴² Sin embargo cabe mencionar la crítica realizada por Clua (1999) a los estudios culturales y el análisis de la recepción. De acuerdo con esta autora, a estos modelos les falta una mayor concreción en la definición del factor espacio-temporal, no sólo en su percepción cultural sino también en su entidad física. Es decir, se reivindica la necesidad de tomar en cuenta *seriamente* el contexto de recepción en la investigación de la recepción.

Finalmente, Thompson (1998) también señala que la apropiación de las formas simbólicas es un proceso por el que integramos y adaptamos los mensajes a nuestras vidas. De acuerdo con él, este proceso se puede extender más allá del contexto inicial y la actividad de recepción: “Al arraigar un mensaje e incorporarlo rutinariamente a nuestras vidas, nos implicamos en la construcción del sentido del yo, de quiénes somos y dónde estamos en el espacio y tiempo” (Thompson, 1998: 67).

Swanson (1996), McQuail (1997) y Thompson (1998) me han ayudado a construir una definición de los métodos, tipos de análisis, características e implicaciones teóricas del análisis de la recepción. Considero que el análisis de la recepción constituye una vertiente de los estudios culturales con matices diferentes en la definición de su objeto de estudio, el tipo de análisis y los métodos de investigación. Creo que las luchas por la unicidad del proyecto académico responden a la lógica de los paradigmas y a las búsquedas de identidad, espacio teórico y académico propio para el análisis de la recepción. No creo que las discusiones en este sentido lleguen a encontrar un punto de acuerdo ni *la verdad*, sin embargo creo que enriquecen el campo al multiplicar los argumentos y con ello las definiciones⁴³. Nightingale (1999) ha señalado la polémica en torno a conceptos como texto, audiencia o discurso. Se trata de una polémica que atraviesa por igual a estudios culturales y análisis de la recepción y que abarca los modos en que estos temas se pueden relacionar en las investigaciones y cómo se puede relacionar con la política mediática, “...este crisol interdisciplinario aún sigue complicando las investigaciones sobre la audiencia.” (Nightingale, 1999: 113).

La polisemia se dispara pero esto puede ser algo positivo en un tiempo donde lo monocorde genera desconfianza. La responsabilidad pasa al investigador que tiene que desarrollar, como parte de su **sistema de decisiones**, un posicionamiento personal ante la multiplicidad de definiciones y bandos. Es él quien tiene que generar para sí mismo y para su objeto de estudio, un modelo teórico a la medida, acogiendo selectiva y coherentemente los elementos que decida del fuego cruzado en el campo de los estudios culturales y/o el análisis de la recepción. Las decisiones determinan los caminos de la investigación en el nivel individual y también en el de las escuelas y corrientes; Nightingale (1999) ha hecho una lectura de los estudios sobre audiencias “...centrada en algunas de las encrucijadas (...) en las que se tomaron decisiones respecto a la dirección a seguir, respecto a alterar dichas direcciones, o a abandonar determinados itinerarios por otros más seguros...” (Nightingale, 1999: 113). Me parece necesario asumir, en forma explícita, la responsabilidad de decidir. En el siguiente apartado presento mi selección de modelos teóricos, no para asumirlos como dogma sino para dialogar con ellos.

⁴³ Para un análisis de la diversidad de posiciones teórico-metodológicas sobre el tema de las audiencias televisivas desde los estudios culturales ver Tulloch (2000).

1.3.- Cuatro propuestas para estudiar audiencias televisivas: Lull, Orozco, Jensen y Morley

En este apartado desarrollaré una síntesis ordenada por autor de los modelos teóricos que constituyen mi marco teórico: la etnografía familiar televisiva de James Lull, el modelo de las multimediaciones de Guillermo Orozco, la semiosis social de Klaus B. Jensen y la etnografía cultural televisiva de David Morley. Mi intención es presentar una síntesis de estas propuestas teóricas que sirva como base para el diálogo con mis hallazgos de investigación. Cabe mencionar que la obra de estos autores es muy variada en amplitud y enfoque, por lo que la síntesis que propongo a continuación no es más que una lectura personal y selectiva de las propuestas teóricas de los citados investigadores.

También quiero mencionar que esta síntesis la he construido a partir de distintas fuentes, básicamente de las obras (artículos y libros) en las que los autores exponen los supuestos básicos de sus desarrollos teóricos y de algunas afirmaciones teóricas contenidas en las entrevistas que les he hecho para una investigación anterior (Flores, 2001). Se trata, entonces, de una reconstrucción personal, una suerte de *patchwork*, que pretendo sirva al lector como elemento para contextualizar y entender mi investigación y sus hallazgos.

1.3.1.- La etnografía familiar televisiva de James Lull

Establecer la posición del modelo teórico de James Lull dentro de las tradiciones de pensamiento en comunicación no es un ejercicio libre de dificultades. Lo que antes he llamado la etnografía familiar televisiva, como he decidido nombrar la parte de su trabajo que resulta pertinente para esta investigación, es sólo eso, una parte del recorrido que este investigador ha desarrollado en su recorrido intelectual: la parte relativa a la relación entre audiencias y televisión.

Psicología social y estudios de comunicación

El recorrido de Lull en el campo de la comunicación está marcado fuertemente por el hecho de que él siempre ha permanecido en dos campos diferentes de la comunicación, el del análisis o trabajo académico y el de la producción profesional de medios. Lull reconoce que su trabajo como periodista de guerra ha sido una influencia determinante en su forma de escribir e investigar (Lull, 1990: 2). El camino seguido por este investigador, continuó con su interés por la comunicación interpersonal, no mediada, durante sus estudios en la universidad de Oregon y su preocupación por relacionarla con la comunicación mediática y sus ambientes (la escuela y la familia básicamente). En el doctorado en Wisconsin el esfuerzo de Lull estaba encaminado a conectar elementos de la psicología social como dinámica de grupos, liderazgo y roles con la comunicación masiva.

En su esfuerzo por conectar los temas y concepciones de la psicología social con los de la comunicación masiva, Lull se encontró con un serio problema: en las

ciencias de la comunicación de los Estados Unidos dominaba un enfoque empirista funcionalista de fuerte tendencia positivista y cuantitativista. En el capítulo anterior expliqué el tipo de lucha que se dio en las ciencias sociales de los Estados Unidos por la hegemonía explicativa de lo social y, por supuesto, por definir los métodos válidos para construir estas explicaciones. El enfoque triunfante fue el cuantitativo y prácticamente fue el único que quedó en pie durante su imperio. Lull vivió esta hegemonía cuando a mediados de los setenta las metodologías cuantitativas de investigación eran consideradas en ese país el *non plus ultra* del trabajo empírico: una forma de asegurar la validez, representatividad, precisión y sistematicidad de los datos recopilados (Lull, 1990: 9). Otro obstáculo para el esfuerzo de conectar psicología social y comunicación de masas era la fuerte territorialidad de las disciplinas académicas en Norteamérica, una lucha por construir una disciplina comunicacional independiente en las ciencias sociales que también hizo a muchos académicos abrazar los modelos más legítimos de trabajo científico: positivista, funcionalista, cuantitativo.

Considero que la dominación del modelo funcionalista y la situación de lucha entre los modelos de trabajo empírico, en el ámbito académico norteamericano, resultan fundamentales para entender el desarrollo teórico de Lull, por lo menos con relación a su trabajo sobre audiencias televisivas en las décadas de los setenta y ochenta.

La elección cualitativa

Lull explica en la introducción a su libro *Inside family viewing* (1990) como su experiencia en Vietnam fue definitiva para la elección de una forma de representar la realidad, tanto en el trabajo periodístico como en la labor de investigación. Para él, el lenguaje oficial de los militares en Vietnam era comparable al del lenguaje oficial en la ciencia social, refiriéndose, por supuesto, a la ciencia cuantitativa de los estudios de comunicación en Estados Unidos. Ambos lenguajes –afirma Lull- son fríos y establecen distancia con lo que nombran. Se usan para crear, manipular y analizar categorías de cosas que, expresadas como palabras o símbolos matemáticos, son la base de las inferencias. Para este autor la alternativa es clara, así como el trabajo de investigación periodístico puede describir y explicar hechos noticiosos, el trabajo cualitativo desde disciplinas académicas puede describir y explicar condiciones sociales y procesos (Lull, 1990: 2).

En 1990, Morley estableció en el prefacio de *Inside family viewing* (Lull, 1990) que los investigadores norteamericanos, como Lull, que trabajan desde una tradición sociológica cualitativa se han interesado cada vez más en la tradición de los estudios culturales ingleses. Para Morley el trabajo de este investigador es una fuente valiosa en el tema de investigación de audiencias mediáticas y constituye una contribución a la investigación etnometodológica y etnográfica (Lull, 1990). De estas afirmaciones se puede inferir la estrecha relación del trabajo de Lull con la perspectiva de los estudios culturales, aunque la definición de su propia mirada teórica se relacione más con la forma de definir y abordar empíricamente los

objetos de investigación: estudiando los micro-procesos comunicacionales con estrategias etnometodológicas y etnográficas, definitivamente cualitativas. En esta elección metodológica Lull reconoce la influencia de los planteamientos de la etnometodología, básicamente a través de la obra de Garfinkel⁴⁴, y de la etnografía, a partir de textos de Dell Hymes⁴⁵, Oscar Lewis⁴⁶ y Jules Henry⁴⁷. También reconoce el peso que tuvieron para él las ideas de Blumer sobre el interaccionismo simbólico⁴⁸, de Goffman sobre comunicación interpersonal⁴⁹ y de Glaser y Strauss sobre teoría fundamentada⁵⁰. Fue a través de estos autores que Lull descubrió la tradición de trabajo empírico cualitativo (Lull, 1990: 11)

De los *communication studies* a los estudios culturales

El trabajo teórico de James Lull tiene, entonces, una relación estrecha con los estudios culturales ingleses en cuanto al tema, al preocuparse por la cultura popular (televisión), y en cuanto al método, al indagar cualitativamente en los micro-procesos. Sin embargo, creo que la influencia teórica de los estudios culturales ingleses es posterior a sus primeros trabajos sobre usos sociales de la televisión. Sus primeras fuentes tienen que ver con la psicología social norteamericana y con el modelo funcionalista de los usos y gratificaciones. Lull reconoce que sus primeros modelos teóricos fueron modelos macro dentro de los estudios clásicos de los treinta y cuarenta en comunicación masiva. También señala la influencia de los estudios de los sesenta sobre violencia y comunicación desde las miradas psicosociales de la comunicación familiar e interpersonal. Este autor trabajó entonces con conceptos como dinámica interpersonal, dinámica de grupos o persuasión, que tenían más relación con la teoría psicosocial que con la teoría crítica. Por ello, Lull considera que su trabajo se encuentra posicionado en alguna parte entre los estudios de comunicación (norteamericanos) y los estudios culturales (ingleses), este autor afirma que se encuentra comprometido con un empirismo riguroso y marcado por las visiones teóricas de académicos de los estudios culturales (Lull, 1990: 20).

De acuerdo con Lull, puede verse una superposición y un potencial de integración entre la investigación cualitativa en los estudios de comunicación norteamericanos y los análisis de audiencias mediáticas de los estudios culturales. Los

⁴⁴ Se refiere al texto: Garfinkel, H. (1967) *Studies in ethnomethodology*, Prentice Hall, Nueva Jersey.

⁴⁵ Se refiere al texto: Hymes, D. (1964) "Introduction: Towards ethnographies of communication" en J.J. Gumpertz y D. Hymes, *The ethnography of communication*, American Anthropological Association, Menasha, Wisconsin.

⁴⁶ Se refiere a los textos: Lewis, O. (1959) *Five families*, Basic Books, Nueva York y (1965) *La vida*, Random House, Nueva York.

⁴⁷ Se refiere al texto: Henry, J. (1965) *Pathways to Madness*, Vintage Books, Nueva York.

⁴⁸ Se refiere al texto: Blumer, H. (1969) *Symbolic interactionism*, Prentice Hall, Nueva Jersey.

⁴⁹ Se refiere a los textos: Goffman, E. (1959) *The presentation of self in everyday life*, Doubleday, Nueva Jersey; (1967) *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*, Anchor Books, Nueva Jersey y (1969) *Strategic interaction*, University of Pennsylvania Press, Filadelfia.

⁵⁰ Se refiere al texto: Glaser, B.G. y A.L. Strauss (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Aldine, Chicago.

investigadores de ambas tradiciones –continúa Lull- están interesados en los artefactos artísticos y las interacciones humanas que comprenden la construcción de la cultura popular (Lull, 1990: 20). La posición integradora de este autor ayuda a entender su objetivo académico. Él afirma que la investigación cualitativa que emana de ambos modelos puede ser útil para desarrollar la teoría crítica. Considera que los temas ideológicos y el ejercicio del poder cultural, en los niveles macro y micro, pueden encontrarse al examinar los textos mediáticos y al mirar, concretamente, las interpretaciones y usos que realiza la audiencia sobre estos textos en el momento de la recepción y después (Lull, 1990: 21).

Inside family viewing recopila el trabajo de investigación que llevó a cabo Lull durante diez años en torno al tema de familias y televisión. Los objetivos que se hallan detrás de este trabajo son expuestos por el propio autor en el primer capítulo: describir y explicar cómo las familias construyen de forma interpersonal su relación con la televisión y cómo este medio interviene en otros aspectos de la comunicación en el hogar y en cualquier parte (Lull, 1990: 12). En esta etapa, Lull estaba convencido de que una de las maneras más prometedoras de estudiar los procesos de comunicación masiva era mirando los detalles de la comunicación interpersonal, por ello buscó un doctorado en teoría de la comunicación que enfatizara la comunicación interpersonal, no la masiva (Lull, 1990: 12).

En esta etapa, Lull desarrolla un acercamiento propio, ciertamente heterogéneo, en el estudio de la familia y la televisión. Me parece que este camino comienza estando marcado por la mirada psicosocial norteamericana, más funcionalista, y paulatinamente se va acercando a la mirada de los estudios culturales ingleses, más crítica⁵¹. Considero que la investigación de Lull se va politizando desde su primer trabajo *The social uses of television* publicado por primera vez en 1980, hasta *China turned on* (1991), donde se muestra abiertamente interesado en la relación entre recepción televisiva y política.

También es necesario mencionar que el trabajo de Lull, desde 1990, ha ampliado su foco de atención hacia fenómenos culturales mediáticos y globales y ha abandonado el estudio específico de la relación entre audiencias concretas y televisión. Sus trabajos más actuales reflexionan, desde una perspectiva multidisciplinar, sobre temáticas muy amplias: hegemonía, modernidad, posmodernidad, hibridación cultural, política, espectacularización, poder, *supercultura*, entre otros. Es el caso de su libro de 1995 *Media, communication, culture: A global approach*⁵² y de otros textos publicados en los libros que ha editado en 1997 con Stephen Hinerman *Media scandals: morality and desire in the popular culture marketplace* y en 2000 *Culture in the communication age*.

⁵¹ Si bien es necesario mencionar que Lull mantiene una posición crítica sobre el proyecto político-académico de los estudios culturales, este autor critica particularmente su etnocentrismo y corrección política (Lull, 1997 y 1998).

⁵² Del cual se ha publicado una edición revisada en 2000 por Polity Press en Reino Unido y por Columbia University Press en Estados Unidos.

Los artículos que componen *Inside family viewing* (1990) representan la ruta que siguió Lull de 1980 a 1990 en el estudio de las audiencias televisivas, una ruta que concluyó con su investigación más ambiciosa: *China turned on* (1991). En esa investigación Lull consideró a la televisión como un elemento clave para observar los contradictorios procesos de modernización en la China posterior a la Revolución Cultural. Haciendo etnografías de audiencias urbanas, Lull logró analizar las resistencias al poder cultural de la televisión oficial china: su ideología, expectativas y estilos de vida. En *China turned on*, Lull llevó a cabo un análisis que integró los datos cualitativos de los micro-procesos individuales y familiares, relacionados con la televisión, con información sobre la estructura de la sociedad China en sus niveles histórico, político-ideológico y mediático.

Una vez aclarado que lo que he bautizado como la etnografía familiar televisiva de James Lull es una parte de su trabajo como teórico y que aún dentro de ese recorte se pueden encontrar diferencias, me gustaría señalar ciertos elementos teóricos de su trabajo que también resultan pertinentes para esta investigación.

Determinantes teóricas

Lull afirma que una de las influencias más importantes en su trabajo ha sido la teoría de la estructuración de Giddens⁵³. De acuerdo con Lull esta teorización le ha ayudado a explicar la relación entre micro y macro, es decir, entre estructura y agencia. También menciona el trabajo de Thompson⁵⁴ en torno a ideología y poder simbólico, aunque afirma que su lectura fue posterior a 1990. Otros autores que revisó fueron Bourdieu, en particular su concepto de *habitus*; Foucault, refiriéndose a su *microfísica del poder*, y De Certeau, con su noción de *estrategias* (Entrevista Lull: 617-691). Ya en el campo de estudios culturales y comunicación las obras de diferentes autores, particularmente investigadores como Stuart Hall⁵⁵, David Morley⁵⁶, Thomas Lindloff⁵⁷, Ien Ang⁵⁸, Janice Radway⁵⁹ y Klaus Bruhn

⁵³ Se refiere al texto: Giddens, A. (1984) *The constitution of society*, Polity Press, Cambridge.

⁵⁴ En trabajos posteriores se refiere a los textos: Thompson, J.B. (1995) *The media and modernity*, Polity Press, Cambridge y (1990) *Ideology and modern culture*, Polity Press, Cambridge.

⁵⁵ Se refiere a los textos: Hall, S. (1979) "Culture, the media, and the 'ideological effect'" en Curran, Gurevitch y Woollacott (eds) *Mass communication and society*, Sage, California; (1980) "Cultural studies at the centre; some problematics and problems" y "Encoding/decoding", ambos en Hall *et al* (eds) *Culture, media, language*, Hutchinson, Londres y (1986) "The problem of ideology: Marxism without guarantees" en *Journal of Communication Inquiry*, 33, 3: 74-9.

⁵⁶ Se refiere a los textos: Morley, D. (1980) "Texts, readers, subjects" en Hall *et al* (eds) *Culture, media, language*, Hutchinson, Londres; (1980) *The Nationwide audience: structure and decoding*, British Film Institute, Londres y (1986) *Family television: cultural power and domestic leisure*, Comedia, Londres.

⁵⁷ Se refiere a un texto editado por este autor: Lindloff, T. (ed) (1987) *Natural audiences: qualitative research of media uses and effects*, Ablex, Nueva Jersey.

⁵⁸ Se refiere a los textos: Ang, I. (1985) *Watching Dallas: soap opera and the melodramatic imagination*, Methuen, Londres y (1989) "Wanted audiences: on the politics of empirical audience studies" en Seiter *et al* (eds) *Remote control: television, audiences, and cultural power*, Routledge, Londres.

Jensen⁶⁰, constituyeron referentes para dialogar en el trabajo sobre audiencias televisivas (Lull, 1990). Cabe mencionar que, en sus inicios, también fue influenciado por los modelos de la psicología social y el funcionalismo en el área de comunicación, particularmente a través del modelo de usos y gratificaciones.

Considero que el modelo teórico de Lull está alimentado por varios elementos que intentaré sintetizar. El primer elemento es su interés en observar la relación entre audiencia familiar y televisión. Otro elemento es su formación en el área de comunicación interpersonal, específicamente desde la psicología social de los estudios de comunicación norteamericanos. Un factor importante es su experiencia profesional como periodista. Un elemento más, lo constituye su movimiento progresivo hacia modelos más críticos, en particular los estudios culturales y la sociología crítica de Giddens y Thompson. Otro elemento que no debe quedar fuera es su elección por el trabajo de tipo etnográfico y etnometodológico, que en un sentido teórico lo relaciona con los planteamientos de la teoría fundamentada (*grounded theory*) de Glaser y Strauss.

Además, Lull reconoce que su posición se encuentra en alguna parte entre el funcionalismo de la psicología social y las perspectivas críticas marxistas de los estudios culturales, aunque no se identifica con ninguna de las dos. A pesar de que habla de usos sociales, este autor afirma que su modelo se mantiene a distancia de los planteamientos de usos y gratificaciones, una perspectiva a la que considera mentalista (Flores, 2001). Lull tampoco se identifica plenamente con los estudios culturales, para él su teoría es el resultado de un proceso personal de construcción donde se integran diferentes elementos teóricos de los estudios culturales, la sociología crítica, la antropología, entre otras.

El empirismo cualitativo

El modelo de Lull puede definirse como un trabajo etnográfico de investigación que busca por una parte, descubrir cómo las personas escogen y miran programas de televisión en su casa, y por otra, analizar los papeles que generalmente juega la televisión en la comunicación familiar. En este esfuerzo ha establecido diferentes líneas de acción. Una de ellas, la que establece en su primer estudio sobre consumo familiar televisivo (*The social uses of television*⁶¹), indaga en las características etnometodológicas del mirar televisión, un análisis

⁵⁹ Se refiere a los textos: Radway, J. (1984) *Reading the romance: feminism and the representation of women in popular culture*, University of North Carolina Press, Carolina del Norte y (1988) "Reception study: ethnography and the problems of dispersed audiences and nomadic subjects" en *Cultural studies*, 2, 3: 359-76.

⁶⁰ Se refiere a los textos: Jensen, K.B. (1986) *Making sense of the news: towards a theory and an empirical model of reception for the study of mass communication*, Aarhus University Press, Aarhus; (1987) "Qualitative audience research: toward an integrative approach to reception" en *Critical studies in mass communication* 4, 1: 21-36 y (1988) "Answering the question: what is reception analysis?" en *Nordicom review of Nordic mass communication research* 1: 3-5.

⁶¹ Publicado por primera vez en 1980, pero incluido como capítulo en *Inside family viewing* (Lull, 1990).

del nivel micro que sitúa el mirar televisión dentro de los contextos normativos de la vida cotidiana familiar (Lull, 1990: 22). De esta trabajo nace su tipología de los usos sociales de la televisión.

La visión de Lull sigue en forma heterodoxa los planteamientos de la teoría fundamentada, es decir, la idea de dejar que la realidad ofrezca los elementos para su interpretación, enfrentarse a ella sin prejuicios ni preconociones. Esta idea se encuentra detrás de su defensa del empirismo cualitativo como fuente del trabajo teórico.

Los trabajos posteriores, incluidos en *Inside family viewing* (1990) exploran: la relación entre la tipología de los usos sociales con los patrones de comunicación familiar; las posibilidades de la teoría de las reglas para analizar la actividad de las audiencias; la elección de programas en las familias en conexión con las posiciones familiares y las relaciones de género; la relación entre el consumo televisivo familiar y la política, economía y cultura en China –un anticipo de *China turned on-*; y, las diferencias entre las formas de ver televisión entre distintas familias en el mundo. En el último capítulo, Lull explora algunos temas metodológicos relativos a la investigación etnográfica de audiencias mediáticas.

La tipología de los usos sociales de la televisión

Lull desarrolló una tipología de usos sociales de la televisión, citada con frecuencia, que marcó su trabajo posterior sobre la audiencia familiar televisiva. Esta tipología refleja muy bien el estilo de descripción y análisis que utiliza Lull en su investigación, sin embargo no hay que olvidar que es uno de sus primeros trabajo y que posteriormente se dieron modificaciones en su mirada por la influencia de los estudios culturales y la sociología crítica.

La clasificación de Lull divide a los usos sociales en dos tipos generales: estructurales y relacionales. Los usos estructurales reflejan dos formas de usar la televisión: como recurso ambiental y como regulador del comportamiento. Por otra parte los usos relacionales manifiestan cuatro formas de usar ese medio: como facilitador de comunicación, como mecanismo de acercamiento/alejamiento, como vía de aprendizaje social y, como dispositivo de competencia y dominación (Lull, 1990: 36).

Recurso ambiental (uso estructural). La televisión se emplea para crear un flujo constante de ruido de fondo cuando quieren los grupos o los individuos. Es una compañía para llevar a cabo las rutinas y tareas del hogar. Contribuye al ambiente social general al proporcionar un surtido constante y predecible de sonidos e imágenes que crean instantáneamente una atmósfera aparentemente ajetreada. Sirve para hacer compañía y entretener (Lull, 1990: 35-36).

Regulador del comportamiento (uso estructural). La televisión establece los tiempos y actividades de la familia como la hora de comer, de dormir o de hacer la tarea. Los patrones de conversación se ven afectados por las rutinas de mirar televisión. Ayuda a la

estructuración del día y se relaciona con el tiempo destinado a otras responsabilidades y tareas en las que están envueltos los individuos (Lull, 1990: 36-37).

Facilitador de comunicación (uso relacional). Los personajes, historia y temas televisivos son empleados por los televidentes como ilustraciones que facilitan la conversación. La televisión sirve para ilustrar experiencias, aporta un marco común de referentes conversacionales y ayuda a reducir el malestar en conversaciones tensas. También proporciona una agenda de temas de conversación, provee de oportunidades para hablar mucho con poca sustancia y ayuda a algunos miembros de la familia para clarificar sus actitudes y valores entre sí (Lull, 1990: 37-38).

Mecanismo de acercamiento/alejamiento (uso relacional). La televisión tiene un gran potencial como recurso para la construcción de oportunidades para el contacto interpersonal físico/verbal o para eludirlo. Mirar televisión es un comportamiento familiar que facilita situaciones para experimentar sensaciones de comunidad, intimidad y solidaridad. Al mismo tiempo puede servir como relajante familiar al reducir las situaciones de discordia, al menos durante el periodo de recepción. Asimismo, puede servir para evitar la socialización al mantener ocupados a miembros o amigos de la familia. También funciona como un recurso social que ayuda a los matrimonios a mantener relaciones satisfactorias al provocar una fantasía evanescente de ocupar una realidad alternativa deseable (Lull, 1990: 38-40).

Vía de aprendizaje social (uso relacional). La televisión es un recurso para el aprendizaje, en ella se puede encontrar mucha información sobre la vida diaria. Proporciona elementos para tomar decisiones, modelar comportamientos, solucionar problemas y legitimar roles en la familia. Sirve como transmisora de valores y para hacer sugerencias prácticas a los miembros de la audiencia. Los temas y valores implícitos en los programas de televisión son usados por los padres para educar a sus hijos sobre los temas presentados, de acuerdo con sus propias visiones del mundo (Lull, 1990: 40-41).

Dispositivo de competencia/dominación (uso relacional). La televisión provee de oportunidades únicas para que los miembros de la audiencia demuestren su competencia para satisfacer los roles familiares. Los personajes televisivos, al proporcionar retratos simbólicos de roles, ayudan a fortalecer las posiciones y funciones en la familia a través de su legitimación o negación. Las respuestas de los televidentes ante la televisión sirven para validar su competencia intelectual o sus posiciones de autoridad ante los otros miembros de la familia. Cuando miembros de la familia se encuentran disgustados con otros, la actividad de ver televisión proporciona incesantes oportunidades para discutir y argumentar puntos, provocando luchas de poder entre ellos. Al comentar programas de televisión los miembros de la familia se hablan indirectamente y exponen sus posiciones sobre las relaciones entre sí (Lull, 1990: 41-44).

La familia

En su trabajo de investigación de audiencias televisivas Lull se enfocó en la familia como el grupo “natural” para mirar televisión y, abiertamente, ha calificado este trabajo como etnográfico (Lull, 1990: 21). A pesar de investigar en el nivel de lo intersubjetivo, Lull también ha defendido la pertinencia y utilidad de los estudios que se sirven de las observaciones de individuos y familias para analizar sociedades enteras. La familia es el lugar de observación que tienen en común

sus estudios sobre audiencias televisivas, para este autor la familia fue el lugar clave para entrar y comprender cómo funcionaba la ideología y el discurso, incluso para hacer análisis crítico (Flores, 2001).

Coherentemente con la perspectiva de la psicología social, al estudiar la familia Lull observaba los procesos intersubjetivos, las dinámicas de las relaciones familiares y el poder que circulaba en el hogar. De ahí nace la pertinencia de la etnografía familiar. Sin embargo durante este periodo de 1980 a 1990 Lull fue influenciado por otros autores que comenzaron a aparecer en su trabajo en la segunda mitad de la década, cuando comenzó su estudio en China. Estas influencias modificaron algunos aspectos de su propuesta en el nivel teórico, a pesar de ello la familia siempre estuvo en el punto focal de la investigación de Lull, hasta que abandonó esa línea de investigación al acabar *China turned on* (1991)

Lull trabaja con una concepción flexible de familia. En su investigación considera las diferencias que pueden reflejarse en su constitución y dinámicas en función de distintos contextos socioculturales. Su propuesta es analizar la actividad de mirar televisión como una actividad familiar, inserta en un conjunto de dinámicas familiares marcadas por rituales, estilos de consumo, diferencias de género, rutinas, entre otros (Lull, 1990). Lull afirma que los miembros de la familia deben considerarse como constructores activos de sus vidas cotidianas, la televisión – afirma- no es únicamente un medio tecnológica que transmite bits de información de instituciones impersonales a audiencias anónimas, es un medio social, un medio por el que miembros de la audiencia comunican y construyen estrategias para conseguir un amplio rango de objetivos sociales y personales (Lull, 1990: 172)

Ampliando la mirada

Con *China turned on* (1991) Lull intentó vincular los dos niveles que le han marcado en su trayectoria de investigación: el análisis micro de la recepción con el nivel macro de los procesos culturales nacionales. El camino que siguió después, como he dicho antes, lo alejó de los estudios empíricos de la recepción televisiva familiar y lo colocó en el ámbito de la reflexión sobre fenómenos culturales macro: identidad, supercultura, hibridación, etc.

Para inicios de los noventa, Lull publicaba esta investigación aturrido aún por los hechos de la Plaza de Tiananmen. En la introducción a su libro Lull habla de su enamoramiento de China -“Apasionante, frustrante, fascinante, desilusionante. China es un misterio, aún para los chinos” (Lull, 1991: ix)-. Lull afirma que la represión y la masacre llevada a cabo en 1989 por el gobierno fue una forma de reclamar un país que había perdido. La confrontación política, si bien estuvo marcada por los problemas económicos del país, iba más allá de eso: en el corazón del desasosiego de China estaba un cambio profundo en la manera en que los ciudadanos chinos pensaban sobre sí mismos, una transformación de la conciencia cultural, un efecto secundario del intento nacional por modernizarse tecnológicamente (Lull, 1991: ix). Lull sostiene que una causa involuntaria de la

resistencia al gobierno de China nace del impacto imprevisto de una pieza fundamental de la modernización tecnológica nacional: la televisión.

Lull plantea que su trabajo es una etnografía de la cultura y la comunicación en la China urbana contemporánea. El autor ubica el papel de la televisión dentro del desarrollo cultural, económico y político nacional en la era comunista, enfatizando lo sucedido durante el periodo de modernización. Para ello ofrece una explicación de ese proceso de modernización que comenzó, como él indica, al mismo tiempo que entró la televisión a la vida cotidiana de las familias chinas (Lull, 1991: ix). Se trata de una investigación que va más allá de los hábitos y prácticas de las audiencias televisivas chinas, colocándolas en un contexto económico, político y cultural nacional específico, reflexionando sobre la economía política de la industria televisiva china y analizando un programa concreto muy popular en la época, *New Star*.

El resultado es una pieza de investigación coherente y compleja que enlaza la televisión con la cultura y la política en un contexto nacional concreto. Lull concluye que la resistencia al totalitarismo chino no es simplemente una petición de cambio en la estructura política o una reacción ante la crisis económica. Más que nada –afirma Lull- lo que la gente quiere es libertad (de prensa, de expresión personal, de escoger o cambiar de trabajo, de viajar, de elegir un destino). Aunque estos temas tienen orígenes y consecuencias políticas y económicas –continúa-, también existen profundos argumentos culturales. Las modificaciones en las identidades y visiones culturales de la población urbana china ha interactuado con realidades económicas y posibilidades políticas percibidas para provocar un amplio descontento. La televisión es el ojo de la tormenta cultural, su presencia ha influido el futuro de China de manera que ninguna otra tecnología o acción humana pueden (Lull, 1991: 220).

La posición política

Si bien puede parecer que la posición política de Lull es más integrada que crítica, conviene aclarar que esto es resultado de su rechazo al determinismo estructuralista, particularmente a la visión marxista de la dominación ideológica. Como él ha dicho, se considera optimista sobre la capacidad de las personas para reinterpretar el significado impuesto en los mensajes por las industrias culturales o los aparatos de Estado. Esta visión positiva sobre la capacidad de las audiencias lo aleja de planteamientos más críticos, aunque desde mi punto de vista, no significa que Lull afirme alegremente la idea de una *democracia semiótica*.

Lull afirma que las implicaciones personales culturales y sociales de la televisión no pueden explicarse como el resultado de acciones intencionales de los televidentes. Este autor considera que existen impactos de gran escala resultantes del involucramiento que tienen las audiencias con los medios. Al estudiar este involucramiento, es necesario prestar atención –afirma- al poder e impacto tecnológico e ideológico de los medios (Lull, 1990: 172). Para Lull resulta claro que las audiencias no viven en un “campo libre” en su hogar o donde sea, que

permanezca al margen de la influencia de factores tecnológicos, textuales e ideológicos de los medios. Sin embargo –aclara- los televidentes no están contruidos por el texto y sus experiencias no están determinadas por las estructuras tecnológicas, económicas o ideológicas asociadas con los medios (Lull, 1990: 172). En estos planteamientos de Lull es evidente la influencia de la teoría de la estructuración de Giddens (1984).

1.3.2. El modelo de las multimediaciones de Guillermo Orozco

Dentro de las distintas tradiciones de pensamiento en comunicación, Orozco se distancia del *modelo de los efectos* y de su pregunta ¿qué hace la TV con su audiencia?. Pero también de modelos más contemporáneos que han preguntado ¿qué hace la audiencia con la TV? como *usos y gratificaciones* y el modelo del *uso social de los medios*, donde reconoce a autores como Martín-Barbero y Jorge González.

De acuerdo con Orozco la pregunta emergente en los ochenta ha sido ¿cómo se realiza la interacción entre TV y audiencia?. Esta es una interrogante compartida con Klaus B. Jensen y que conforma una manera de pensar sobre ese proceso convertida ya en modelo, se trata del *Enfoque Integral de la Audiencia* (Orozco, 1996: 31-32). Este modelo, al que antes he llamado *Análisis de la recepción*, constituye la perspectiva dentro de la que se ha desarrollado un tipo de investigación cualitativa que trata de explorar el proceso de la *televidencia* –un concepto acuñado por Orozco- a fin de entender y relacionar sus distintos componentes.

Como he señalado antes, el proyecto académico-político del *Análisis de la recepción* o *Estudio integral de la audiencia*, se asume por Orozco (1992b, 1996) y Jensen (1993; Jensen y Rosengren, 1990), como algo distinto de los estudios culturales al llevar a cabo un análisis de *audiencia-cum-contenido*, es decir, al “...estudiar en profundidad los procesos reales a través de los cuales los discursos de los medios de comunicación se asimilan a discursos y prácticas culturales de las audiencias” (Jensen, 1993: 170). Orozco ha dicho que esta propuesta, más que una moda o escuela, hace referencia a “...un modo distintivo de explorar, interpretar y recontar la compleja interacción comunicativa del televidente en el contexto de su cotidianidad” (Orozco, 1992b: 7).

Orozco es cuidadoso a la hora de plantear a los estudios de recepción televisiva como un “...modo característico de realizar investigación, plantear preguntas y formular objetos específicos de estudio” (Orozco, 2000: 3), es decir, evita hablar de este proyecto como una escuela definida y también ubicarse en ella estrictamente. Lo que sí plantea Orozco es que lo que se conoce como estudios de recepción televisiva en América Latina consiste en una multiplicidad de esfuerzos heterogéneos, que se agrupan en torno a las siguientes preguntas prioritarias: “¿Cómo ven televisión los televidentes, para qué y por qué ven lo que ven, qué se produce de lo que ven y qué usos dan a lo que ven? y ¿qué

mediaciones se ponen en juego, con qué segmentos de audiencia, con qué resultados?” (Orozco, 2000: 5).

De acuerdo con Cervantes (1992), las investigaciones que ha desarrollado Orozco se ubican en los estudios latinoamericanos encaminados a desentrañar las relaciones entre comunicación, cultura, sociedad y educación, con énfasis en la mediación. Esta investigadora afirma que Orozco, en su desarrollo como investigador, ha ido conformado una metodología para el estudio de las mediaciones en la recepción televisiva y una tipología general de mediaciones; analizando particularmente aquellas que se dan con la intervención de padres y maestros en la interacción de los niños y la televisión (Cervantes, 1992: 141).

Orozco afirma que su contexto es el del *paradigma crítico de investigación* y reconoce como sus líneas principales de investigación a la recepción televisiva y la educación para la televisión. En la primera línea, indaga sobre la interacción de los televidentes con las noticias y la interacción de los educadores y educandos con la televisión; en la segunda, analiza las estrategias de intervención pedagógica en los procesos de recepción televisiva y la pedagogía de la *televidencia* (Orozco, 1996).

Determinantes teóricas

Orozco afirma que nunca se ha dejado atrapar por ninguna perspectiva o escuela teórica. Su esfuerzo ha sido el de hacer síntesis *sui generis* con respecto a la generación de conocimiento. Sin embargo, reconoce que en un primer momento, en su etapa de doctorado, estaba muy impactado por la sociología inglesa. En 1985 conoció a Stuart Hall y se reunió con él en 1987, de ese contacto Orozco reconoce de él una fuerte influencia en su manera de entender la educación y la cultura (Flores, 2001). Hay que recordar que Orozco hacía su investigación de doctorado en la escuela de educación en Harvard, utilizando elementos de la pedagogía crítica de Freire. Ahí Orozco encontró resistencias, habituales en el campo académico norteamericano de la época, al uso de metodologías cualitativas para hacer investigación. Tampoco las propuestas de los estudios culturales y de la nueva sociología inglesa tenían muy buena aceptación en Harvard (Flores, 2001). Orozco afirma que la decisión de ir a Harvard no fue fácil y se dio por una serie de circunstancias personales, entre las que se encontró la posibilidad de aprender a hacer vino y de vincularse con las universidades del área de Boston. Orozco ha sostenido en diversas ocasiones su posición crítica con Harvard, a la que considera convencional y conservadora (Flores, 2001).

De acuerdo con Orozco fueron los planteamientos de Hall⁶², desde los estudios culturales ingleses; las propuestas transformadoras de Freire, desde la pedagogía crítica⁶³ y ciertos elementos del modelo sobre comunicación familiar de Lull⁶⁴ los que marcaron su investigación de doctorado. También reconoce una influencia determinante de quien fuera su director de tesis en Harvard, Noel McGinn; de él aprendió que hay que capitalizar todo desarrollo del conocimiento en el papel, que es necesario escribir (Flores, 2001). Menciona también a Morley⁶⁵, del cual cita su definición de *repertorios*⁶⁶. Orozco afirma que le pareció interesante lo que hizo Morley en *The 'Nationwide' audience*, aunque no le impactó mucho por su corte cuantitativo (Flores, 2001). Finalmente, Orozco menciona a Klaus Bruhn Jensen⁶⁷ y a Martín-Barbero⁶⁸ como autores a los que leyó al final de su investigación y que le sirvieron únicamente para adquirir seguridad emocional en su trabajo, porque de hecho no los integró a su marco teórico, que ya estaba hecho cuando conoció sus propuestas (Flores, 2001).

La televidencia

Este autor ha desarrollado el concepto de *televidencia*, eje articulador de su modelo teórico que ha sido llamado modelo de las *multimediaciones* o de la *mediación múltiple*. Orozco define *televidencia* como:

“... un proceso complejo que conlleva múltiples interacciones de la audiencia con la TV a distintos niveles y que es objeto también de múltiples

⁶² Se refiere a los textos: Hall, S (1982) “The rediscovery of ‘ideology’: return of the repressed in media studies” en Gurevitch *et al* (eds), *Culture, society and the media*, Methuen, Nueva York; (1980) “Cultural studies: Two paradigms” en *Media, culture, and society*, 2, 57-72; (1980) “Cultural studies at the center: some problematics and problems”, “Encoding/decoding” y “Recent developments in theories of language and ideologies: A critical note”, todos en Hall *et al* (eds), *Culture, media, language*, University of Birmingham, Reino Unido y (1977) “Culture, the media and the ‘ideological effect’” en Curran *et al* (eds), *Mass communication and society*, Edward Arnold/Open University Press, Londres.

⁶³ Aunque Freire no aparece en la bibliografía de su tesis de doctorado, en trabajos posteriores Orozco hace referencia al texto: Freire, P. (1968) *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México.

⁶⁴ Se refiere a los textos: Lull, J (1982) “How families select television programs: A mass observational study” en *Journal of broadcasting*, 26, 4; (1981) “Social uses of television in family settings and a critique of receivership skills” en Ploghoft y Anderson (eds), *Education for the television age*, Ohio University y (1980) “Family communication patterns and the social uses of television” en *Communication research*, 7, 3.

⁶⁵ Se refiere a los textos: Morley, D. (1986) “Family television: cultural power and domestic leisure” en *2nd International TV Studies Conference* (10-12 julio) mimeo; (1980) “Texts, readers, subjects” en Hall *et al*, *Culture, media, language*, University of Birmingham, Reino Unido y (1980) *The 'Nationwide' audience*, British Film Institute, Londres.

⁶⁶ Un repertorio está compuesto de códigos, significados y un contexto de referencia donde tienen lugar esos significados. Un repertorio es el resultante de las múltiples interacciones de una persona con su propio aprendizaje, a partir de experiencias pasadas con otras personas e instituciones. Es un marco para percibir, significar e interpretar información (Orozco, 1988: 32).

⁶⁷ Se refiere al texto: Jensen, K.B. (1987) “Qualitative audience research: Toward an integrative approach to reception” en *Critical studies in mass communication*, 4, 1.

⁶⁸ Se refiere al texto: Martín-Barbero, J. (1987) *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*, Gustavo Gili, México.

mediaciones. Es un proceso largo que no está circunscrito al momento preciso de contacto directo entre TV y audiencia” (Orozco, 1996: 27).

El concepto de *televidencia* conlleva una triple dimensión temporal, ya que se realiza antes, durante y después del intercambio directo entre audiencia y televisión. Asimismo engloba una dimensión normativa, integrada por las ideas desarrolladas por la audiencia sobre lo que debiera ser o le gustaría que fuera su experiencia televisiva; además de una dimensión pragmática, conformada por las situaciones específicas que también definen lo que sucede realmente en la interacción. Esta doble dimensión genera tensiones entre la norma y la situación, lo que –siguiendo con Orozco- explica en parte la imprevisibilidad de los resultados de esas *televidencias* y cierta “autonomía relativa” que parecen tener las audiencias. La multidimensionalidad de la televidencia también abarca cuatro tipo de intercambios que pueden ser simultáneos o puede predominar alguno en cierta *televidencia*: simbólico⁶⁹, perceptivo⁷⁰, afectivo⁷¹ y agenciativo⁷².

La mediación

Orozco aboga por el concepto analítico de la mediación para abordar la interacción entre audiencias y televisión. Él revisa algunos de los sentidos que se le han otorgado a este concepto desde el pensamiento comunicacional. Reconoce especialmente el trabajo de Martín-Barbero en el desarrollo del concepto de mediación cultural como una especie de estructura incrustada en las prácticas sociales y políticas de los sujetos. También considera los desarrollos más recientes de este autor sobre la mediación, donde la relaciona con las prácticas comunicativas específicas de la audiencia como un proceso estructurante que involucra tres dimensiones: socialidad, ritualidad y tecnicidad (Orozco, 1996: 84).

La mediación es un concepto que Orozco rescata para el estudio de la televidencia. Este autor propone que:

⁶⁹ “El intercambio simbólico tiene que ver con el contenido que entra en juego y es objeto de negociación entre la oferta programática de la TV y la audiencia. Los significados son productos de este intercambio” (Orozco, 1996: 27).

⁷⁰ “El intercambio perceptivo hace referencia a los esquemas, destrezas y patrones cognoscitivos, implicados tanto en un contenido o género televisivo como en las mentes de los miembros de la audiencia. Estos elementos condicionan la misma percepción del contenido y la producción de significados” (Orozco, 1996: 27).

⁷¹ “El intercambio afectivo se relaciona con las emociones que la TV mueve entre su audiencia y sus expectativas de satisfacción. Es, por tanto un intercambio emocional con distintos aspectos de los contenidos: personajes, situaciones, etcétera. Tiene mucho que ver con sensaciones que desarrolla la audiencia en su interacción con la TV” (Orozco, 1996: 27).

⁷² “El intercambio agenciativo se refiere a ese conjunto de actividades, tácticas y estrategias, hábitos y sobre todo usos, que despliega la audiencia en su televidencia general o circunscrita a géneros televisivos particulares. Por ejemplo la estrategia de sólo escuchar, en vez de escuchar y ver las noticias.” (Orozco, 1996: 27).

“...se le entienda como un <<proceso estructurante>> que configura y reconfigura tanto la interacción de los miembros de la audiencia con la TV como la creación por ellos del sentido de esta interacción” (Orozco, 1996: 84).

Orozco es tajante en cuanto a que la mediación no debe entenderse como un mero objeto de observación, sino como algo más parecido a la clase social, que se infiere más que verse. Las varias fuentes de la mediación van desde la cultura, la política y la economía; hasta las condiciones situacionales y contextuales, las instituciones y los movimientos sociales; pasando por la clase social, el género, la edad, la etnicidad y los medios. Siguiendo con Orozco, también son fuente de mediación los procesos en la mente de los sujetos, sus emociones y experiencias. (Orozco, 1996: 84).

Finalmente Orozco asevera que estas fuentes de mediaciones pueden influir unas en otras y que conforman mediaciones múltiples, impregnadas todas por la cultura. La *mediación múltiple* o *multimediación* está conformada, siempre como agrupación analítica, por cinco tipos de mediación: individual, situacional, institucional, videotecnológica y de referencia.

La multimediación

Orozco ha realizado investigaciones empíricas buscando las distintas mediaciones entre los individuos y la televisión. Él afirma que la recepción televisiva es un proceso complejo donde el individuo se enfrenta al medio acompañado por una serie de actitudes, ideas y valores (o repertorio cultural) que pone en juego con los repertorios preferentes propuestos desde la emisión. De la misma manera, después de ver el mensaje el individuo lo confronta con su red de socialización reelaborando o rediseñando los significados propuestos.

De esta manera, Orozco concibe a la audiencia como sujeto y no sólo objeto frente a la televisión. Afirma que es necesario entenderla como un ente *en situación*, condicionado individual y colectivamente; y como sujeto que *se va constituyendo* y diferenciando por su interacción particular con el medio y como consecuencia del juego de mediaciones en su proceso de recepción (Orozco, 1996: 32).

Orozco propone cinco tipos de mediaciones en la recepción televisiva, mediaciones impregnadas por la cultura y constitutivas de una agrupación que no es ni exhaustiva ni excluyente, sino analítica:

La mediación individual. Esta surge del sujeto, como individuo con un desarrollo cognoscitivo y emotivo específico y como sujeto social, es decir, miembro de una cultura. Quizá la mediación individual principal es la mediación cognoscitiva, definida como el resultado derivado de la estructura mental con la que el sujeto conoce. Orozco afirma que para operacionalizar esta mediación se puede hablar de “esquemas mentales”, “repertorios”, “textos” o “guiones” dependiendo de los modelos teóricos o disciplinares. El género constituye otra fuente de mediación importante en esta categoría, Orozco afirma que si bien hay discusiones sobre la naturaleza del género (como condición bio-genética o

como construcción sociocultural) no se puede negar su función en la interacción TV-audiencia ante las diferencias encontradas en los modos de televidencia entre hombres y mujeres. La edad es otra mediación que establece este investigador en su modelo, de acuerdo con él, la edad aparece asociada con la cultura, ya que esta orienta al sujeto acerca de las acciones adecuadas o inadecuadas de acuerdo con su edad. Cabe mencionar la importancia de este factor al estudiar, como una de las líneas de investigación más importantes de Orozco, a la televidencia infantil. La etnicidad es otra mediación señalada en esta categoría, la identidad étnica puede asociarse con las condiciones socioeconómicas y políticas, pero en si mismo es un elemento que afecta la interacción con la televisión. Finalmente, Orozco afirma que todas estas mediaciones deben entenderse dentro de medios culturales concretos ya que connotaciones específicas asociadas con cada una de estas mediaciones pueden generar segmentos con diferentes televidencias (Orozco, 1996: 85-86).

La mediación situacional. Se refiere a la situación en que se entabla la interacción TV-audiencia en términos que van más allá del momento de contacto directo con la TV, es decir, incluyendo los diferentes escenarios en los que se desarrolla esta interacción. Orozco señala que si bien para la mayoría de los miembros de la audiencia el hogar es la situación común para interactuar con la televisión, existen diferentes escenarios. Cada uno de estos escenarios abarca posibilidades y limitaciones para el proceso de recepción televisiva, esto en su nivel espacial y en el nivel de la interacción posible de la teleaudiencia. Variables como el tamaño y nivel de diferenciación de la habitación donde ocurre la interacción, el número de individuos que interactúan, la composición del grupo de audiencia o el patrón de comunicación y valores de la familia afectan el proceso de televidencia. Además, continúa Orozco, ya que el proceso de recepción trasciende el momento frente a la pantalla, las mediaciones situacionales proceden también de los escenarios específicos en los que los miembros de la audiencia interactúan usualmente (la escuela, la calle, las reuniones con amigos, el lugar de trabajo, la iglesia, etc.). Estos escenarios también tienen diferente relevancia como fuentes de mediación dependiendo del segmento específico de audiencia del que se trate, Orozco desarrolla el ejemplo de los niños, para los que la calle y la escuela constituyen escenarios importantes de reapropiación de lo visto y oído en la televisión (Orozco, 1996: 87-88).

La mediación institucional. Orozco es muy insistente en la idea de que la audiencia es muchas cosas al mismo tiempo y participa en varias instituciones sociales, es decir, afirma que la audiencia no borra otras identidades sociales al constituirse como tal. De acuerdo con este autor, las instituciones sociales median la agencia del sujeto de diferentes formas y utilizan varios recursos para llevar a cabo su mediación. Cada institución posee una esfera diferenciada de significados. Las reglas, el poder, la negociación, las condiciones materiales y espaciales, la asignación de identidad y el desarrollo de clasificaciones son elementos constitutivos de las instituciones. Orozco desarrolla el ejemplo de dos instituciones sociales básicas, la familia y la escuela. De acuerdo con él, mientras la primera basa su mediación al legitimarse por su autoridad moral, la segunda lo hace invocando su autoridad académica. En esta mediación el poder y su distribución juegan un papel prioritario. Las relaciones de poder y el acceso diferente a recursos materiales y simbólicos se manifiestan en las interacciones y la televidencia de las audiencias al delimitar el ámbito de posibilidades de interacción. Las instituciones desarrollan en su interior juegos de poder con reglas diferenciadas por acumulación de poder, autoridad, modos de coerción, recursos y mecanismos de mediación. Para Orozco las instituciones pueden colocarse en competencia y los sujetos sociales percibir sus

mediaciones como contradictorias o mutuamente neutralizantes, por ello no considera a la mediación institucional como un proceso meramente estructurador (Orozco, 1996: 88-89).

La mediación tecnológica. La televisión produce su propia mediación y utiliza recursos para imponerla sobre su audiencia, al ser un medio electrónico tiene características que constituyen una mediación particular. Los modos de estructurar los textos para reproducir lo que sucede en el mundo, los géneros, los formatos y las estructuras discursivas tienen consecuencias en su televidencia. Orozco es muy específico al señalar que la mediación propia de la TV no es un proceso estructurador derivado solamente de las características videotecnológicas del medio, sino un proceso muy concreto originado en los géneros televisivos con los que la TV ubica concretamente a su audiencia. Este autor desarrolla el ejemplo del género televisivo de los informativos, que cuentan con mecanismos como el de hacer al televidente “testigo presencial de los acontecimientos”. La mediación tecnológica de la TV se ve reforzada por los altos grados de verosimilitud y representación que posee como medio electrónico audiovisual (Orozco, 1996: 89-90).

La mediación de referencia. Esta mediación incluye todas aquellas características que sitúan en un contexto o ambiente determinado (edad, género, etnia, clase social, etc.) Estas mediaciones, dice Orozco, van connotando, hacen estar en la realidad y desde estar forma de estar se interactúa con los medios (Orozco, 1997: 118)

De acuerdo con Orozco, son tres las premisas que debieran orientar el análisis de la recepción televisiva: que la recepción es interacción, que esa interacción está necesariamente mediada de múltiples maneras y que esa interacción no está circunscrita al momento de estar viendo la pantalla (Orozco, 1996: 44).

Comunidades interpretativas, estrategias televisivas y supertemas

Otro concepto que resulta clave en la teorización de Orozco es el de *comunidad interpretativa*. Se trata de un concepto cuyo origen, Jensen (1997) ubica en el pragmatismo y, particularmente, en Peirce, aunque él mismo reconoce que Stanley Fish fue quien enunció la idea radical “... que los lectores, no los textos, son la fuente de todo significado (literario)” (Jensen, 1997: 150)⁷³.

Este concepto ha tenido un papel importante en la consolidación del proyecto académico del *análisis de la recepción*, es un concepto que ha unido los desarrollos teóricos de Orozco y Jensen. Aunque esto no quiere decir que la conceptualización sea idéntica. Orozco desarrolla su idea de *comunidad interpretativa* abandonando el énfasis literario original en las formas lingüísticas y retóricas, consideradas inmutables ante la agencia del lector. Una *comunidad interpretativa* es “...un grupo de sujetos sociales unidos por un conjunto particular de prácticas comunicativas de las cuales surgen televidencias específicas a lo largo de una combinación también específica de mediaciones” (Orozco, 1996: 91)

⁷³ Es el mismo Jensen quien señala que el desarrollo teórico de Fish sobre el concepto de *comunidades interpretativas* no tenía como objetivo el estudio de comunidades reales con identidades sociales e históricas sino la deconstrucción sobre bases teóricas y epistemológicas de cualquier idea de una lectura de textos “correcta”, es decir en su origen el concepto estaba anclado en una discusión más lingüística que sociológica o culturalista (Jensen, 1997: 151).

o “...un conjunto de sujetos sociales unidos por un ámbito de significación del cual emerge una significación especial para su actuación social (*agency*)” (Orozco, 1991: 49). También ha sido descrita como “...producto de una combinación específica de comunidades de apropiación y referencia⁷⁴, y es siempre una ‘cuestión empírica’” (Orozco, 1991: 52)

La idea de prácticas comunicativas como el lugar en el que se engarzan las mediaciones ayuda a pensar la forma en que las audiencias se van definiendo a sí mismas. De acuerdo con Orozco, la agencia de los miembros de la audiencia y sus prácticas comunicativas tienen objetivos y son selectivas aunque los sujetos no siempre sean conscientes de ello, o se mezclen con hábitos y rutinas. Las prácticas comunicativas en las que se inserta la interacción con la TV se traducen en estrategias televisivas: “Una estrategia televisiva debe entenderse aquí como una <<concretización de la agencia>> del sujeto en relación a la TV” (Orozco, 1996: 93)⁷⁵.

Las *estrategias televisivas* resultan de la negociación múltiple y compleja de la teleaudiencia en su interacción con la TV. También resultan del juego entre los niveles normativo (lo que debe suceder) y pragmático (lo que sucede) de los miembros de la audiencia. Orozco considera que las estrategias deberían ser adoptadas como un concepto analítico central y como criterio de demarcación para observar y entender los modos en que la audiencia juega con la mediación múltiple en su interacción con la televisión (Orozco, 1996: 94).

Otro concepto de unión entre los planteamientos de Orozco y los de Jensen, central en la constitución del modelo del *Análisis de la recepción*, es el de *supertemas*. Ambos investigadores han trabajado con este concepto al estudiar la interacción entre audiencias y televisión (Orozco, 1998a; Jensen, 1998). Orozco reconoce que este concepto retoma el de *repertorios* de la tradición anglosajona de Estudios Culturales, aunque afirma que *supertemas* enfatiza más el tema y menos el texto y sus características semánticas: “Por supertemas entiendo aquí aquellos universos temáticos que son cotidianamente importantes para la audiencia” (Orozco, 1996: 75).

⁷⁴ Orozco define una comunidad de apropiación como una comunidad en la que se producen significaciones, por ejemplo, la familia: “...siempre hay una *comunidad de apropiación* y varias de referencia. El que una comunidad sea de apropiación y las demás de referencia se define por ‘el corte’ analítico que hace el investigador. Por ejemplo, cuando se enfoca el proceso de recepción en la apropiación escolar, las demás comunidades serán las de referencia. El reto metodológico aquí es transitar de estas comunidades de referencia a la *comunidad interpretativa* final” (Orozco, 1991: 52).

⁷⁵ Aquí Orozco retoma la idea de Martín-Barbero sobre los tres componentes de una práctica comunicativa: socialidad (las interacciones y negociaciones de la audiencia para apropiarse del orden social –o televisivo-), ritualidad (las formas de acción repetitivas y rutinarias) y tecnicidad (los modos específicos de organizar la negociación de significados de los contenidos –como los géneros-) (Orozco, 1996: 93).

De acuerdo con Orozco, los *supertemas* son referentes introyectados por los receptores y funcionan como filtros para establecer la relevancia de un mensaje. Los miembros de la audiencia están más dispuestos a hablar sobre estos temas, sobre ellos se discute y se toma posición. La ventaja principal del uso de este concepto en el análisis de la televidencia –continúa Orozco- es que posibilita dar cuenta de la manera en que los miembros de la audiencia se “enganchan” con el contenido de los mensajes (Orozco, 1996: 75).

La posición política

Considero que este teórico trabaja en el enlace de dos disciplinas, la educación y la comunicación. Su propuesta de investigación está marcada por un objetivo contundente, intervenir en el proceso de la *televidencia*. El modelo de Orozco ha sido utilizado con intensidad por parte del movimiento de la *educación para la recepción*, que engloba distintos esfuerzos en Latinoamérica por modificar positivamente la relación entre audiencias y televisión trabajando principalmente con niños⁷⁶.

“...uno de los mayores retos para el análisis de la televidencia consiste precisamente en poder abordar *la mediación en juego* para diferentes audiencias y el hacerlo de una manera en que se pueda intervenir y *transformar* (...) el estudio de la televidencia es relevante en la medida en que arroje conocimiento *útil* para su propia transformación...” (Orozco, 1996: 44).

En este sentido Orozco también ha desarrollado modelos pedagógicos para abordar la problemática de la televisión desde la escuela. Una muestra de este trabajo está en sus dos libros *El maestro frente a la influencia educativa de la televisión* y *La televisión entra al aula*, guías para los maestros de educación básica (Orozco, 1998b y 1998c). En ellos se plantean como objetivos motivar a los maestros para ejercer una mediación pedagógica frente a la televisión y dotarlos de conocimiento científico sobre la influencia de ésta en los niños, esto con el fin de que sean capaces de detectar los posibles efectos en sus alumnos y logren canalizar sus preocupaciones magisteriales sobre este medio. Asimismo se busca que los maestros comprendan el proceso de *televidencia*, sus posibilidades de mediación desde el aula y cuenten con ejercicios concretos para la educación televisiva de sus alumnos.

Otra muestra del interés de Orozco por la relación entre investigación e intervención es su libro *Al rescate de los medios* (1994c) donde plantea la necesidad de encontrar un nuevo modo de ser críticos y hacer crítica para que las

⁷⁶ En este punto comparte agenda con el investigador chileno Valerio Fuenzalida, quien aparece citado en su tesis de doctorado en educación en Harvard, haciendo referencia a los textos: Fuenzalida, V. (1986) *Educación para la comunicación televisiva*, CENECA/UNESCO, Santiago de Chile; (1987) “La influencia cultural de la televisión”, FELAFACS, Santiago de Chile (mimeo); (1988) “Recepción activa de la TV: La experiencia de CENECA” en Charles y Orozco, *Educación para la recepción: Un proceso crítico en un contexto de medios de comunicación*, Trillas, México y (1984) *Televisión: Padres-hijos*, CENECA/Ediciones Paulinas, Santiago de Chile.

identidades de las audiencias mediáticas se puedan desarrollar y fortalecer en un ambiente democrático: “Hay que preparar al público para su propia defensa, buscando intervenir en el entorno de la vida cultural con el propósito de dar a la TV una mayor competencia y así hacer de la pantalla un espacio respetuoso de su audiencia” (Orozco, 1994c: 156).

1.3.3.- La semiosis social de Klaus Bruhn Jensen

Si hay algo evidente en la obra de este investigador es que tiene dos fuentes teóricas generales, las humanidades y las ciencias sociales. “Afirmar que el análisis de la recepción extrae su teoría de las humanidades, y que su metodología sale de las ciencias sociales es una exageración útil para introducir el tema...” (Jensen, 1993a: 165). Jensen afirma que las humanidades le han proporcionado una concepción de la comunicación de masas definida como una práctica cultural que produce y hace circular significados en contextos sociales – una mirada semiótico-discursiva-. Por su parte, las ciencias sociales le han brindado modos particulares de investigación empírica para estudiar el proceso de interacción entre los mensajes mass-mediatisados y sus audiencias –una mirada socio-científica- (Jensen, 1993a: 165). Desde esta mirada compuesta, la comunicación de masas es definida como una práctica cultural, lo que implica, a su vez, la reformulación de las bases conceptuales y metodológicas para estudiar la recepción de televisión como una práctica comunicativa contextualizada social e históricamente.

Este autor propone integrar aproximaciones culturalistas. Donde la cultura es concebida como elemento productor de la vida social, fuente de resistencia y cambio; y estructuralistas, que entienden la conciencia como fenómeno material que no puede explicarse sin referencia a la estructura social donde nace. Asimismo, afirma que es necesario analizar la recepción en términos de códigos de discursos, ya que los medios producen y circulan símbolos y signos en la sociedad. Como el contenido de la comunicación está formado por instituciones sociales específicas de acuerdo con usos sociales de consenso, la comunicación también ayuda a dar forma a la cultura jugando un rol constitutivo de la vida cotidiana y la política (Jensen, 1997).

Determinantes teóricas

Jensen define al significado como un fenómeno social y discursivo, la integración de su mirada semiótica-discursiva y su mirada socio-científica da lugar a una propuesta propia: la *semiótica social* de la comunicación de masas. Como he mencionado antes, la influencia inicial en su propuesta fue su formación como lingüista, marcado particularmente por la lingüística funcional de Halliday⁷⁷ y el

⁷⁷ Se refiere a los textos: Halliday, M.A.K. (1978) *Language as a social semiotic*, Longman, Londres; (1973) *Explorations in the functions of language*, Edward Arnold, Londres; (1970) “Language structure and language function” en Lyons (ed) *New horizons in linguistics*, Pelican, s/l y (1976, con Hasan R.) *Cohesion in english*, Longman, Londres.

modelo de los actantes de Greimas⁷⁸. Influyeron en él posteriormente, los estudios culturales ingleses a través básicamente de la obra de Hall⁷⁹ y Morley⁸⁰. Más adelante, fueron los autores pragmáticos de la filosofía norteamericana, principalmente Peirce⁸¹, pero también Dewey⁸² y Rorty⁸³, quienes marcaron los derroteros teóricos de Jensen. Este teórico afirma que no es un posmodernista y más bien se acerca a la escuela de pensamiento del pragmatismo (Flores, 2001).

El análisis integral de la recepción: hacia una semiótica social de la comunicación de masas

La primera investigación de gran envergadura de Jensen fue su tesis de Doctorado en la Universidad de Aarhus en Dinamarca. En *Making sense of the news*, Jensen planteó de manera general las ideas nucleares de lo que se ha convertido, con el tiempo, en el proyecto del *Análisis de la recepción o Estudio integral de la audiencia*. El objetivo de la investigación, hecho evidente en el subtítulo de la investigación, fue construir una teoría y un modelo empírico de la recepción para el estudio de la comunicación de masas (Jensen, 1986).

Como señalé en el capítulo uno, para 1986, fecha de publicación de esta investigación, Jensen todavía consideraba a su proyecto como una rama de los estudios culturales (Jensen, 1986: 22-29). Fue en 1990 cuando, junto con Rosengren, publica el artículo "Five traditions in search of the audience" (Jensen y

⁷⁸ Se refiere al texto: Greimas, A.J. (1966) *Semantique structurale*, Librairie Larousse, París.

⁷⁹ Se refiere a los textos: Hall, S. (1983) "The problem of ideology. Marxism without guarantees" en Matthews (ed), *Marx: A hundred years on*, Lawrence&Wishart, Londres; (1980) "Recent developments in theories of language and ideology" en Hall *et al* (eds), *Culture, media, language*, Hutchinson, Londres; (1980) "Cultural studies: Two paradigms" en *Media, culture & society*, 2; (1977) "Culture, the media and the 'ideological effect'" en Curran *et al* (eds), *Mass communication and society*, Edward Arnold/Open University Press, Londres y (1973) "Encoding and decoding in the television discourse", Occasional paper No. 7, Centre for Contemporary Cultural Studies, Birmingham (mimeo).

⁸⁰ Se refiere a los textos: Morley, D. (1986) *Family televisión: Cultural power and domestic leisure*, Comedia, Londres; (1981) "'The Nationwide audience'. A critical postscript" en *Screen Education*, 39 y (1980) *The 'Nationwide' audience*, British Film Institute, Londres.

⁸¹ Se refiere a los textos: Peirce, C.S. (1992) *The essential Peirce*, vol 1, Indiana University Press, Bloomington; (1986) *Writings of Charles S. Peirce*, vol 3, Indiana University Press, Bloomington; (1985) "Logic as semiotic: the theory of signs" en Innis (ed), *Semiotics: an introductory anthology*, Indiana University Press, Bloomington; (1931-1958) *Collected papers* (vols. 1-8), Harvard University Press, Cambridge; (1958) *Values in a universe of change: selected writings*, Doubleday, Nueva Jersey; (1958) *Selected writings*, Dover, Nueva York y (1955) *Philosophical writings on Peirce*, Dover, Nueva York.

⁸² Se refiere al texto: Dewey, J. (1927) *The public and its problems*, Holt, Nueva York.

⁸³ Se refiere a los textos: Rorty, R. (1991) *Philosophical papers. Vol 2: Essays on Heidegger and others*, Cambridge University Press, Cambridge; (1991) *Philosophical papers. Vol 1: objectivity, relativism and truth*, Cambridge University Press, Cambridge; (1989) *Contingency, irony, and solidarity*, Cambridge University Press, Cambridge; (1982) *Consequences of pragmatism*, University of Minnesota Press, Minneapolis; (1979) *Philosophy and the mirror of nature*, Princeton University Press, Princeton y (1967) (ed) *The linguistic turn*, University of Chicago Press, Chicago.

Rosengren, 1990) y define la unicidad del modelo⁸⁴. En este artículo los autores establecen que el análisis de la recepción es algo diferente de los estudios culturales, la crítica literaria, los usos y gratificaciones y la corriente de efectos. Lo distintivo de esta aproximación es la integración de las tradiciones humanista y de las ciencias sociales en análisis de *audiencia-cum-contenido* o de *texto-cum-audiencia* (Jensen y Rosengren, 1990; Jensen, 1993a y 1998a; Höijer, 1998). Los estudios de recepción se enfocan en la interacción entre audiencia y mensaje como el lugar central de la producción de significado (Jensen, 1986: 78).

Jensen estableció en *Making sense of the news* algunas ideas, como he dicho, centrales para el proyecto académico-político del *Análisis de la recepción*. En este trabajo, conformó una propuesta para explorar cualitativamente a las audiencias televisivas combinando aproximaciones semiótico-discursivas y socio-científicas (Jensen, 1986). Las dos fuentes que alimentaron su trabajo, definidas más específicamente como los estudios de comunicación y los estudios literarios, compartían una pregunta central cuando estudiaban el papel de la audiencia: ¿Cómo, literalmente, la gente da sentido de un producto cultural? (Jensen, 1986: 15). Este autor señaló la necesidad de aproximaciones nuevas e integrales para establecer el impacto de la comunicación en relación con la estructura social. La preocupación fundamental era explorar la contribución de las audiencias mediáticas para la construcción de la realidad. Jensen estableció que la recepción de la comunicación era un sitio crucial para la lucha sobre la definición y redefinición de la realidad social (Jensen, 1987: 22). La motivación detrás del proyecto fue el deseo de aprender específicamente cómo los televidentes procesan y usan el género televisivo de noticias (Jensen, 1996: 17). En un nivel más general, la pregunta que plantea este autor es ¿de qué manera la diferencia discursiva puede convertirse en diferencia social? (Jensen, 1993a). En esta dirección, Jensen establece que el descubrimiento general del análisis de la recepción es:

“...el hecho de que las audiencias reconstruyen el significado de los discursos de los medios de comunicación, hasta el punto de afirmar su oposición o diferencia en términos discursivos. Pero, si esta diferencia discursiva marcará una diferencia en términos de la cognición o de la acción depende esencialmente de un contexto histórico y cultural dado, los géneros de comunicación y sus usos sociales tácitos, los repertorios interpretativos de la audiencia y la realidad social de las instituciones que sigue estando fuera de la recepción. El significado de la comunicación de masas al recibirse se encuentra constantemente en tela de juicio del mismo modo que sus implicaciones sociales.” (Jensen, 1993a: 180).

⁸⁴ Aunque cabe mencionar que para 1987 Jensen publica su artículo clásico “Qualitative audience research: toward an integrative approach to reception”, en el que ya expone la necesidad de aproximaciones nuevas e integrales para estudiar el nexo medios-audiencias y los significados resultantes de él (Jensen, 1987: 22).

Para 1995, Jensen publica su libro *The social semiotics of mass communication* (Jensen, 1997) en el que desarrolla las bases de una teoría socio-semiótica de la comunicación de masas. Se trata de una reflexión profunda sobre las cuestiones discursivas, epistemológicas y metodológicas en la investigación de los fenómenos de la comunicación que trasciende los planteamientos concretos del análisis de la recepción. En este esfuerzo resulta clarísima la marca del pragmatismo de Peirce, con cuyos conceptos intenta desarrollar un enfoque integral para relacionar los signos, el individuo y la sociedad (Jensen, 1997 y 1996a). Jensen no duda en clasificar su propuesta como una nueva teoría de la comunicación de masas⁸⁵, una propuesta que utiliza los repertorios de la semiótica y de las ciencias sociales y desarrolla un marco para los estudios empíricos de la recepción.

“...La comprensión de la comunicación de masas como una variedad de semiosis social constituye un nuevo punto de partida de los estudios de comunicación, hasta tal punto que proporciona una especificación conceptual y una confirmación metodológica de la manera de estudiar la comunicación de masas como una práctica discursiva en un contexto social.” (Jensen, 1997: 95).

Los planteamiento de Jensen en este sentido definen a la comunicación de masas como “...una forma de reflexividad tecnológica e institucionalizada que produce y hace circular el significado en las sociedades modernas...” (Jensen, 1997: 95). Se trata del desarrollo más acabado de sus planteamientos teóricos sobre el análisis de la recepción, de su proyecto por unir la mirada semiótico-discursiva de las humanidades y la mirada socio-científica de las ciencias sociales. Considero que los elementos de la propuesta de la *semiótica social* de la comunicación de masas se encuentran reflejados en el desarrollo de su investigación sobre recepción televisiva (ver Jensen, 1996a). En este punto resulta pertinente citar una tabla donde Jensen define los constituyentes de la semiótica social, en ella se pueden identificar los elementos que toma en cuenta en su propuesta.

⁸⁵ La crítica más destacada y feroz contra la propuesta de la semiótica social de Jensen viene de su excolaborador Karl Erik Rosengren, de la Universidad de Lund en Suecia. En un debate escenificado entre 1996 y 1997 en la sección de reseñas del *European Journal of Communication*, Jensen y Rosengren lanzan mutuas descalificaciones para sus respectivos trabajos. Al parecer todo se origina en una crítica al trabajo de Rosengren aparecida en el libro de Jensen (Jensen, 1997: 226-229). El núcleo de la discusión está constituido por las diferencias entre las perspectivas cuantitativas, a las que Rosengren coloca en desventaja frente a los estudios con muestras representativas de la población como las encuestas (Rosengren, 1996); y las cualitativas, a las que Jensen defiende como válidas para generar conocimiento científico (Jensen, 1996b). De nuevo se trata de discusiones que reflejan la lucha en el campo académico, en este caso de la comunicación, por dominar la interpretación. Para ver la escaramuza completa ver Rosengren 1996, después Jensen 1996b y, ¿finalmente?, Rosengren 1997.

Constituyentes de la semiótica social

Epistemología	Teoría		Metodología
	Humanidades	Ciencias Sociales	
Signos	Discursos	Contenidos	Constituyentes de los medios de comunicación
Interpretantes	Subjetividades	Prácticas	Constituyentes de la audiencia
Objetos	Contextos	Instituciones	Constituyentes del contexto (analíticos)

Fuente: Jensen, 1997: 106.

Audiencias, recepción y producción de significado

Las audiencias se concibieron, en el trabajo de Jensen, como productoras de significado, aunque siempre dentro de los límites impuestos por las instituciones de poder político a través de formas y géneros culturales tradicionales. Es importante señalar este punto ya que –como dije en el capítulo uno- el tema de la actividad de los receptores y la potencia de los medios se ha convertido en un punto clave sobre la capacidad crítica de los modelos teóricos sobre audiencias mediáticas. Jensen se ha alejado de las versiones más radicales sobre la libertad del lector ante el texto, las cuales afirman que el significado de los programas televisivos es el que deseen los televidentes.

Para Jensen es claro que la actividad de la audiencia tiene que pensarse como un proceso. Al interpretar el mensaje mediático, las audiencias seleccionan y reformulan su propio mensaje, construyen su significado, actualizan⁸⁶. Esta construcción de significado, parte constitutiva de las prácticas sociales, tiene que pensarse y ser estudiada como una dimensión integrada del contexto social. Esto significa –continúa Jensen- que debe juzgarse cada entidad de significado con referencia al contexto social completo del cuál forma parte, ya que en principio, la misma formulación puede significar diferentes cosas en diferentes contextos (Jensen, 1986: 72). De nuevo es necesario mencionar que esta autonomía del receptor en el proceso de comunicación tiene límites. Jensen define tres máximas sobre el proceso de recepción que pueden ser útiles para aclarar esta actividad de construcción de significado:

⁸⁶ Jensen plantea que el análisis de la recepción está interesado en las diversas reproducciones o actualizaciones de un programa. En este punto se refiere al acto de interpretación del receptor como la *actualización* de un significado potencial. El autor rescata los planteamientos de la *Estética de la recepción* alemana, particularmente de Wolfgang Iser: la *actualización* debe verse como un proceso de llenar espacios en blanco en los textos. Sin embargo critica el papel limitado y normativo que este teórico le asigna al lector en su encuentro con el texto. Jensen concluye que la actualización o interpretación es un proceso dinámico y tiene un número de propósitos implícitos: es siempre parte de una práctica social (Jensen, 1986: 82-83).

La recepción es un fenómeno conformado socialmente. La recepción de la comunicación masiva está moldeada por una variedad de factores sociales. Para establecer una concepción teórica es particularmente importante considerar las formas de experiencia dentro de las cuales el receptor ha sido socialmente conformado o socializado. Los antecedentes de socialización del receptor funcionan como guías para su interpretación de los medios, aparte de su formación de necesidades en un sentido básico. Sin embargo, la interpretación resultante no está dada de antemano, precisamente porque constituye un proceso dialéctico de formas mediáticas y formas de experiencia (Jensen, 1986: 73-74).

La recepción hace una diferencia. Usando la metáfora de los manuscritos, Jensen afirma que la socialización constituye la formación social del individuo, a través del lenguaje y de varias formas de interacción. De esta manera, el individuo logra el acceso a un conjunto de manuscritos o discursos que comunican una versión de la realidad social y omiten otras. Los manuscritos pueden pensarse como formas generales de comprensión a través de las cuales un individuo entra a un orden social y comunicativo. La metáfora de los manuscritos identifica al receptor como un sujeto sociopsicológico que ha sido condicionado por ciertas formas de discurso y al mismo tiempo, indica Jensen, sobrestima la determinación de instancias específicas de producción de significado por las formas generales del discurso. La recepción del mensaje hace una diferencia para el significado del mensaje porque el receptor está conformado socialmente pero no es necesariamente congruente con la conformación social del mensaje, el significado está constantemente en cuestión (Jensen, 1986: 74-77).

La recepción está constantemente en cuestión. Los significados y las funciones ideológicas de los medios no deben definirse como estáticas. Los significados y la cultura son fenómenos dinámicos y procesuales cuyas funciones sociales no están predeterminadas. Como las cuestiones económicas o políticas, el significado es un lugar para la lucha social, define y redefine la realidad social. Desde el punto de vista de los receptores, el significado está abierto al cambio y al desafío, dependiendo de la práctica social en la que es recibido y aplicado. Sin embargo la variabilidad del significado no es total ni absoluta. La producción de significado es un lugar de lucha precisamente porque escenifica intereses sociales y relaciones de poder; la producción de significado está circunscrita por una totalidad social y, de manera similar, reproduce los límites de la hegemonía (Jensen, 1986: 77-78).

Jensen eligió utilizar el término recepción para denotar la producción de significado que se origina de la audiencia; este concepto hace referencia a la interacción entre audiencia y mensaje en toda su complejidad: "...la recepción es un acto social que sirve para negociar la definición de la realidad social en el contexto de prácticas culturales y comunicativas amplias." (Jensen, 1993a: 168). La pregunta sobre la recepción es ¿cuál es el significado de mirar televisión para las audiencias? (Jensen, 1987: 25).

Para Jensen la construcción de significado es un proceso dinámico que guía y da coherencia a nuestras actividades en la realidad social, no un *producto* dado; es una parte inextricable de la vida diaria, no sólo en cuanto a medios y cultura, permea la actividad política, el lugar de trabajo y el hogar, además sirve para definir lo que es apropiado en cada una de estas áreas; en suma, la producción de

significado es lo que comunica u omite ciertos estándares del comportamiento social (Jensen, 1986: 15-16). Uno de los supuestos más importantes en el trabajo de Jensen es que la información mediática esta simultáneamente produciendo y siendo producida por un sistema de significados culturales. Para este autor, los significados toman la forma de códigos culturales y están formados en varias instituciones sociales (Jensen, 1986: 17).

La producción de significado ha sido abordada teóricamente por Jensen desde dos ángulos diferentes. Primero, el significado es una dimensión integrada de varias prácticas sociales específicas. Por esta razón, el significado y la cultura son cuestionadas productiva y políticamente. Segundo, el significado es un elemento de la práctica científica, se vuelve concreto y accesible cuando es definido como un objeto de análisis (Jensen, 1986: 27). En este tenor Jensen establece que para poder estudiar el significado como una práctica social es necesario concebirlo, por una parte, como una práctica analítica dentro de un modelo heurístico y, por otra parte, para fines empíricos es necesario enfocarse en un aspecto del modelo. Esto tiene relación con la idea de la reflexividad sobre el proceso de conocimiento, tema que desarrollé antes.

La recepción como un proceso

Como he señalado antes, Jensen define su mirada, la semiótica social de la comunicación de masas, como un análisis comparativo del discurso. Se trata de conocer la interacción entre el sistema de comunicación y la audiencia estudiando comparativamente los discursos de ambas partes. En la definición de los elementos de su propuesta Jensen ha subrayado que la recepción es un proceso dinámico, en marcha, y ha establecido cuatro factores o dimensiones de la recepción que es necesario tomar en consideración al estudiarla:

Factores situacionales. La recepción es el encuentro entre un medio y su audiencia. Debido a que la situación de recepción está emplazada en un contexto socioeconómico e histórico que marca los usos sociales particulares de la comunicación, la situación de recepción no debe divorciarse de este contexto. La situación de recepción no debe ser estudiada en abstracto, debe construirse metodológicamente como un conjunto de factores sociales específicos. Lo que sucede en la situación de recepción debe entenderse con constante referencia a las redes sociales y culturales que sitúan al receptor individual, redes que no necesariamente coinciden con los segmentos de ingreso o de nivel socioeconómico. La situación de recepción también debe pensarse como un complejo de factores sociales y culturales que tienen implicaciones más allá de los encuentros entre audiencia y medio. La recepción de comunicación no puede ser separada de los más amplios contextos cotidianos y políticos donde el contenido adquiere relevancia para la audiencia (Jensen, 1987: 24-26).

Factores mediáticos. Se debe prestar especial atención a los productos mediáticos, que son con lo que se relaciona la audiencia en la recepción. Se deben estudiar los diversos niveles textuales de los productos mediáticos, su flujo y las convenciones de género que estructuran la representación de la realidad. Las convenciones de género, por ejemplo, informan de maneras para decodificar el mensaje a las audiencias, influyen en la

experiencia general y en la retención de información. El análisis combinado de las estructuras textuales y las respuestas de la audiencia puede constituir una aproximación más comprensiva a la recepción. En síntesis, esto significa que debe prestarse atención analítica a las diversas capas e interpretaciones de cualquier producto mediático antes de que el investigador pueda hacer una descripción concreta y diferenciada de cómo es recibido por las audiencias (Jensen, 1987: 26-28).

Factores de la audiencia. La habilidad de las audiencias para decodificar los diversos géneros del contenido mediático debe ser considerada como una competencia textual generalizada. Cualquier género apunta hacia ciertos usos y cualidades experienciales, tiende a sugerir ciertas reglas básicas de interpretación a las audiencias. Debido a que las reglas concretas y usos son socialmente variables, se vuelve necesario hablar de diferentes conjuntos de estrategias o competencias interpretativas. Diferentes grupos de receptores, por ejemplo, emplearán diferentes estrategias para las noticias de televisión, dependiendo del nivel de realidad y relevancia que ellos encuentren en las noticias. El objetivo del análisis empírico de la recepción debe ser explorar las regularidades y variaciones en estas estrategias interpretativas. En un sentido más amplio, el objetivo es explicar los orígenes de las estrategias en las *comunidades interpretativas* que constituyen a las audiencias. Este concepto (que, como mencioné antes, enlaza la propuesta de Orozco y Jensen) sirve como un puente entre las aproximaciones culturales y de las ciencias sociales a las audiencias de los medios. Las *comunidades interpretativas* y sus miembros son definidas por su lugar social y funciones y también por las tradiciones culturales, convenciones y significados que las unen. Las *comunidades interpretativas* diferencian a los televidentes, y lectores, a través de líneas compartidas de interés y uso⁸⁷. En general, el papel de los receptores en la comunicación masiva debe ser explicado en referencia a sus antecedentes sociales y culturales específicos: ellos han sido formados, o formulados, dentro de *comunidades de interpretación*⁸⁸ (Jensen, 1987:28-30).

Factores analíticos. Aunque las herramientas analíticas no son propiamente parte de la recepción en una manera situacional, mediática o de audiencia, entran en la recepción y le dan forma como categoría de análisis. Se trata de una concepción de la recepción que demanda autoreflexividad sobre los factores analíticos. La perspectiva cualitativa, relacionada con las artes y las humanidades, los análisis hermenéuticos y textuales, ayuda a concebir los medios masivos fenomenológicamente como fuentes de significado. Por otra parte, la perspectiva cuantitativa refiere a los medios como un conjunto

⁸⁷ Se trata, evidentemente, de categorías analíticas para entender el proceso de recepción que son establecidas en función de los deseos de un investigador frente a lo que ha definido como objeto de estudio. Jensen pone un ejemplo: diversas audiencias de mujeres constituyen comunidades de intereses compartidos y usos, sin embargo sus experiencias cotidianas y sus patrones de consumo no pueden explicarse con una referencia simple al género. El género es un complejo de significados sociales y culturales que requiere una profunda interpretación en relación con el uso de los medios. Aunque las consumidoras de telenovelas, por ejemplo, no pueden ser caracterizadas como una subcultura bajo ninguna definición tradicional del término, sus intereses compartidos y experiencias cotidianas sirven para unirlos en una forma que genera diferencias para sus interpretaciones de los medios (Jensen, 1987: 29).

⁸⁸ Jensen establece que, sincrónicamente, las *comunidades interpretativas* sirven para diferenciar a las audiencias a través de líneas de interés y uso; diacrónicamente, diferentes *comunidades interpretativas* parecen surgir y decaer con los cambios en las bases políticas, materiales y tecnológicas de la sociedad (Jensen, 1987: 30).

relativamente delimitado de elementos de comunicación, son fuentes de información. La investigación cualitativa puede proporcionar complementos y correcciones necesarias a la investigación cuantitativa de las audiencias. Optar por la definición cualitativa de la recepción es entender el contenido mediático con constante referencia a la realidad social como es vivida y percibida en las relaciones cotidianas. El significado es de lo que está hecho el mundo de la vida cotidiana y las instancias individuales de comunicación no hacen sentido hasta que son interpretadas en el contexto total de la cotidianidad de las audiencias. Los enfoques cualitativos examinan la producción de significado como un proceso, que se contextualiza y se integra inextricablemente con las más amplias prácticas sociales y culturales. El análisis cualitativo le otorga mucha importancia a las categorías que pueden ser derivadas internamente del marco conceptual propio del receptor (Jensen, 1987: 30-33).

En este esquema de clasificación es evidente la presencia de tres temas que preocupan a Jensen. El papel del género como forma de estructurar la representación de la realidad y como elemento informador para la audiencia sobre cómo decodificar un texto. El papel de las comunidades interpretativas como líneas compartidas de interés y uso que distinguen entre sí a las audiencias. Por último la acción como el resultado potencial del discurso, un punto que refleja la influencia en él del pragmatismo norteamericano, básicamente a través de la idea de que los discursos tienen consecuencias prácticas (hay que recordar la pregunta de Jensen, antes mencionada, ¿de qué manera la diferencia discursiva puede convertirse en diferencia social?).

Los supertemas

Como mencioné en el apartado anterior de este capítulo, el concepto de supertemas sirve de puente para enlazar los planteamientos de Jensen y de Orozco. En una definición bastante similar, Jensen concibe a los supertemas como "...procedimientos interpretativos que la audiencia emplea para la reconstrucción del significado en el género de noticias." (Jensen, 1993a: 175). Para este investigador los supertemas no son los rasgos estructuradores de las noticias, impuestos desde la producción mediática, sino características propias del proceso de recepción.

Se trata de un concepto que se define empíricamente: se pide a una persona —el informante— que narre una determinada noticia, se analizan los distintos elementos de la narración y se busca un denominador común, el supertema. De esta forma, "...un supertema se puede definir como una proposición compartida por un conjunto de proposiciones que resumen un argumento de noticia (u otro texto) desde el punto de vista del receptor..." (Jensen, 1993a: 175). De acuerdo con Jensen, los supertemas pueden servir de ejemplo de cómo en la investigación cualitativa, partiendo de los conceptos de los informantes, se pueden identificar procesos generales constitutivos de la comunicación de masas (Jensen, 1993a: 176).

La posición política

En *Making sense of the news*, Jensen establece una posición política al desarrollar un modelo teórico-metodológico para abordar la recepción. Afirma que los datos cualitativos pueden ser muy útiles para los usuarios de los medios en una variedad de contextos políticos y pedagógicos si se presentan de la forma apropiada. Jensen define su proyecto como inherentemente político, afirma que su diseño persigue ciertos usos para los resultados: una crítica de las formas de la información social.

Jensen establece una diferencia entre las comunidades académicas estadounidenses y europeas. Se trata de una diferencia de la que hablé en el capítulo dos cuando analicé las diferencias entre los modelos crítico-filosófico y empirista-funcionalista de las ciencias sociales. Jensen establece con claridad su objetivo de relacionar la metodología con el interés. Para él, en la mayor parte de las comunidades académicas europeas esa conexión es algo que se da por sentado, mientras que algunos investigadores norteamericanos aparentemente sienten una necesidad de definirse puntualmente como analistas críticos en oposición con los administrativos (Jensen, 1986: 17-18). Jensen define su proyecto como un estudio crítico del proceso de recepción de noticias en los Estados Unidos.

“El análisis de la recepción, por lo tanto, se dirige a la cuestión del impacto ideológico en una época en la que hay una necesidad especial de puntos de vista críticos sobre los medios masivos y sus usos para fines económicos y políticos. (...) Los medios masivos en su forma actual tienden de manera particular a poner límites a la imaginación política y a reforzar procedimientos políticos particulares, instituciones sociales y símbolos culturales dándoles un carácter de sentido común...” (Jensen, 1990: 102)

En este sentido, me interesa mencionar la influencia de los filósofos pragmáticos norteamericanos –citada páginas atrás- en Jensen. La pragmática considera que los discursos constituyen diferencias en la realidad social, es decir, que los discursos tienen implicaciones prácticas. Para Jensen, conocimiento e interés tienen una estrecha relación, no se pueden disociar. Este autor afirma que las cuestiones políticas se ocupan menos de lo que es o ha sido que de lo que puede ser en el futuro (Jensen, 1997: 283). Jensen considera que la cuestión clave, más que cómo asegurar el derecho de entablar un diálogo, es cómo desarrollar los procedimientos para *finalizar* el diálogo y transformarlo en acción social (Jensen, 1997: 284).

1.3.4.- La etnografía cultural televisiva de David Morley

La investigación de audiencias televisivas que ha llevado a cabo Morley, desde mediados de los setenta, constituye un referente importante para el campo académico de la comunicación. Aunque Morley dice que nunca le han interesado las audiencias ni la televisión (Flores, 2001), tres de sus libros más citados tratan

sobre este tema: *The 'Nationwide' audience* (1980), *Family television* (1986) y *Television, audiences and cultural studies* (1992) (edición en español 1996). Sin embargo Morley evita considerar su trabajo ceñido a este objeto de estudio (Flores, 2001). Este autor es un heredero, aunque no lo quisiera, de la tradición inglesa de los estudios culturales y es ahí donde ubica su trabajo de investigación. Como he dicho antes, pocos autores quieren identificarse como parte de una escuela o modelo teórico en forma estricta, sin embargo Morley es reconocido claramente como depositario del legado de Stuart Hall y los estudios culturales ingleses.

Como describí en este mismo capítulo, los estudios culturales han sufrido una diáspora heterogénea que ha escapado a sus definiciones, métodos y objetos iniciales en el *Centre for Contemporary Cultural Studies* en la Universidad de Birmingham. Por ello es conveniente especificar los elementos que Morley reconoce en su propuesta individual y las modificaciones que ha sufrido desde sus inicios. Como él mismo afirma al referirse a los estudios culturales: "...ya ha quedado claro que la mía es una perspectiva asaz particular (y, en cierto sentido, quizás marginal) dentro de ese campo, precisamente por mi continuo compromiso con un enfoque sociológico de las cuestiones que intervienen en el análisis de las comunicaciones y la cultura." (Morley, 1996: 20).

Derroteros y determinantes teóricas

Es evidente que el primer autor que marca la obra de Morley es Stuart Hall. Los estudios culturales ingleses, bajo la influencia de Hall, se lanzaron en los setenta a un "redescubrimiento de la ideología" (Morley, 1997b). Hall publica en 1973 un artículo ya clásico, "Encoding/decoding TV discourse", donde indaga sobre la decodificación de las estructuras ideológicas de los programas televisivos de consumo popular⁸⁹. Los supuestos de este artículo sobre las diferencias de lectura en función de la clase social son operacionalizados por Morley en su investigación sobre *Nationwide*, un programa informativo de consumo popular en la Inglaterra de los setenta. Morley estudia a 29 grupos de espectadores preguntándose si las variaciones en la decodificación, se pueden explicar por el acceso diferenciado de estos grupos a códigos y competencias culturales concretas, y si éstas remiten a las posiciones socioeconómicas de esos grupos (Morley, 1980). Las premisas que desarrolla para esta investigación son:

- La producción de un mensaje significativo en el discurso de la televisión es siempre un 'trabajo' problemático. El mismo evento puede ser codificado en más de una manera. El problema es, entonces, saber cómo y por qué ciertas prácticas y estructuras de producción tienden a producir ciertos mensajes que incorporan sus significados en ciertas formas recurrentes.
- El mensaje en la comunicación social es siempre complejo en estructura y forma. Siempre contiene más de una 'lectura' potencial. Los mensajes proponen y prefieren

⁸⁹ Hall, S. (1973) "Encoding/decoding TV discourse" Centre for Contemporary Cultural Studies, Universidad de Birmingham, Birmingham.

ciertas lecturas sobre otras, pero nunca pueden estar completamente cerrados alrededor de una lectura. Los mensajes permanecen polisémicos.

- La actividad de “conseguir el significado” del mensaje es también una práctica problemática, por muy transparente y ‘natural’ que pueda parecer. Los mensajes codificados en un sentido pueden ser leídos siempre de una manera diferente (Morley, 1980: 10)

Morley rescata los planteamientos de Hall⁹⁰ sobre la decodificación diferencial (dominante, negociada u oposicional) y también reconoce trabajar bajo los planteamientos desarrollados de otros autores de los estudios culturales, especialmente Halloran⁹¹. En esta investigación interesada en relacionar lecturas con posiciones en la estructura social, fueron determinantes para Morley los desarrollos postmarxistas en torno a clase social, lenguaje e ideología de autores como Bernstein⁹², Voloshinov⁹³, Rosen⁹⁴ y Parkin⁹⁵.

Para 1986 Morley publica *Family television*, en esta investigación se interesa por los procesos de decodificación en el contexto doméstico y por los patrones de comunicación familiar en las que cotidianamente se inscribe el consumo de televisión. En la introducción que hace Stuart Hall a esta investigación, afirma que este trabajo indaga en los usos sociales de la televisión y explora su diversidad en el contexto doméstico de la familia. Hall continúa y afirma que Morley es capaz de demostrar qué tan variadas son las actividades que acompañan a la de mirar televisión. De acuerdo con él, la televisión se ha integrado a los procesos y códigos cotidianos de la interacción familiar, es decir, se encuentra envuelta por las tensiones de la negociación que acompañan cualquier forma de toma de decisiones en la familia (Morley, 1986: 8-9).

Morley llevó a cabo el estudio entrevistando a los miembros de una muestra de 18 familias de diferentes posiciones sociales. Las dos cuestiones que preocupan a Morley en este trabajo son: ¿cómo es usada la televisión dentro de diferentes familias? y ¿cómo es interpretado el material televisivo por su audiencia?. El supuesto central es que los patrones cambiantes del consumo televisivo sólo pueden entenderse en el contexto general de las actividades familiares de ocio. Se trata de un proyecto que investiga las relaciones en las que la televisión puede estructurar, y ser estructurada por, otras actividades de ocio por receptores en diferentes posiciones familiares y sociales (Morley, 1986: 15).

⁹⁰ Se refiere, además del texto antes citado, a: Hall, S. (1974) “Deviancy, politics and the media” en Rock, P. Y M. McIntosh (ed) *Deviance and social control*, Tavistock, Londres y (1978 con Jefferson, T.) *Resistance through ritual*, Hutchinson, Londres.

⁹¹ Se refiere a los textos: Halloran, J. (1975) “Understanding television” en *Screen education*, No. 14, s/l; et al (1970) *Demonstrations and communications*, Penguin, Harmondsworth y (ed) (1970) *The effects of television*, Panther, Londres.

⁹² Se refiere al texto: Bernstein, B. (1971) *Class, codes and control*, Paladin, Londres.

⁹³ Se refiere al texto: Voloshinov, V. (1973) *Marxism and the philosophy of language*, Academic Press, Nueva York.

⁹⁴ Se refiere al texto: Rosen, H. (1972) *Language and class*, Falling wall press, Londres.

⁹⁵ Se refiere al texto: Parkin, F. (1973) *Class inequality and political order*, Paladin, Londres.

En *Family television* Morley se aleja ligeramente de su preocupación inicial por las cuestiones ideológicas y se concentra en la conexión de la construcción de sentido como un proceso contextualizado en las prácticas de la cotidianidad familiar y las actividades de ocio. Teóricamente, Morley recurre a los planteamientos de Bausinger⁹⁶, Lindlof y Traudt⁹⁷, Goodman⁹⁸, Brodie y Stoneman⁹⁹, Lull¹⁰⁰ y Radway¹⁰¹. Con este andamiaje teórico Morley sustenta la importancia de estudiar la recepción televisiva y la decodificación de sus mensajes desde el contexto familiar, las actividades de ocio, las reglas, la interacción de sus miembros, las relaciones de poder y de género y los usos sociales (Morley, 1986). Es interesante notar que este trabajo de Morley se parece mucho a los primeros trabajos de Lull, sólo que los métodos utilizados fueron distintos, mientras Lull privilegió la etnografía, Morley privilegió las entrevistas. Creo que es evidente la influencia en esta investigación de los planteamientos sobre los usos sociales de la televisión de Lull, aunque es justo decir que se trata de una influencia que se ha dado en ambas direcciones. Los dos autores mostraron interés en concebir a la televisión como parte de un ensamblaje de diversos medios y de las dinámicas familiares de comunicación y poder. Una de las diferencias a destacar es la preocupación de Morley por "...abordar el papel que juegan las diferencias hombre/mujer en el contexto familiar de las prácticas espectadoras." (Morley, 1997b: 31)¹⁰².

Al igual que sucedió con Lull, después de estas investigaciones empíricas cualitativas enfocadas en las audiencias de televisión, Morley mueve su foco de interés hacia cuestiones más amplias sobre el papel de los medios en la sociedad británica contemporánea: articulación de esferas pública y privada, organización social del espacio y del tiempo, construcción social de comunidades, construcción de identidades culturales, entre otros (Morley, 1997b: 31).

⁹⁶ Se refiere al texto: Bausinger, H. (1984) "Media, technology and daily life" en *Media, culture and society*, s/l.

⁹⁷ Se refiere al texto: Lindlof, T. Y P. Traudt (1983) "Mediated communication in families" en Mander M. (ed) *Communications in transition*, Praeger, s/l.

⁹⁸ Se refiere al texto: Goodman, I. (1983) "Television's role in family interaction: a family systems perspective" en *Journal of family issues*, junio, s/l.

⁹⁹ Se refiere al texto: Brodie J. Y L. Stoneman (1983) "A contextualist framework for studying the influence of television viewing in family interaction" en *Journal of family issues*, junio, s/l.

¹⁰⁰ Se refiere a los textos: Lull, J. (1980) "The social uses of television" en *Human communication research*, Vol. 6, No. 3, primavera, s/l; (1980) "Family communication patterns and the social uses of TV" en *Communication research*, Vol. 7, No. 3, s/l y (1982) "How families select TV programmes: a mass observational study" en *Journal of broadcasting*, Vol. 26, No. 4, otoño, s/l.

¹⁰¹ Se refiere a los textos: Radway, J. (1984) "Interpretative communities and variable literacies: the functions of romance reading" en *Daedalus* (Revista de la Academia Americana de Ciencias y Artes), verano, s/l y (1983) "Woman read the romance: the interaction of text and context" en *Feminist studies*, Vol. 9, No. 1, primavera, s/l.

¹⁰² Para una tipología sobre las diferencias al ver la televisión por género ver Morley 1998b.

Una visión retrospectiva

En 1992, Morley publica el tercer libro pertinente para mi investigación, se trata de *Television, audiences and cultural studies* (Morley, 1996). Esta vez no se trata de una investigación empírica; como he dicho, Morley deja el tema y pasa de página. En esta ocasión el autor hace una lectura de la trayectoria que ha seguido en su investigación. Si bien en la introducción advierte al lector de que conoce los peligros sobre una visión retrospectiva, creo que Morley no escapa al sesgo inevitable en la construcción de una historia personal, así que el texto presenta una trayectoria de investigación que aparece como lógica y coherente, permeada con una preocupación permanente por los temas del poder cultural. Este texto le sirve a Morley para aclarar cuentas pendientes: ciertos “errores” que se han dado en la lectura de sus obras y en la “exportación al exterior” del proyecto político-académico de los estudios culturales ingleses.

Este autor, al revisar *The ‘Nationwide’ audience* y *Family television*, desarrolla temas sobre los aspectos teóricos y metodológicos de su trabajo que resultan de gran interés para los objetivos que he planteado en este estudio. Por decirlo así, Morley *moderniza* sus planteamientos y los complementa con una visión *ad hoc* con el estado de las cosas en las ciencias sociales y los estudios culturales ingleses contemporáneos.

En *Television, audiences and cultural studies*, Morley afirma que uno de los errores de los estudios culturales al estudiar a las audiencias televisivas ha sido el hacerlo sin referencia a los marcos institucional, económico y material. Este autor sigue una argumentación de Murdock¹⁰³ donde señala que la carencia de economía política de los medios en el estudio de las audiencias mediáticas tiene que ver con que los autores guía de los estudios culturales provienen, casi sin excepción, de la crítica literaria o de disciplinas humanísticas. Por esta razón – afirma Murdock- se orientan espontáneamente hacia el análisis de textos y carecen de interés en la materia de la ciencia económica y social. Morley se deslinda de este vicio explicando que su formación es de sociólogo, lo que hizo que se sintiera “...de algún modo marginado de los paradigmas sucesivos que predominaron en los estudios culturales...” (Morley, 1996: 18)

En su visión retrospectiva, Morley afirma que su obra “...tuvo por principal propósito analizar los procesos de la cultura y la comunicación en sus escenarios sociales y materiales.” (Morley, 1996: 18). Este autor señala que su interés en las audiencias mediáticas se inspiró en dos corrientes previas de bibliografía sociológica: por una parte, el trabajo sobre sociología de la educación y la sociolingüística, que se interesó en la relación entre lingüística, códigos culturales y estructuras sociales; y por otra parte, la corriente que estudió las complejas relaciones entre clase, cultura y conciencia (Morley, 1996: 19). De esta forma, Morley aclara los orígenes sociológicos de su trabajo y sostiene que “...las

¹⁰³ Se refiere al texto: Murdock, G. (1989) “Cultural studies: missing links” en *Critical studies in mass communications*, Vol. 6, No. 4, s/l.

preguntas nacidas necesariamente del sesgo sociológico de mi obra siguen vigentes (aunque no ocurra lo mismo con las respuestas) en tanto parte indispensable de los estudios culturales con los que, por lo menos, querría que me consideraran comprometido.“ (Morley, 1996: 19).

Pertenecer a los estudios culturales

Como he dicho antes, hoy en día pertenecer en estricto sentido a una escuela o modelo quizá resulta más carcelario que emancipador. Morley, al ser reconocido como representante de los estudios culturales ingleses, ha tenido que ejercer el papel de vocero ante las críticas. Uno de los enfrentamientos más feroces se ha dado con teóricos de la economía política crítica en el Reino Unido, en especial con Curran (1998). La crítica principal tiene que ver con el poder que ciertos estudios culturales parecen asignarle al receptor para resistir las estructuras ideológicas impuestas por los medios de comunicación en sus mensajes. Ya he revisado el tema del poder de los medios y de los receptores, sin embargo, es conveniente recordar que este elemento es clave para evaluar el potencial crítico de la propuesta de los estudios culturales y del análisis de la recepción. Al asignarle mucho poder al receptor, la agenda de los medios pierde importancia¹⁰⁴, pareciera entonces que existe una *democracia semiótica* donde cada quien elige a su gusto el significado. Cabe mencionar también la crítica que ha hecho Lull (1997) al anglocentrismo y a la infalible corrección política de los estudios culturales ingleses: “...el ‘estilo casero’ de los Estudios Culturales para conceptualizar y escribir es un modo de expresión elitista, autocomplaciente, casi cómico, de lo ‘correctamente político’” (Lull, 1997: 56).

En el punto 1.2 desarrollé una caracterización del modelo teórico de los estudios culturales. Establecí, también, algunas diferencias entre los desarrollos ubicados en las escuelas norteamericana, inglesa y latinoamericana. No pretendo repetir de nuevo esa caracterización, sin embargo, me parece conveniente presentar algunos elementos para contextualizar la posición teórica de Morley en los estudios culturales.

La caracterización de Downing *et al* (citado por Lozano, 1996) sintetiza muy bien los supuestos básicos de los estudios culturales: ubican el proceso de comunicación dentro de sus contextos históricos y sociales más amplios; visualizan el área de expresión cultural como una arena donde compiten

¹⁰⁴ El enfrentamiento entre los estudios culturales y la economía política crítica en el Reino Unido, escenificado por Morley (1998a) y Curran (1998), se desarrolla en torno a la capacidad crítica de unos estudios culturales que al defender la autonomía de significación del receptor abogan –directa o indirectamente- a favor de cualquier libertad mediática (los contenidos y la concentración en la propiedad de los medios de comunicación resultan secundarios frente al poder de la recepción). Paralelamente Curran cuestiona la originalidad de los descubrimientos de los estudios culturales en torno a las audiencias (los califica de revisionismo de Usos y gratificaciones), critica el rechazo a estudios de poblaciones más amplias con métodos cuantitativos, denuncia excesos en los estudios etnográficos meramente descriptivos y censura la tendencia a generalizar los resultados de grupos específicos a poblaciones más amplias (Curran, 1998).

perspectivas sociales y políticas; conciben a los receptores o lectores como agentes capaces de reinterpretar y resistir los valores dominantes y la definición de la realidad prevaleciente en la sociedad, y por último, consideran que los sujetos sociales son capaces de crear su propia cultura y significados (Downing *et al* citado por Lozano, 1996: 164).

En el marco general de estos supuestos, Morley ha elaborado una serie de aclaraciones que definen con mayor precisión los elementos en los que se ha basado su propia investigación.

Audiencias activas

He señalado antes como Morley ha salido a la palestra para aclarar sus diferencias con la tendencia afirmativa de los estudios culturales norteamericanos y con la creciente propensión a encontrar rasgos de oposición en cualquier sitio (Morley, 1998a). Este autor aclara que aunque las audiencias son activas en múltiples formas al interpretar y usar los medios de comunicación, es inapropiado considerar alegremente que “ser activo” y “tener poder” es lo mismo. “El poder de los espectadores para reinterpretar significados difícilmente puede equipararse al poder discursivo de las instituciones mediáticas centralizadas a la hora de construir los textos que el espectador interpreta a continuación, e imaginar otra cosa es simplemente una insensatez.” (Morley, 1998a: 421-422). En su enfrentamiento con Curran, Morley ha señalado tres errores importantes en el estudio de las audiencias televisivas en el seno de los estudios culturales: el error de convertir casos concretos de resistencia en modelos de decodificación en general, el exceso de optimismo en cuanto a la capacidad de las audiencias para resignificar mensajes y el error de igualar la idea de recepción activa como lugar de poder (Morley, 1998a).

Morley ha señalado la necesidad de abordar el estudio de las audiencias televisivas implicando el análisis de la economía política de los medios y también de las estructuras semiótico-discursivas de los mensajes. De acuerdo con este autor, el análisis del texto sigue siendo una necesidad esencial porque la polisemia del mensaje no carece de estructura:

“...Las audiencias no ven sólo lo que quieren ver, puesto que un mensaje (o un programa) no es una simple ventana abierta al mundo, sino que es una construcción. Si bien el mensaje no es un objeto con un sentido real, posee en su interior mecanismos significativos que promueven ciertos sentidos (y hasta un sentido privilegiado) y suprimen otros: estos son los <<cierres>> directivos codificados en el mensaje...” (Morley, 1996: 42).

Cultura y sociedad

En cuanto al tema de la interpretación y su posible determinación por la clase social, preocupaciones de su investigación sobre ‘Nationwide’, Morley ha

contestado a autores como Fiske¹⁰⁵ y Turner¹⁰⁶ que han visto en este trabajo el fin del modelo de codificación/decodificación de Hall. Estos autores establecieron en su análisis, que *The 'Nationwide' audience* demostraba que el intento de vincular las diferencias de lectura con los determinantes sociales y de clase era un error. Morley afirma que Fiske y Turner entendieron mal el estudio e interpretaron mal sus preguntas. De acuerdo con él, lo que demostró su estudio sobre 'Nationwide' fue que: si bien las decodificaciones se regían por modelos más complejos que lo que podía explicar la clase sola, había un grado significativo de estructuración. Este hallazgo demanda una teoría no mecanicista de la determinación social (y aquí ejemplifica con la sociología de la cultura bourdiana¹⁰⁷) y no un abandono del esfuerzo por hallar las conexiones entre cultura y sociedad (Morley, 1996: 29).

Respecto a la tensión entre estructura y agencia, entre nivel macro y micro, Morley ha seguido los planteamientos de Giddens (1984), en su teoría de la estructuración, sobre la codependencia de estos elementos para la reproducción social. De esta manera, Morley considera que "...las estructuras no son externas a la acción sino que sólo se reproducen a través de las actividades concretas de la vida cotidiana..." (Morley, 1998a: 419) por lo que propone "...intentar integrar el análisis de las cuestiones más amplias de la ideología, el poder y la política (...) con el análisis del consumo, los usos y las funciones de la televisión en la vida cotidiana (...) Se trata también de cómo comprender la articulación de los temas y procesos micro y macro" (Morley. 1997a: 224-225).

Problemas semiológicos y sociológicos

Al estudiar 'Nationwide', Morley afirma que intentaba establecer dos formas de determinación que operan en la producción de significado. La primera de ellas es la determinación en el significado que introduce el texto como una organización de signos. La segunda tiene que ver con las determinaciones en el significado que introducen las variables sociológicas/estructurales –edad, sexo, raza y clase– (Morley, 1996: 173). Aquel proyecto intentaba estudiar el fenómeno de decodificación de los medios en la intersección de esas dos formas de determinación. Sin embargo en un epílogo crítico a esa investigación, Morley desarrolla los problemas que tuvo con las dos vertientes, la semiológica y la sociológica. Esta autocrítica permite establecer algunos puntos clave en la investigación de la audiencia televisiva, por lo que desarrollaré una breve síntesis de los argumentos.

Los problemas semiológicos. Un primer problema está en el uso de la metáfora codificación/decodificación, que introduce tres dificultades: la tendencia a la intencionalidad¹⁰⁸, la noción de televisión como cinta transportadora de un mensaje o

¹⁰⁵ Se refiere al texto: Fiske, J. (1987) *Television culture*, Methuen, Londres.

¹⁰⁶ Se refiere al texto: Turner, G. (1990) *British cultural studies*, Unwin Hyman, Londres.

¹⁰⁷ Se refiere al texto: Bourdieu, P. (1984) *Distinction*, Routledge, Londres.

¹⁰⁸ El riesgo de alejarse del examen de las propiedades del texto para tratar de averiguar las intenciones subjetivas del emisor del mensaje. O sea, olvidar que los sentidos de un texto escapan

sentido predeterminado en lugar de una concepción de la producción de sentido dentro y a través de las prácticas de significación¹⁰⁹, y la falta de nitidez de lo que probablemente sería mejor concebir como procesos separados dentro de lo que se ha llamado *decodificación*¹¹⁰ (Morley, 1996: 173-174). Otro problema es el uso del concepto de *lecturas preferenciales*. Diseñado para operacionalizar planteamientos sobre hegemonía en observaciones empíricas de intercambios comunicativos, este concepto presenta problemas cuando se quiere aplicarlo a textos no noticiosos o políticos; por ejemplo textos de ficción, que transmiten de forma más compleja los sentidos. Otra dificultad de este concepto es determinar si la lectura preferente es una propiedad del texto, del analista o de la audiencia. Otro problema fue la marginación del problema de la relación entre forma lingüística y significación ideológica, no se especificaron estructuraciones que sirvieran de nexo entre forma y función/sentido¹¹¹ (Morley, 1996: 173-181).

Los problemas sociológicos. Aunque en la investigación se menciona el papel determinante de las estructuras de edad, sexo, raza y clase, sólo la clase se aborda con cierta sistematicidad. Es decir, los elementos de edad, sexo y etnicidad se tocan de forma tangencial y no se les examina como factores estructuradores. La compleja configuración de las relaciones entre factores estructurales y prácticas culturales se abordó superficialmente. Otro problema es la construcción de las categorías de clase. Los conceptos de clase media y clase trabajadora se emplean como meros rótulos descriptivos, sin explicarse (Morley, 1996: 181-182).

A partir de esta lectura, Morley introduce cambios en el modelo de decodificación trasladando el interés del marco del modelo de decodificación al de la teoría de los géneros (Morley, 1996: 184). La cuestión básica fue sustituir el concepto de Parkin de “sistemas de sentido” por la noción de géneros de artefactos culturales de Ryall¹¹². Siguiendo a este autor, Morley plantea el cambio fundamental en el modelo de decodificación con el que había trabajado:

“...los géneros como conjuntos de reglas para la producción de sentido, reglas que determinan las combinaciones de signos en configuraciones específicas que regulan el modo en que los autores producen los textos y el modo en que las audiencias los leen. Esto significa que podríamos sustituir los tres códigos del modelo de decodificación [oposicional, negociada y dominante] por un

con frecuencia al sentido consciente de su autor: confundir el sentido del texto con la intención del autor (Morley, 1996: 174-175).

¹⁰⁹ Concebir al lenguaje como un instrumento o mecanismo para enviar mensajes, en lugar de un medio a través del cual la conciencia cobra forma. Es decir, desdeñar el efecto transformador que tiene la forma lingüística: el “mismo” contenido codificado en diferentes formas lingüísticas adquiere diferentes sentidos (Morley, 1996: 175).

¹¹⁰ El error de concebir a la decodificación como un acto único, cuando es una mezcla de procesos a los que conviene individualizar. Es decir, una serie de procesos (atención, reconocimiento de la importancia, comprensión, interpretación y respuesta) llevados a cabo por un miembro de la audiencia ante la pantalla (Morley, 1996: 175-176).

¹¹¹ Morley lo explica así: “...si bien puede ocurrir que la forma lingüística X no tenga siempre, en toda circunstancia, el sentido ideológico Y, de esto no se sigue que la forma lingüística X pueda significar diversas cosas con igual probabilidad. Siempre hay estructuraciones de conexión predominantes que es necesario explicar...” (Morley, 1996: 179-180).

¹¹² Se refiere al texto: Ryall, T. (1970) “The notion of genre” en *Screen*, 11, 2, s/l.

concepto más elaborado del complejo repertorio de formas genéricas y competencias culturales que están en juego en la formación social.” (Morley, 1996: 184)

Morley señala la importancia de los géneros televisivos como formas de estructuración del mensaje y de su lectura. Cada género exige –de acuerdo con Morley- que el espectador sea competente en ciertas formas de conocimiento y que esté familiarizado con ciertas convenciones que sirven de base a las proposiciones particulares posibles (Morley, 1996: 187). Por ello, si el lector no tiene el acceso previo a esos códigos no puede construir el significado del mensaje. En ese sentido, Morley defiende la importancia de estudiar el modo en que esos conocimientos y códigos culturales se distribuyen de acuerdo con la posición social-estructural. Este autor sigue preocupado por las diferentes competencias culturales en función de las diferencias de posición en la estructura social. Siguiendo a Voloshinov, Morley plantea que “...el acto de <<hablar>> y de <<escuchar>> (o leer) son siempre fenómenos sociales en los que está en juego nuestra capacidad de comprender las reglas culturales que organizan esas diversidades.” (Morley, 1996: 190).

Morley también responde a quienes evaluaron su preocupación por el consumo de medios en la esfera doméstica, en *Family television*, como un abandono de la ideología y una “retirada a la sala de estar”. Morley afirma que pensar lo doméstico como apolítico refleja una concepción muy restringida de lo político. Este autor defiende la necesidad de investigar las prácticas de mirar televisión en el detalle de la vida doméstica, considera que este marco contextual de la recepción no se ha tomado en cuenta suficientemente. El análisis –afirma Morley- debe definir precisamente cómo influye el género, la clase y la etnicidad en las prácticas de mirar televisión en los contextos específicos (Morley, 1996: 243-245). Asimismo, advierte del peligro de un contextualismo radical cuya conclusión lógica sería que todo es diferente de lo demás e impediría averiguar formas de organización ocultas bajo esa “diversidad”.

Uno de los elementos que más preocupan a Morley en las investigaciones más recientes sobre la organización del espacio doméstico en el interior de la esfera privada es el género. Este autor considera que el género es un factor determinante de la apropiación y el uso que hacen los miembros de la familia para las diferentes tecnologías del hogar (Morley, 1996: 331).

Morley concluye afirmando que mucha de la teoría sobre las sociedades contemporáneas tienen un déficit en la comprensión de las prácticas detalladas de gente real en sus actividades diarias. Desde la especulación abstracta –afirma el autor- se da por supuestos las fuerzas, estructuras, conflictos y contradicciones de la realidad cotidiana; se hace necesario conocer mucho mejor los modos en que las tecnologías se usan en la realidad y los sentidos que adquieren en esos usos situados (Morley, 1996: 361).

De acuerdo con Morley, el campo académico de la comunicación y la cultura está viendo el nacimiento de una tercera generación de estudios de recepción. Esta generación puede ser entendida retrospectivamente –afirma– como una serie de cambios en el foco de atención en las investigaciones: de las formas mediáticas factuales a las ficcionales, de las cuestiones del conocimiento a las del placer, de los contenidos de programas a las funciones de los medios, de la política convencional a la política de la identidad y de los temas de clase a los temas de raza, etnicidad y género (Morley, 1999: 202).

La posición política

La trayectoria de investigación de Morley muestra una preocupación permanente por relacionar los sentidos que adquiere en la recepción la comunicación mediática con la posición socioestructural de los receptores. Morley se muestra sistemáticamente en desacuerdo con los autores que ven en su obra argumentos para demostrar que no hay tal ideología dominante (como Fiske y Turner). Niega los planteamientos radicalizados sobre los “tarugos culturales” y su idea de medios omnipotentes y también su extremo opuesto, con las ideas de democracia semiótica y receptor crítico.

Morley afirma, por ejemplo, que el juicio crítico o político sobre la popularidad de ciertos productos culturales comerciales es algo completamente diferente de la necesidad de entender tal popularidad. Para este autor, el funcionamiento del gusto y de la ideología se debe entender como un proceso en el que las estructuras comerciales logran producir objetos y programas que se conectan con los deseos vivos de ciertas audiencias populares (Morley, 1996: 62):

“...si queremos comprender como opera la hegemonía a través de los procesos de cultura popular comercial, continúa siendo necesario analizar y entender esos placeres que la cultura popular ofrece a sus consumidores. Es claramente inadecuado concebir la relación que existe entre lo hegemónico y lo popular atendiendo a la ajenidad mutua (...) [es pertinente] comprender los sistemas de poder como algo no tanto impuesto desde arriba cuanto irrigado desde abajo.” (Morley, 1996: 63).

En el siguiente capítulo desarrollaré con más amplitud el aspecto metodológico. Primero, revisando el desarrollo de los acercamientos cualitativos, para después analizar su concepción y uso en el campo de la comunicación y en las investigaciones sobre la recepción televisiva. Me parece oportuno adelantar mi consideración sobre la estrecha relación entre esta forma de concebir el proceso de recepción con la adopción de metodologías cualitativas, orientadas a conocer los sentidos que tiene el mirar televisión para los individuos. La concepción de los procesos de recepción como prácticas complejas de la vida cotidiana contextualizadas sociohistóricamente y llevadas a cabo en el seno de redes sociales por individuos concretos con capacidad de resignificación y diferentes posiciones de poder (clase, género, edad, raza, etc.) implica el uso de métodos

que, más allá de la cuantificación, permitan comprender la complejidad de estas prácticas y los significados que tienen para quienes las llevan a cabo.

Capítulo 2.- La metodología cualitativa como herramienta para estudiar la recepción televisiva.

2.1.- Breve historia de la metodología cualitativa y sus fuentes.

El primer ejemplo que se me ocurre para comenzar este capítulo es el de una confrontación clásica que en términos geográficos podría llamarse Europa *versus* Estados Unidos. Es fácil mirar al pasado de las ciencias sociales y hallar las confrontaciones entre filósofos y empiristas o entre fenomenólogos y positivistas. La Escuela Crítica de Francfort fue una de las partes en esta situación, la escuela empirista-funcionalista norteamericana –como la denomina Miège- constituiría la otra. Los miembros de la corriente francfortiana de pensamiento crítico nunca negaron la importancia del acercamiento empírico; sin embargo, el conflicto con la escuela empirista-positivista de Lazarsfeld en Estados Unidos pareciera indicar que ellos así lo hicieron.

Fue precisamente la primera generación francfortiana la que más seguimiento le dio al aspecto empírico de la investigación, ya que después de la década de los treinta "se fue apartando de sus mismos principios para quedar presa de una teoría sin control empírico" (Mardones, 1985: 22). Posteriormente, en una polarización excesiva, se llegó a concebir como opuestos la filosofía y lo empírico, olvidando la fuerte interdependencia entre ambos procesos del conocimiento. La nítida división entre estos dos paradigmas no admitía grises, el investigador de estos tiempos tenía que decidir si quería abordar sus problemas desde el empirismo o desde la filosofía.

Esta dicotomía fundacional nos muestra el tipo de polarizaciones que se han dado en la definición de los paradigmas metodológicos de las ciencias sociales. Ya Kuhn, en su célebre argumentación de *La estructura de las revoluciones científicas*, ha apuntado el tipo de luchas que se dan en el campo científico para detentar la hegemonía –o dominación- en la explicación de la realidad, luchas que evidentemente también se suscitan por la definición de las formas *válidas* de adquirir información sobre esa realidad. Es la lucha por la definición del paradigma teórico-metodológico dominante (Kuhn, 1975).

Siguiendo a Guba y Lincoln (1994), considero un paradigma como un sistema básico de creencias que guían la acción del investigador. Por ello la elección del paradigma es previa a la elección metodológica. La elección del paradigma permite convertir un tema en un problema de investigación. Se trata de seleccionar un marco general de supuestos que permita enmarcar la extensión e intensidad del análisis sobre un fenómeno social determinado. Estos autores definen tres elementos constitutivos de un paradigma que resultan pertinentes en este estudio. En primer lugar un elemento *ontológico*, donde se plantea la pregunta sobre la naturaleza de la realidad y sobre la posibilidad de conocimiento; después, un elemento *epistemológico*, donde se pregunta sobre la forma en que conocemos el

mundo y sobre las relaciones entre el sujeto investigador y el conocimiento; y, por último, un elemento *metodológico*, que se enfoca en la manera en que obtenemos el conocimiento.

Actualmente la situación se ha vuelto más compleja y por lo tanto confusa. La fragmentación de los acercamientos, la multiplicidad de ensamblajes teórico/metodológicos, la ausencia de modelos teóricos holísticos o universalistas y un clima más pragmático, ecléctico y relativista en las ciencias sociales ha cambiado el lugar de las responsabilidades de las escuelas, instituciones o países hacia los individuos-investigadores. Ya no basta con abrazar ciegamente un paradigma porque es muy probable que se acabe abrazando una torre de humo o atado a un obelisco inamovible. Hoy, asumirse estrictamente como parte de una escuela o corriente de pensamiento resulta más carcelario que emancipador.

El esfuerzo que se requiere para tener un paradigma atraviesa por la labor de crearlo, construir un *paradigma-hecho-a-la-medida (customized)*. Se trata de diseñar, con una actividad apasionada de lectura y análisis de otros modelos y experiencias, el andamiaje teórico-metodológico adecuado para abordar un objeto –que en una suerte de *cinta de Moebius* se va definiendo al mismo tiempo, realizando un continuo ciclo de ida y vuelta entre la mirada y el objeto. Por ello las responsabilidades se han ido deslizando hacia el investigador, es él quien toma las decisiones sobre los elementos paradigmáticos que le ayudarán a abordar y que definirán su objeto de interés¹. Por ello el **sistema de decisiones** desarrollado por el investigador me parece tan importante. En este sentido Martínez afirma que:

“...la definición que cada investigador haga de su propia postura en este debate le ayudará a orientar sus decisiones dentro de este multiparadigmático campo. Esta es también una decisión fundamental para determinar los procedimientos que se seguirán desde la elección del tópico de investigación hasta el diseño mismo del estudio, las técnicas de recolección utilizables, la manera de seleccionar a la población en estudio, la recolección y análisis de información, los criterios bajo los cuales se evaluará la calidad del estudio e incluso la forma de comunicar los resultados” (Martínez, 1996: 53).

Lo que podría definirse como el paradigma interpretativo en ciencias sociales ha tenido una historia marcada por diferentes escuelas y autores de distintos países. El amasijo de propuestas en torno a lo cualitativo, la diversidad de los objetos de estudio, los alcances y limitaciones de cada una, entre otros, han provocado lo que he llamado antes una *polisemia radical* en la definición de esta metodología y sus técnicas. Jankowski y Wester (1993) afirman que “...no hay unanimidad referente a los principios esenciales de la metodología cualitativa en las ciencias sociales” (Jankowski y Wester, 1993: 57). Así que creo que es necesario revisar

¹ Otra discusión pertinente en cuestiones terminológicas es si resulta conveniente seguir hablando de objeto de estudio bajo una perspectiva interpretativa que no entiende el conocimiento sin el sujeto. Una propuesta radical sería hablar de *sujeto investigador* y modificar aquello de *objeto de estudio* por *sujeto de estudio*.

brevemente la historia del uso de las metodologías cualitativas para aclarar algunas de sus fuentes más importantes, sobre todo aquellas que siguen siendo determinantes en las definiciones metodológicas de la investigación de la recepción televisiva. No intento construir una revisión de lo cualitativo que fortalezca la idea de una trayectoria homogénea y compacta; por el contrario, pretendo construir una descripción que refleje la diversidad de accesos y veredas que han marcado a esta metodología.

Para construir esta revisión me basaré en dos periodizaciones analíticas distintas. Una elaborada por Denzin y Lincoln (1994) y otra propuesta por Jankowski y Wester (1993). Estos autores organizaron la información con criterios distintos. La sistematización de Denzin y Lincoln se relaciona con una reflexión centrada en las ciencias sociales en general, mientras que la de Jankowski y Wester se enfoca al campo de la comunicación. Ambas reconstrucciones históricas reconocen, aproximadamente, el papel de las mismas escuelas y autores, sin embargo la de Denzin y Lincoln resulta un poco más precisa al elaborar categorías más específicas y llegar hasta los cambios provocados por el pensamiento posmoderno. Es conveniente aclarar que esta clasificación tiene objetivos analíticos y de reconstrucción histórica, lo cual quiere decir que aún podemos encontrar en la investigación manifestaciones coherentes o relacionadas con cualquiera de estos *periodos*. Los cinco periodos que describiré a continuación provienen del modelo de Denzin y Lincoln, ya que el de Jankowski y Wester divide la historia de lo cualitativo en tres periodos. Sin embargo es de ambos textos de donde he obtenido la descripción de los periodos históricos de la investigación cualitativa.

El periodo inicial o tradicional

Este periodo comprende desde finales del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX. En este periodo de tiempo se dice que prácticamente toda la investigación era cualitativa por naturaleza. Los primeros trabajos de Weber, Durkheim y Simmel, entre otros, son representativos de esta etapa. Existía aún una fuerte relación de la ciencia social con el sistema de investigación de la filosofía y las humanidades, pero, el paradigma científico positivista ya dominaba y los conceptos clave eran objetividad, validez y confianza.

El trabajo cualitativo se vio encabezado por la antropología. Eran los tiempos del estudio del otro “exótico”, donde el estudioso pasaba un tiempo en una cultura distante, extranjera, extraña y regresaba a elaborar un informe objetivo. Las investigaciones de Malinowski², Boas y Radcliffe-Brown influyeron mucho en el establecimiento de las formas para llevar a cabo un estudio de campo. Denzin y Lincoln (1994) recuperan la crítica a este modelo de trabajo, desarrollada por

² Ya no es un secreto, desde que su esposa publicara los diarios de campo de Malinowski, que él estudiaba a las culturas indígenas despreciando a sus miembros y formas culturales. El etnocentrismo racista que quiso ocultar Malinowski salió a la luz por los caprichos de la historia y su pensamiento terminó como una referencia teórica políticamente incorrecta para el trabajo académico contemporáneo.

Renato Rosaldo: estos textos se basan en cuatro creencias: el ideal de la objetividad, la complicidad con el imperialismo, el monumentalismo³ y la intemporalidad⁴.

En este mismo periodo, pero en Estados Unidos, se comenzó un trabajo cualitativo en el área de sociología en la Universidad de Chicago. Fueron los inicios de la Escuela de Chicago representada por autores como W.I. Thomas, Ernest Burges y Robert Park. Su trabajo se centró en el estudio de la vida urbana a través de técnicas como la observación de participantes, la historia de vida y el estudio de caso⁵. Jankowski y Wester (1993) toman el trabajo de R. Park para ejemplificar el tipo de método con el que se investigaba. Park había sido periodista y como investigador recomendaba que los científicos sociales imitaran la rutina de trabajo de los reporteros de periódicos y abandonaran el ámbito protector de la universidad para explorar la ciudad.

En referencia a la comunicación, algunos investigadores herederos de la Escuela de Chicago –como H. Blumer⁶ y P. Hauser- enfocaron sus esfuerzos a tratar de determinar los efectos de las películas en los niños. Su trabajo se llevó a cabo en la década de los veinte financiado por la *Payne Fund Studies*. Estos trabajos eran exploratorios y sólo contaban con una explicación metodológica mínima, utilizaban intensamente las entrevistas y las historias en vivo, y no dedicaban mucha atención a la observación de los participantes.

A estas alturas de la historia, la Escuela de Chicago no había planteado ninguna resistencia al uso de metodologías cuantitativas. Entonces se da un momento clave en el campo metodológico de los Estados Unidos. En los treinta y cuarenta la discusión sobre los métodos en la investigación social se vio enriquecida por la oleada de migrantes procedentes de Europa. Uno de ellos, Paul Lazarsfeld fundaría lo que se convirtió en el modelo hegemónico norteamericano con su investigación aplicada de corte cuantitativo y sociodemográfico. Este paradigma reemplazaría el modelo de la Escuela de Chicago y sometería al de una Teoría Crítica brevemente asentada en ese país a través de los refugiados de la Escuela de Frankfurt. Tal y como he descrito en el apartado 1.1 del capítulo anterior.

³ La tendencia a elaborar, a través de la etnografía, visiones de las culturas diferentes a la propia (no occidentales) como piezas de museo.

⁴ La tendencia a pensar que las culturas diferentes a la propia (no occidentales) son estáticas y no sufren modificaciones.

⁵ Jankowski y Wester encuentran que no hay mucha preocupación en estos primeros estudios por consignar sistemáticamente los métodos usados. Los métodos que usaron los primeros investigadores de la Escuela de Chicago se enlistan con los nombres que tienen hoy, sin embargo ellos no los definen como tales, por ello los autores señalan que "...es engañoso considerar estos tipos de estudios de la observación de participantes tal como ese término se utiliza en la actualidad." (Jankowski y Wester, 1993: 61).

⁶ Blumer, que fue discípulo de Margaret Mead, desarrollaría posteriormente el modelo del interaccionismo simbólico, que trataré más adelante.

Fue entonces cuando se generó una división tajante entre el trabajo cuantitativo y el cualitativo. No obstante, el positivismo se impuso debido a que una gran parte de los científicos sociales de la época comenzó a mirar los métodos que se usaban en las ciencias naturales:

“Los investigadores (...) estaban desarrollando dispositivos de medición cuantitativa y esquemas conceptuales que trataban de elevar el status de la sociología para que ésta pasara a ser considerada una ciencia. Finalmente el modelo de investigación empírica se convirtió en aquel que se percibía como estándar en las ciencias físicas (...) Ciertos diseños experimentales, a la vez que el razonamiento hipotético-deductivo, vinieron a dominar el pensamiento investigador, y las metodologías subrayaron el uso de técnicas de recogida de datos ‘objetivos’ y la estandarización de los procesos analíticos” (Jankowski y Wester, 1993: 63).

En esta etapa, los factores que se identifican para la declinación en el uso de los métodos cualitativos son: el deseo de crear una ciencia “genuina” de la investigación social modelada sobre la base del positivismo y las ciencias físicas; los requerimientos para estudiar y medir el impacto de la comunicación y la propaganda, consecuencia de la Segunda Guerra Mundial; la oleada de fondos para financiar los descubrimientos científicos; y el desarrollo de la necesidad estructural de un conocimiento sociocientífico aplicable al desarrollo de la industria y a la planificación de las instituciones educativas y sociales.

Periodo modernista o edad de oro

Denzin y Lincoln (1994) establecen este periodo entre los años de la posguerra y los setenta. Los autores de este periodo son herederos de ciertos planteamientos de la etapa previa, pero el postpositivismo es el modelo imperante. Nuevos desarrollos en la teoría social irrumpen con fuerza en el panorama científico y logran definir espacios propios donde se comienzan a discutir nuevas teorías interpretativas: feminismo, etnometodología, teoría crítica y fenomenología. En esta etapa le toca a la metodología cualitativa validarse como generadora de conocimiento fiable y veraz, en un esfuerzo que se desarrolla mirando hacia el “rigor” de los métodos cuantitativos.

Denzin y Lincoln (1994) señalan como representativos de este esfuerzo, por sistematizar la metodología cualitativa, a textos clásicos como el de Barney Glaser y Anselm Strauss sobre el descubrimiento de la teoría fundamentada⁷ (*grounded*

⁷ Esta es definida como un método de investigación cualitativa que utiliza un conjunto sistemático de procedimientos para construir una teoría derivada inductivamente acerca de un fenómeno. Su propósito es construir una teoría fiel a la evidencia. Comparte objetivos con las orientaciones positivistas, ya que intenta que la teoría sea comparable con la evidencia, que sea precisa, rigurosa, replicable y generalizable (Neuman, 1997: 334). Sus procedimientos de codificación son definidos como: (1) Construir en lugar de probar teoría, (2) dotar a los investigadores con herramientas analíticas para manejar masas de datos brutos, (3) ayudar a los analistas a considerar significados alternativos de los fenómenos, (4) ser sistemáticos y creativos simultáneamente y, (5) identificar, desarrollar y relacionar los conceptos que son las piezas con las que se construye una teoría (Strauss y Corbin, 1998: 13).

theory)⁸ y los de Steven J. Taylor y Robert Bogdan sobre introducción a los métodos cualitativos de investigación⁹.

La formalización metodológica era una tarea importante, sin embargo no era el único elemento en la búsqueda de una consolidación como forma científica de recogida de datos. Los temas de investigación también eran significativos, en esta etapa se estudian cuestiones relacionadas con procesos sociales relevantes. En un sentido más político se busca recuperar la voz de los sectores más desfavorecidos y marginales. La rigurosidad de la investigación cualitativa es la gran apuesta en su posicionamiento como metodología avalada por la comunidad de investigadores norteamericana. La herencia de la visión empírica cuantitativa positivista funciona como modelo de trabajo y se trata de obtener resultados del mismo “peso”, como encontrar elementos de causalidad en los problemas estudiados. La fuerte influencia del modelo dominante de investigación se hace patente en la presencia de ciertos elementos de los estudios cuantitativos en los métodos cualitativos, como el procesamiento estadístico de la información recopilada con entrevistas abiertas o observación participante. Esta etapa es denominada por Denzin y Lincoln (1994) *la edad dorada*, porque significó el auge de una metodología cualitativa marcada por el rigor y el ideal positivo de objetividad y fiabilidad¹⁰.

Periodo de géneros borrosos

De nuevo es la antropología la disciplina desde la que se desarrolla un cambio en la mirada. La obra del antropólogo Clifford Geertz constituye el referente básico de este periodo de acuerdo con Denzin y Lincoln (1994). Dos de sus libros señalarían el principio y el fin de un periodo caracterizado por el emborronamiento de las fronteras entre las ciencias sociales y las humanidades. El primer texto de Geertz, *The interpretation of cultures* fue publicado en 1973 y el segundo, *Local knowledge* en 1983. La idea de Geertz era que había que cambiar las formas de análisis y llegar a una *descripción densa (thick description¹¹)* de las culturas considerando las representaciones culturales y su significado. Una propuesta de análisis que también tenía que tomar en cuenta al sujeto investigador, por ejemplo al antropólogo, que interpreta las interpretaciones de otros y cuya voz no tiene por qué ser más importante en el estudio de la experiencia de esos otros.

⁸ Glaser, Barney y Anselm Strauss (1967) *The discovery of grounded theory*, Aldine, Chicago.

⁹ Bogdan, Robert y Steven J. Taylor (1975) *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*, Wiley, Nueva York y (1984) *Introduction to qualitative research methods. The search for meanings*, Wiley, Nueva York.

¹⁰ El deseo de un método cualitativo a imagen y semejanza de lo cuantitativo, regido por los criterios de “objetividad científica”, validez y confiabilidad, es decir, por los ideales del positivismo, sigue existiendo entre ciertos investigadores de nuestra época. Un excelente ejemplo de esta visión sobre la investigación cualitativa está en la obra de King, Keohane y Verba (2000).

¹¹ Una *descripción densa* en términos de Geertz es una parte crítica de la etnografía, una descripción rica y detallada de elementos específicos (opuesta a lo estándar, general, sintético o de variables). Captura el sentido de lo ocurrido y el hilo dramático de los eventos, permitiendo múltiples interpretaciones y coloca los eventos en un contexto de tal manera que el lector del reporte etnográfico puede inferir los significados culturales (Neuman, 1997: 347).

En este periodo, los investigadores cualitativos tenían una amplia variedad de paradigmas, métodos y estrategias para usar en su investigación. Las teorías variaban del interaccionismo simbólico al constructivismo, la indagación naturalista, positivismo y postpositivismo, fenomenología, etnometodología, marxismo crítico, semiótica, estructuralismo, feminismo y diversos paradigmas étnicos. La investigación cualitativa aplicada ganaba altura, la política y ética de la investigación cualitativa eran temas a los que se les prestaba mucha atención. Había una gran diversidad de estrategias de investigación, formas de recolección y de análisis de datos (Denzin y Lincoln, 1994: 9).

Geertz (1989) señala la necesidad de desarrollar propuestas de análisis más diversas e incluyentes. El afirma que las fronteras entre las ciencias sociales y las humanidades se están borrando, que sus productos textuales ya no se distinguen con claridad y se encuentra una mezcla de artículos científicos, ficción, ensayo, etnografía y escritos teóricos. Se trata de una crisis que también afecta el nivel metodológico, Geertz ha dicho que “se cuestiona si los métodos que se han empleado pueden seguir siendo utilizados, y cómo deben serlo. La dificultad está en trabajar en el fragmento y luego poner todos los fragmentos juntos y ofrecer una síntesis, una visión global de los hechos. Me parece que hasta el momento –y aquí me incluyo-, nadie ha logrado hacerlo del todo adecuadamente. Esta es la tarea que hay que acometer en el futuro próximo” (García Amilburu, 1999: 27). Este periodo, definido por Denzin y Lincoln, constituye una articulación entre el final del postpositivismo y el inicio de la explosión interpretativa y la crisis de representación.

Periodo de crisis de representación

De mediados de los ochenta a inicios de los noventa. En este periodo los modelos teóricos que aparecían en el periodo previo explotaban y generaban una gran revolución en la teoría social. Esta situación se caracteriza por una profunda discusión sobre cuestiones epistemológicas, políticas y metodológicas. Se trata de un momento donde se cuestionan las normas clásicas de la investigación antropológica y se demanda la inclusión de las diferencias de clase, género y etnicidad. El movimiento de la disciplina se dirigía hacia el estudio de los conflictos sociales profundos producto de las grandes desigualdades económicas, raciales y políticas. La implicación rebasaba el marco académico y se proponía como activa al incorporarse a organizaciones y manifestaciones. De acuerdo con Jankowski y Wester (1993)–aunque ellos marcan este periodo de 1960 a 1993- esta etapa se caracterizó por una crítica política y teórica a las posiciones cuantitativistas y funcionalistas dominantes y condujo a un desencanto con el funcionalismo y la “teoría de altos vuelos”. Esta desilusión hacia las versiones positivistas tenía que ver, entre otros factores con “...las limitaciones de estos planteamientos cuando se estudiaba el comportamiento humano y, en especial, los orígenes que éste tenía en la realidad social, en tanto que ésta había sido experimentada y vivida” (Jankowski y Wester, 1993: 65)

Aunque la discusión sobre los ideales de objetividad continúa, la visión tiende a poner en duda la existencia de un proceso lineal entre realidad y sujeto

investigador. Los modelos de la teoría fundamentada (*grounded theory*) comienzan a dejar su lugar a teorías de corte interpretativo. Denzin y Lincoln (1994) señalan dos cuestionamientos importantes para la investigación cualitativa, se discute por una parte la capacidad del investigador para capturar la experiencia vivida por otro, y por otra, el tipo de criterios con los que se pretende evaluar e interpretar la investigación cualitativa (validez, generalización, confiabilidad). Al primer cuestionamiento se le denomina *crisis de representación* y al segundo *crisis de legitimidad*. Abordaré estas crisis más adelante. En el tipo de preocupaciones de este periodo puede observarse la lucha por deshacerse de la herencia positivista y postpositivista.

En este periodo, autores como Herbert Blumer y C. Wright Mills fueron críticos acérrimos de las obsesiones de los sociólogos con el método científico. Las críticas de Blumer¹² son un glosario en contra del cuantitativismo positivista, caracterizado como un esfuerzo para reducir la existencia social a variables. Mills¹³, por su parte, se enfrentó a Parson y urgió a todos los investigadores a que se convirtieran en sus propios metodologistas. Jankowski y Wester (1993) afirman que en el campo de la comunicación esta metamorfosis en la epistemología y la metodología tuvo el mismo efecto general, al desarrollarse pequeños polos desde donde se desafiaba la hegemonía cuantitativa en la investigación de la comunicación masiva.

Con estas críticas se van construyendo modos más complejos de concebir la relación entre sujeto investigador y realidad. El conocimiento cualitativo se concibe como una representación de la realidad construida discursivamente por un sujeto investigador en un intento de recrear la experiencia vivida por un sujeto estudiado. Aunque esta afirmación tiene más que ver con el siguiente periodo, el de la posmodernidad.

Periodo posmoderno¹⁴ o quinto momento

Este periodo va desde los noventa hasta el momento actual. La fragmentación, la ausencia de jerarquías reconocidas, la no-linealidad y el relativismo son algunas de las características de la teoría social posmoderna. En esta etapa surgen modos

¹² Jankowski y Wester (1993) se refieren al texto: Blumer, H. (1954) "What is wrong with social theory" en *American Sociological Review*, No. 19, pp. 3-10.

¹³ Jankowski y Wester (1993) se refieren al texto: Mills C. W. (1959) *The sociological imagination*, Oxford University Press, Londres.

¹⁴ Me parece indispensable hacer una distinción entre la posmodernidad como teoría y como situación histórica. Es muy común encontrar confusiones serias entre estas dos. Entiendo por teoría posmoderna un cuerpo de conceptos, quizá originados en las ideas de Foucault (1999) y de autores como Deleuze y Guattari (1997), donde se radicaliza la posición sobre la nula posibilidad del sujeto investigador para conocer algo objetivamente, todo es discurso y representación, voluntad y subjetividad humanas. Por otra parte, está lo que se ha caracterizado como el signo de los tiempos posmodernos, la situación histórica de anomia del individuo de las sociedades postindustriales occidentales primermundistas. Una situación descrita por autores como Lipovetsky (1986) y Vattimo (1980), donde se ha perdido credibilidad en los meta-relatos organizadores de la existencia humana como la religión, el estado, la familia e incluso la historia. Se trata de cosas diferentes, teoría y situación.

de conocer desde grupos que antes no tenían voz (como minorías étnicas o sexuales) y se incluye una fuerte disposición a la acción transformadora basada en un pensamiento crítico. Se ha rechazado la escala macro de la teoría social, las construcciones teóricas holísticas y universalistas, los paradigmas *globales* como el marxismo o el funcionalismo. La intención es más modesta y se relaciona con contextos específicos, las teorías se vuelven locales y de pequeña escala. Es una época donde no se le reconoce a nada, ni a nadie la posesión de la verdad universal.

Denzin y Lincoln (1994) llegan a dos conclusiones importantes sobre el momento actual. La primera es que nunca antes el investigador tuvo una gama tan amplia de alternativas de paradigmas, estrategias de investigación o métodos de análisis; la segunda es que vivimos un momento confuso donde todo está bajo sospecha y el debate busca nuevas formas de interpretar, argumentar y comunicar. Considero que la discusión va claramente encaminada a reconocer el peso del investigador en la construcción de representaciones de la realidad. Ante él está una variedad cada vez más amplia de posibilidades y la única llave para acceder es la conciencia sobre su capacidad para tomar decisiones, para llevar a cabo complejos procesos de elección que integran elementos racionales y emocionales en **sistemas de decisiones**.

Pero esta discusión se encuentra más adelante, por ahora me interesa incluir una breve caracterización de tres escuelas que han dejado una fuerte influencia en la investigación cualitativa en comunicación.

La mirada interpretativa: fuentes metodológicas

Son Jankowski y Wester (1993) quienes identifican la importancia de las tres fuentes metodológicas que me interesan en este punto. Estos autores consideran que la investigación social interpretativa ha sido nombrada de distintas formas: interaccionista, humanista, fenomenológica, naturalista o sociología cualitativa. Todos estos nombres para una actividad que tiene una esencia: "...el análisis y la interpretación, a través del *verstehen*¹⁵ o del conocimiento empático, del significado que la gente da a sus acciones" (Jankowski y Wester, 1993: 66). Esta idea resulta muy coherente con los planteamientos de tres escuelas de pensamiento que han sido fuentes metodológicas para la investigación de corte cualitativo.

La primera fuente es el interaccionismo simbólico, cuya época más fuerte abarca los sesenta y setenta. Curiosamente su texto básico es muy anterior, de 1934; se trata de *Mind, self and society* de G.H. Mead. Sin embargo Jankowski y Wester

¹⁵ El origen de este término puede encontrarse en la obra del filósofo alemán Dilthey, *Einleitung in die Geisteswissenschaften (Introducción a las Ciencias Humanas)* de 1883. En ella argumenta que hay dos tipos de ciencia, *Naturwissenschaft* y *Geisteswissenschaft*. La primera de ellas se basa en *Erklärung* o la explicación abstracta, la segunda en una comprensión empática, o *Verstehen*, de la experiencia cotidiana vivida por personas en situaciones históricas específicas. Esta empatía implica adoptar la perspectiva de otra persona, no es simpatía, acuerdo o aprobación, significa sentir las cosas como las siente el otro. (Neuman, 1997: 68 y 356).

(1993) afirman que fue Blumer quien perfeccionó esta posición teórica al afirmar que "...la gente actúa sobre la base del significado que atribuye a los objetos y situaciones (...) [y que] el significado procedía de la interacción con otros y (...) se transforma posteriormente a través de un proceso de interpretación durante la interacción" (Jankowski y Wester, 1993: 67). Esta perspectiva es clasificada como naturalista ya que su metodología subrayaba la importancia del mundo y las acciones del individuo así como la no intervención del investigador en ese mundo¹⁶. Otro teórico relacionado con este modelo es Goffman quien desarrolló el *enfoque dramático*¹⁷ e influyó en la investigación de la comunicación principalmente a través de su concepto de *framing* (marco)¹⁸. Jankowski y Wester (1993) concluyen que sería un error considerar sinónimos interaccionismo simbólico y metodología cualitativa ya que si bien se reconoce la aportación de este desarrollo teórico para el trabajo cualitativo, ha habido otras fuentes interpretativas, además de que este modelo también se ha aplicado en estudios de corte cuantitativo. En otra clave de lectura, Saperas (1998) ha indicado una gran variedad de consecuencias del impacto del interaccionismo simbólico en la investigación comunicativa¹⁹.

La segunda fuente es la etnometodología cuyo objetivo es identificar las reglas que aplican las personas para darle sentido a su mundo. Jankowski y Wester (1993) consideran que la base de este modelo es el trabajo de los fenomenólogos

¹⁶ Blumer desarrolló cuatro recomendaciones para el estudio de "los efectos de los medios" que resultan claras evidencias de la influencia del interaccionismo simbólico en el uso de metodologías cualitativas en la investigación de recepción: "El estudio de este mundo implica lo siguiente: (1) los elementos sometidos a estudio y análisis no deben ser tratados como hechos discretos, sino considerados en su posición entrelazada (...); (2) no se deben interpretar los elementos como si fuesen cualitativamente constantes, sino admitiendo que están sujetos a un proceso de formación; (3) es preciso tener en cuenta que la 'audiencia' o conjunto de personas, no sólo responden a estímulos, sino que forjan definiciones en razón de su experiencia; y (4) debe considerarse que la red de relaciones está sometida a un proceso de desarrollo y que en consecuencia, se desplaza siguiendo nuevos senderos y direcciones" (Blumer, 1982: 147).

¹⁷ Goffman afirma que las personas se comprometen en rituales durante la interacción cara a cara, de tal forma que en la interacción el individuo adopta una "línea" que define el tipo de situación y el tipo de persona que es en esa situación. En la interacción adoptamos el papel determinado por el código no escrito del comportamiento adecuado y todos colaboramos en los rituales comunes (Neuman, 1997: 47).

¹⁸ Goffman define *análisis de marcos* como el estudio de la organización de la experiencia. De acuerdo con él, toda definición de una situación está construida según los principios de organización que estructuran los acontecimientos y nuestro propio compromiso subjetivo, el término *marco* designa esos elementos básicos. Se trata de las diferentes formas que toma la *pre-disposición* de nuestras experiencias sociales, son los marcos cognitivos de referencia de nuestras actividades diarias (Corcuff, 1998: 87).

¹⁹ Este autor ha señalado que el interaccionismo simbólico tuvo un impacto que: impulsó la introducción de técnicas cualitativas, superó la aproximación persuasiva a la comunicación de masas, introdujo las nociones de sentido y de conocimiento (social), señaló la importancia de la noción de producción (el sentido se negocia entre comunicador y receptores), redescubrió al comunicador, rescató a la noticia como objeto de investigación, evolucionó el análisis de la audiencia hacia el análisis de la recepción, fragmentó la noción de efecto, entre otros (Saperas, 1998: 138-140).

Europeos, especialmente Schütz²⁰, aunque reconocen el papel de Garfinkel en la definición de la perspectiva y la enunciación de sus ideas nucleares. Uno de los aspectos más interesantes de esta perspectiva es que Garfinkel concibe a la etnometodología en dos niveles: el primero, como método de investigación, donde a través de observación, entrevistas en profundidad y la conversación cotidiana se recogen datos sobre la interacción diaria. El segundo como una actividad humana cotidiana, donde los agentes sociales se integran constantemente y llegan a una comprensión interpretativa de los otros agentes sociales y acciones a través de la interacción, con el fin de darle sentido a la realidad social. Desde este modelo se enfocan “las actividades cotidianas en tanto que métodos de los miembros para hacer estas actividades visiblemente racionales y comunicables para todos los fines prácticos; esto es, descriptibles como organizaciones de actividades ordinarias” (Corcuff, 1998: 58). Por otra parte, Corcuff afirma que Cicourel también ha desarrollado su propio trabajo desde la etnometodología orientado hacia una sociología cognitiva caracterizada por un triple interés en el lenguaje, el significado y el conocimiento (Corcuff, 1998). Jankowski y Wester (1993) abordan también la crítica a la ética en los experimentos de Garfinkel, donde él y su equipo buscaban interrumpir y desbaratar las reglas de la conversación con sus informantes, tratando de generar un conflicto y con ello develar las reglas que subyacen bajo el comportamiento cotidiano en situaciones cotidianas. La investigación etnometodológica se ha desarrollado particularmente en el ámbito microsociológico del análisis de la conversación. Como veremos más adelante, el tema de estudiar los aspectos normativos -las reglas- de la comunicación, sobre todo en su forma interpersonal y conversacional, constituye una de las primeras vertientes de la investigación de la recepción televisiva, particularmente en las investigaciones de James Lull en los setenta.

La tercera fuente es la etnografía, heredera de una amplia tradición antropológica pero dotada de nuevos sentidos por sus diversas aplicaciones temáticas y disciplinarias. Jankowski y Wester (1993) desarrollan los tres principios esenciales de la etnografía en los que –afirman- están de acuerdo los antropólogos: uno, está interesada en las formas culturales en el sentido más amplio del término; dos, admite la necesidad de una observación participante a largo plazo en la que el investigador es el principal instrumento de investigación; y tres, los métodos múltiples de recopilación de datos se emplean como verificación de los descubrimientos observacionales. Adicionalmente estos autores señalan como

²⁰ Este autor propuso una sociología fenomenológica donde “Los objetos del pensamiento construidos por los investigadores de las ciencias sociales se fundan sobre los objetos del pensamiento construidos por el pensamiento corriente del hombre respecto a su vida cotidiana entre sus semejantes y a ésta se refieren. (...) las construcciones empleadas por el investigador de las ciencias sociales son, por así decirlo, *construcciones de segundo grado*: construcciones de las construcciones edificadas por los actores en la escena social cuyo comportamiento observa el científico y trata de explicarlo al tiempo que respeta las reglas del procedimiento científico (...) El mundo al que se refiere el conocimiento cotidiano es de entrada un *mundo intersubjetivo y cultural*, porque no es solamente el mío, sino también de otros hombres [sic], entre ellos los que me han precedido, y está constituido por significados que se han sedimentado en la historia de las sociedades humanas” (Corcuff, 1998: 53-54).

esencial el establecimiento de la compenetración entre el investigador y el grupo estudiado, por lo que -dicen- algunos investigadores sugieren un mínimo de un año de trabajo de campo para un proyecto etnográfico²¹. Las críticas a esta corriente se dirigen a la poca claridad sobre lo que tienen en común sus estudios, ya sea en método, o en tradición de investigación. Se ha criticado que su aplicación a las audiencias mediáticas ha sido insuficiente y no ha llenado los requerimientos de lo que es una etnografía. Los problemas señalados tienen que ver con las limitaciones sobre la frecuencia y la duración del contacto con los informadores y la dificultad para establecer compenetración. Para estos autores "...el desafío sigue siendo la explicación adecuada de los principios y procedimientos de la etnografía con objeto de evitar su identificación con cualquiera de los demás métodos cualitativos. Este cometido es especialmente urgente debido al potencial de la etnografía como forma de investigación interpretativa para la investigación en la comunicación de masas" (Jankowski y Wester, 1993: 71).

En este punto he descrito sintéticamente el desarrollo histórico y las fuentes más importantes de la metodología cualitativa en las ciencias sociales. Considero que esta reconstrucción permite ver un recorrido marcado por escuelas y autores de distintos países. El amasijo de propuestas en torno a lo cualitativo, la diversidad de los objetos de estudio, los alcances y limitaciones de cada una, entre otros, han provocado lo que he llamado la *polisemia radical* en la definición de los métodos cualitativos. A continuación presentaré algunos temas sobre concepciones del trabajo cualitativo que dan cuenta de la diversidad de las posiciones y de la polisemia de las definiciones en el campo de la comunicación.

²¹ Un elemento más que puede definir la etnografía en sus modos más contemporáneos tiene que ver con la reflexividad en la práctica etnográfica, es decir, con la idea de que al investigar se forma parte de la realidad investigada: "Toda investigación social se basa en la capacidad humana de realizar observación participante. Actuamos en el mundo social y somos capaces de vernos a nosotros y nuestras acciones como objetos de ese mundo. Al incluir nuestro propio papel dentro del foco de investigación y explotar sistemáticamente nuestra participación como investigadores en el mundo que estamos estudiando, podemos desarrollar y comprobar la teoría sin tener que hacer llamamientos inútiles al empirismo, ya sea en su variedad naturalista o positivista." (Hammersley y Atkinson, 1994: 40). La propuesta es mantener una reflexividad permanente sobre los modos de producción etnográfica, considerar los artificios que desarrollamos para recortar y dotar de sentido a la realidad en una reflexión permanente sobre la manera en que intervenimos para construir simulacros de identidades (De la Torre, 1997: 169).

2.2.- Definiciones de lo cualitativo en el campo de la comunicación, algunas cuestiones epistemológicas y particularidades.

El uso de metodologías cualitativas se ha popularizado en la investigación de la recepción televisiva en particular y en la disciplina de la comunicación en general. Sin embargo, como he señalado antes, las definiciones sobre qué es hacer investigación cualitativa, qué son los métodos cualitativos y cómo se aplican concretamente no son lo suficientemente claras, sus sentidos son múltiples, lo que genera una *polisemia radical*.

Lindlof y Meyer (1987) señalaron hace más de diez años que para estudiar fenómenos únicos era necesario desarrollar métodos y teoría únicos para ese fenómeno. Estos autores afirmaron que el fenómeno de la comunicación mediada era un excelente caso para esto: único, sin precedentes, complejo, ambiguo, etéreo, potente, dinámico, emergente e interdependiente con la fábrica de realidad social. Por ello –afirmaron- era necesario dejar de adoptar métodos y perspectivas de otros y desarrollar nuevos métodos y teorías para hacerle justicia a ese fenómeno único que tenían en las manos (Lindlof y Meyer, 1987: 26-27). Hoy los métodos y las teorías se han multiplicado hasta tal punto que hay una gran confusión sobre las definiciones y usos de los métodos cualitativos en la investigación de la comunicación. Gunter (2000) señala que la historia de la investigación de las audiencias mediáticas se ha caracterizado por una serie de cambios en las modas metodológicas que pueden describirse como patrones cambiantes de aproximaciones teóricas y explicaciones sobre la relación de las audiencias con los medios y sobre los efectos de los medios en las audiencias (Gunter, 2000: 53). Por ello, considero necesario un trabajo *de regreso* para reconstruir los usos y definiciones de lo cualitativo frente a objetos de estudio concretos -en este caso la recepción televisiva- desde modelos teóricos específicos -en este caso los estudios culturales y el análisis de la recepción-.

A continuación intentaré mostrar algunos de los temas que cruzan el universo conceptual cualitativo con el objetivo de reflejar la diversidad de entradas y definiciones.

Las elaboraciones metodológicas en los estudios culturales han sido características de la escuela: el acercamiento de tipo etnográfico, la observación, las entrevistas en profundidad, un uso intensivo de metodologías cualitativas, entre otros. La recepción mediática, por ejemplo, se considera un aspecto integrado a las prácticas cotidianas de comunidades culturales específicas que debe estudiarse en su contexto social y discursivo. Para su estudio se proponen metodologías cualitativas como especialmente relevantes para conducir estudios enfocados a la articulación de estrategias de producción de sentido (Jensen, 1991: 28-29).

En el caso del análisis de la recepción las cosas no son muy distintas, se privilegia el uso de métodos cualitativos como la etnografía, las entrevistas en profundidad,

la observación participante y los grupos de discusión. De acuerdo con Jensen el análisis de la recepción marca un nuevo punto de partida "...al estudiar en profundidad los procesos reales a través de los cuales los discursos de los medios de comunicación se asimilan a discursos y prácticas culturales de las audiencias" (Jensen, 1993a: 170). La propuesta es que el significado de los discursos de la audiencia sea interpretado siempre en constante referencia al contexto, tanto de los discursos mediáticos como del contexto social amplio de las circunstancias históricas y psicoanalíticas (Jensen, 1993a: 171).

Sin embargo, un grave problema de los estudios cualitativos en la investigación de la recepción televisiva ha sido la opacidad de lo metodológico, "...la investigación cualitativa sobre la comunicación se queda corta muy a menudo a la hora de demostrar sus bases metodológicas y de explicar sus procedimientos de análisis y recogida de datos" (Jankowski y Wester, 1993: 90). Cuando se combinan la poca profundidad de las explicaciones sobre los métodos usados en la investigación con la *polisemia radical* de lo cualitativo, se trabaja con demasiados datos por sentado que actúan en contra del conocimiento generado:

"...la metodología se convierte en todo para todo el mundo, (...) como resultado de ello, la relación entre las técnicas aplicadas en la investigación cualitativa, por un lado, y los marcos interpretativos en los que las metodologías están fundadas, por otro, son confusas. Aunque daríamos nuestra bienvenida a la pluralidad de interpretaciones respecto a lo que la metodología cualitativa representa y a cómo se debe aplicar, nuestro pluralismo no se extiende hasta el principio del 'todo vale'" (Jankowski y Wester, 1993: 91).

Lindlof (1995) también ha criticado la forma inconsistente en que el término *cualitativo* ha sido definido en la comunicación y otras ciencias. Este autor afirma que en torno a este concepto son frecuentes las confusiones con otros y la traslación de sus propiedades entre sí (Lindlof, 1995: 18).

A continuación exploraré algunos de los temas que cruzan el universo conceptual cualitativo con el objetivo de reflejar la diversidad de entradas y definiciones que confluyen en él. Intentaré señalar las críticas más importantes en cada punto.

Cualitativos: algunas definiciones básicas

En este apartado desarrollaré algunas definiciones sobre lo que es la mirada cualitativa en la investigación. En los textos de metodología de las ciencias sociales en general, o de disciplinas específicas como la sociología, la comunicación, la educación, la antropología y la psicología, es fácil hallar una gran diversidad de concepciones sobre lo cualitativo. Esta polisemia, como he dicho antes, se radicaliza en los niveles más concretos de las técnicas cualitativas.

De acuerdo con Denzin y Lincoln (1994) el término investigación cualitativa se encuentra rodeado por una familia compleja e interconectada de términos, conceptos y supuestos. Hay una gama de publicaciones separadas y detalladas

sobre los múltiples métodos y acercamientos que caen dentro de la categoría de investigación cualitativa, como las entrevistas, la observación participante o los métodos visuales (Denzin y Lincoln, 1994: 1).

Me gustaría comenzar citando con amplitud uno de los trabajos clásicos que han marcado la definición de lo cualitativo, se trata de las formulaciones de Taylor y Bogdan (1987). De acuerdo con ellos, la metodología cualitativa permite obtener "...datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable." (Taylor y Bogdan, 1987: 20). Esta metodología es considerada como más que una serie de técnicas de recolección de datos, se trata de una forma de encarar el mundo empírico (Taylor y Bogdan, 1987: 20-23):

- La investigación cualitativa es inductiva: los investigadores desarrollan conceptos, intelectos y comprensiones partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. El diseño de la investigación es flexible.
- En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables sino comprendidos como un todo. La investigación cualitativa intenta comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia.
- Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan. En la investigación cualitativa todas las perspectivas son valiosas, es decir, no se busca la verdad ni la moral sino una comprensión detallada de la perspectiva de otras personas.
- Los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos de estudio con los que estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. En esta investigación se subraya la validez de la información recopilada más que la confiabilidad y reproducibilidad de la investigación, sin embargo, un análisis cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o personas, se trata de una pieza de investigación sistemática, con procedimientos rigurosos aunque no necesariamente estandarizados: "el científico social cualitativo es alentado a crear su propio método. Se siguen lineamientos orientadores pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica" (Taylor y Bogdan, 1987: 23).

Otra formulación clásica es la desarrollada en 1992 por Hammersley (citado por Silverman, 1998²²) quien en su trabajo sobre los problemas de la etnografía consigna un conjunto de preferencias compartidos por los investigadores cualitativos:

- Una preferencia por los datos cualitativos, entendidos simplemente como el análisis de las palabras e imágenes más que de los números.
- Una preferencia por los datos de desarrollo natural, la observación más que el experimento, la entrevista no estructurada sobre la estructurada.
- Una preferencia por los significados en lugar del comportamiento, el intento de captar el mundo desde el punto de vista de las personas estudiadas.

²² Este autor cita a Hammersley, M. (1992) *What's wrong with ethnography?. Methodological explorations*, London: Routledge.

- Un rechazo del modelo de las ciencias naturales, y
- Una preferencia por la investigación inductiva, generadora más que comprobadora de hipótesis (Hammersley en Silverman, 1998: 85-86).

De acuerdo con Denzin y Lincoln (1994) lo que la investigación cualitativa significa ha variado en los cinco periodos, ya descritos en el apartado anterior, de su historia y que operan simultáneamente en el presente: (1) periodo inicial o tradicional, (2) modernista o edad de oro, (3) de géneros borrosos, (4) de crisis de representación y, (5) posmoderno o quinto momento. Esto indica que la definición de lo cualitativo no ha permanecido estable en el tiempo. *Investigación cualitativa* significa diferentes cosas en cada uno de estos momentos²³. De acuerdo con estos autores cualquier descripción sobre lo que constituye la investigación cualitativa debe trabajar dentro de este complejo campo histórico (Denzin y Lincoln, 1994: 2).

A pesar de esta variabilidad conceptual, Denzin y Lincoln aventuran una definición genérica inicial: la investigación cualitativa enfoca a través de métodos múltiples e involucra una aproximación naturalista e interpretativa a su objeto. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus condiciones naturales, intentando hacer sentido de, o interpretar, los fenómenos en los términos de los sentidos que les asignan las personas. La investigación cualitativa implica el estudiado uso y recolección de una variedad de materiales empíricos que describen la rutina, los momentos problemáticos y los sentidos en las vidas de los individuos. Por ello los investigadores cualitativos despliegan una amplia variedad de métodos interconectados, deseando siempre conseguir la mejor adaptación al objeto de estudio que se tiene entre manos (Denzin y Lincoln, 1994: 2).

Otra propuesta que me interesa consignar en este apartado es la de Ruiz Olabuenaga (1999) quien desarrolla una caracterización amplia de los métodos cualitativos:

- Su objetivo es la captación y reconstrucción del significado de las cosas (procesos, comportamientos, actos)
- Su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico
- Su modo de captar la información no es estructurado sino flexible y desestructurado
- Su procedimiento es más inductivo que deductivo
- La orientación no es particularista y generalizadora sino holística y concretizadora (Ruiz, 1999: 23).

Para este autor los métodos cualitativos “...parten del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados.” (Ruiz, 1999: 31). Por ello, sus técnicas buscan entrar en el proceso de construcción social, reconstruyendo

²³ Otra razón de la variabilidad conceptual de lo cualitativo, como he dicho antes, es la multiplicidad de abordajes disciplinarios y la diversidad de objetos de estudio.

los conceptos y acciones de la situación, para comprender los medios a través de los cuales los sujetos se embarcan en acciones significativas y crean un mundo propio suyo y de los demás. Buscan, asimismo, conocer cómo se crea la estructura básica de la experiencia, su significado y participación a través del lenguaje y de otras construcciones simbólicas. Para ello recurren a descripciones en profundidad, reducen el análisis a ámbitos limitados de experiencia y se introducen en los contextos en los que ocurre (Ruiz, 1999: 31).

Por último, otro autor importante en la definición de la investigación cualitativa es Lindlof, quien se ha enfocado en la aplicación de estos métodos en la comunicación. Para este autor las aproximaciones cualitativas intentan acercarnos con las *representaciones* y las *prácticas* de comunicación. Lindlof (1995) afirma que el investigador cualitativo busca entrar en la acción de alguna manera, él es el instrumento de investigación, quien reflexivamente se vuelve parte de la acción y de su subsecuente descripción. El “sujeto humano” es la otra parte, a quien hay que respetar y de quien se aprende mucho. Los “datos” son textos, que cambian con el tiempo y también con los intereses, el conocimiento y las habilidades del investigador. Los “productos” están típicamente llenos de voces, historias, eventos, interpretaciones, hipótesis y afirmaciones (Lindlof, 1995: xi).

En la investigación cualitativa –afirma Lindlof- uno entrevista a las personas para entender sus perspectivas en una escena, para recuperar experiencias del pasado, para conseguir miradas o información de expertos, para obtener descripciones de eventos o escenas que no están normalmente disponibles para su observación, para alimentar la confianza, para entender una relación sensible o íntima o para analizar ciertos tipos de discurso (Lindlof, 1995: 5). Esta propuesta en la definición de la investigación cualitativa tiene que ver con su aplicación para estudiar dos aspectos relevantes en el estudio de la comunicación, las *representaciones* y las *prácticas* comunicativas. Estas constituyen la textura de nuestras experiencias en la vida cotidiana y la forma en que actuamos por nuestros intereses. A través de ellas aprobamos los sentidos de nuestras relaciones en parejas, familias, grupos, organizaciones, instituciones y tecnologías (Lindlof, 1995: 13).

Lindlof define a la investigación cualitativa y establece sus similitudes y diferencias con la etnografía y la investigación naturalista²⁴. Los investigadores cualitativos –afirma- buscan preservar la forma y el contenido del comportamiento humano y analizar sus cualidades más que transformarlas en términos matemáticos. La investigación cualitativa es entendida como una aproximación que subsume mucho de lo que se ha denominado etnografía o investigación naturalista. Además, incluye varias aproximaciones como el estudio de caso, la investigación-acción, la investigación colaborativa, la investigación fenomenológica, el estudio

²⁴ Las diferencias de la investigación cualitativa con la investigación naturalista es que no se lleva a cabo necesariamente en el hábitat de los miembros de una cultura, en el caso de la etnografía, la diferencia tiene que ver con que no se da cuenta holísticamente de un grupo que interactúa con una historia duradera (Lindlof, 1995: 21).

de campo, el interaccionismo interpretativo, entre otros (Lindlof, 1995: 21). Todos estos son cualitativos al tener las siguientes características:

- Todos tienen interés teórico en los procesos humanos de interpretación
- Todos están preocupados por el estudio de los artefactos y la acción humanos socialmente situados.
- Todos ellos usan investigadores humanos como los principales instrumentos de investigación (y todos implican la aplicación de análisis reflexivo).
- Todos ellos se apoyan en formas narrativas para codificar los datos y escribir los textos que se presentan a las audiencias (Lindlof, 1995: 22).

Si bien yo concuerdo con la posición de Lindlof al considerar a la investigación cualitativa como una noción que engloba lo que se ha denominado investigación etnográfica o naturalista, considero que también bajo otras clasificaciones que – por ejemplo- defienden una categoría distinta para la etnografía, se hallan conclusiones valiosas para el análisis de lo metodológico en la investigación de la comunicación. Tal es el caso de la sistematización de Saperas (1998), quien afirma que la etnografía “...consiste en la observación participativa de segmentos del proceso de comunicación de masas con la finalidad de describir los comportamientos, los usos y las interpretaciones que hace el público de los medios de comunicación social.” (Saperas, 1998: 163). Para este autor el uso del análisis etnográfico en la comunicación comenzó con los trabajos de James Lull, David Morley y Doris Graber. Él concluye que la aplicación del método etnográfico al estudio de la comunicación de masas se basa en cuatro principios:

“La recepción de los media (preferentemente de la televisión) se produce en el marco de la intersubjetividad que permiten al receptor interpretar los mensajes de forma compartida con otros individuos, y al mismo tiempo esta comunidad de interpretación [antes el autor refiere al concepto *Interpretive Community* de Klaus B. Jensen] permite llevar a cabo acciones coordinadas entre receptores agrupados en grupos sociales diversos.

Estas acciones coordinadas permiten producir sentidos armoniosos o de amplia capacidad de identificación en el interior de grupos sociales.

El sentido generado por la recepción de los mensajes es diferente en cada comunidad particular puesto que responden a formas de decodificación propias.

La comunicación de masas se interpreta en el marco de una determinada cultura que establece los sistemas simbólicos vigentes, las formas de producción de sentido, las premisas, las rutinas y los procedimientos que son característicos de cada grupo o segmento de grupos sociales.” (Saperas, 1998: 166).

Esta variedad de definiciones, que comparte similitudes y también diferencias, tiene un efecto multiplicador de los sentidos de lo cualitativo que alcanza a sus manifestaciones más concretas: las técnicas. Considero que esta breve revisión de nociones sobre lo cualitativo permite afirmar que bajo su manto se encuentra una amplísima gama de conceptos, técnicas y modos de hacer investigación.

Denzin y Lincoln (1994) afirman que se puede hablar de la investigación cualitativa como un lugar de discusión, sin una teoría, disciplina o paradigma que la distinga en si misma. Diversos paradigmas teóricos afirman usar métodos y estrategias cualitativas, desde el constructivismo hasta los estudios culturales pasando por el feminismo, el marxismo y los modelos étnicos de estudio. Tampoco se puede hablar de un conjunto distintivo de métodos enteramente propios de lo cualitativo. Los investigadores cualitativos usan el análisis semiótico, narrativo, de contenido, del discurso, de archivo, entre otros. También utilizan las aproximaciones, métodos y técnicas de la etnometodología, fenomenología, hermenéutica, feminismo, rizomática, deconstruccionismo, etnografías, entrevistas, psicoanálisis, estudios culturales, encuesta y observación participante, entre otros (Denzin y Lincoln, 1994: 3).

No hay una sola manera de llevar a cabo investigaciones con metodologías cualitativas. Por ello considero que se puede hablar de una *polisemia radical* y de la necesidad de llevar a cabo un trabajo *de regreso* que de cuenta de las posibilidades y limitaciones de este acercamiento frente a objetos de estudio concretos y desde perspectivas teóricas específicas. Es en este sentido que me parece pertinente estudiar la aplicación metodológica cualitativa concreta de cuatro propuestas para el estudio de la recepción televisiva.

Cualitativos en busca del receptor activo

La disciplina de las ciencias de la comunicación también ha hecho un intenso uso de las metodologías cualitativas. He dicho en el capítulo anterior que la situación de los paradigmas de las ciencias sociales ha tenido un efecto directo en la comunicación. En este sentido, se pueden encontrar en la historia de esta disciplina textos que siguen el pensamiento y método de los paradigmas hegemónicos en un momento histórico determinado. Me gustaría precisar algunos ejemplos de esta relación entre paradigma de ciencia social y su manifestación en la comunicación.

El modelo crítico filosófico de la corriente francfortiana se puede leer en mucho del trabajo llevado a cabo bajo la teoría de la dependencia o imperialismo cultural en América Latina. Un modelo que construía, desde el estructuralismo marxista, una visión crítica y dialéctica de los fenómenos sociales con constante referencia al sistema capitalista y sus efectos. Este enfoque reproducía las características del paradigma francfortiano, una carencia de trabajo empírico y el acento colocado en la reflexión sobre los efectos políticos de la comunicación masiva. Las ideas de Horkheimer y Adorno sobre la industria cultural se citan con frecuencia. Dos ejemplos de este momento son los libros *Comunicación dominada* de Luis Beltrán y Elizabeth Fox (Beltrán y Fox, 1980) y el ya clásico *Para leer al Pato Donald* de Ariel Dorfman y Armand Mattelart (Dorfman y Mattelart, 1976).

El modelo empirista-funcionalista lazarsfeldiano se puede leer (en realidad casi es lo único que se puede ver) en mucho del trabajo de investigación de la comunicación que se hacía en Estados Unidos. Un modelo que partía del modelo positivista y que se decantaba por la necesidad de teorías con “sustento empírico

objetivo” desarrollado cuantitativamente. Un esquema metodológico a imagen y semejanza de las ciencias “duras” y un alejamiento de las consideraciones políticas eran otras características de este paradigma de ciencia social. Sus manifestaciones en la comunicación se dieron principalmente en los enfoques de la influencia personal, análisis funcional, usos y gratificaciones, establecimiento de la agenda, análisis del cultivo y sociología de la producción de mensajes (Lozano, 1996: 22-27).

Es pertinente mencionar que también tuvo consecuencias la influencia del giro lingüístico en la investigación de la comunicación. Los aportes del estructuralismo, la semiótica y la teoría literaria se relacionan con la atención y problematización de los procesos de construcción de sentido y de los sistemas de significación. Particularmente cabe mencionar, en la investigación de audiencias televisivas, la influencia de las teorías de la recepción (ver Eco, 1992) y de conceptos como texto, discurso, diálogo o tematización (Velázquez, 1989 y 1992). Las estrategias de investigación se apoyaron en modos de análisis enfocados en los textos mediáticos y en los textos producidos por miembros de las audiencias al pedirles que describieran “con sus propias palabras” sus experiencias con los medios (Gunter, 2000: 54).

De la misma manera en que los paradigmas de las ciencias sociales han influido en los niveles teóricos de la investigación de la comunicación, lo han hecho en el nivel metodológico: “...la investigación sobre la comunicación de masas ha seguido los ciclos del desarrollo metodológico predominante en las ciencias sociales.” (Jankowski y Wester, 1993: 88). He dicho antes que el uso de cualitativos ha seguido, frente a la hegemonía de los cuantitativos, un camino desde los márgenes hasta su creciente aceptación y uso en diversas disciplinas, entre ellas, la comunicación²⁵. Este recorrido también tiene que ver con el desarrollo de un nuevo paradigma, el de la tendencia desestructuradora de la actividad científica en las ciencias sociales, es decir, la creciente importancia que se le otorga al sujeto investigador en la construcción de sentido sobre la realidad social, manifestada a través del auge de teorías interpretativas y posmodernas. Tendencia que he descrito siguiendo el desarrollo de Denzin y Lincoln (1994) en el apartado anterior.

En este camino, los modelos teóricos de la comunicación, particularmente los que se refieren al receptor, han ido modificando su concepción de la relación entre texto y lector, en términos semióticos. He señalado en el capítulo anterior como se fue complejizando la visión sobre el receptor desde el modelo de la aguja hipodérmica hasta el análisis de la recepción pasando por usos y gratificaciones,

²⁵ En este sentido Orozco ha dicho que “...la perspectiva cualitativa ha ido ganando un lugar propio, no fácilmente, en las distintas comunidades científicas del mundo occidental. Ha sido en los últimos diez años donde se ha librado la batalla en contra del positivismo, en contra de la estadística, en contra de todas estas perspectivas cuantitativas de investigación” (Orozco, 1997: 24).

el análisis del cultivo y los estudios culturales, entre otros²⁶. La concepción del receptor se movió de una idea de receptor pasivo a la de un sujeto activo (generador de sentido) integrado en la estructura social y usuario de una cultura determinada.

Este proceso de complejización en la concepción teórica de la recepción fue demandando herramientas metodológicas capaces de profundizar en la experiencia del individuo como receptor de mensajes. Paralelamente los paradigmas de investigación se iban desestructurando desde visiones positivistas y hacia modelos interpretativos, fenomenológicos y posmodernos. Este es un doble movimiento que explica parcialmente el uso intenso de los métodos cualitativos en la investigación de la recepción televisiva.

Callejo (1995) afirma que la perspectiva cualitativa es una vía privilegiada para comprender a las audiencias como agentes activos. Este autor reconoce que los desarrollos recientes de los estudios culturales sobre la audiencia activa han provocado la necesidad de desarrollar los estudios a partir de prácticas cualitativas de investigación social. De acuerdo con él, la idea de actividad del receptor compromete el mantenimiento de esa concepción activa de los sujetos investigados en el desarrollo propio de la investigación. Por ello –afirma– esta concepción del objeto de investigación establece tres direcciones para la metodología: (1) hacia una metodología capaz de adentrarse en las relaciones cualitativas con el medio, más allá de sus frecuencias; (2) hacia una metodología que conciba un papel más activo de los sujetos en observación y (3) hacia la búsqueda de sentido, es decir, hacia la observación de la inversión de sentido en el comportamiento por parte de los sujetos (Callejo, 1995: 251-253).

De acuerdo con Callejo (1995), hay elementos en la concepción de la relación entre audiencias y televisión que implican el uso de técnicas cualitativas concretas. Este autor sostiene que la inevitable distorsión de lo que se recoge/produce al llevar a cabo la investigación social genera la necesidad de un esfuerzo para que la situación de investigación reconstruya la realidad investigada. Se trata de una reconstrucción, asumida conscientemente como un simulacro, que selecciona las prácticas de investigación que mejor se amoldan a ciertas dimensiones de la realidad social investigada (Callejo, 1995: 254). Él desarrolla

²⁶ Cabe mencionar que la complejización de la noción de receptor también responde a la complejización de nuestras sociedades. Saperas ha señalado que no se puede entender la lógica comunicativa de los usos sociales de la televisión sin atender a las tendencias actuales de la evolución del sistema comunicativo, para este autor son estas tendencias las que establecen los límites de actuación y de uso de la audiencia televisiva (Saperas, 1998: 169-183). Saperas ejemplifica con la tendencia a la integración tecnológica que afecta a la televisión y que conduce a la especialización de la oferta o *Narrowcasting* (en lo que ha sido llamado *lógica del club* por Tremblay (1995) o *posradiodifusión* por Sinclair (1999)) y a la generación de un receptor por fragmentación: con capacidad para iniciar el proceso de comunicación, que realiza demandas comunicativas de todo tipo a partir de una elevada especialización, es activo aunque se define por una tendencia hacia una recepción aislada o apartada del grupo social, carece de un referente grupal relevante, entre otros (Saperas, 1998: 179-183).

dos ejemplos concretos sobre esta necesidad de coherencia entre los planteamientos teóricos y las estrategias metodológicas.

“La relación de los sujetos con el objeto investigado y las vivencias derivadas de esta relación contienen, al menos, dimensiones perceptivas, valorativas y afectivas. El acceso a estas vivencias por parte de la investigación tiene como materia prima fundamental el discurso producido por los sujetos. A partir de aquí, se ha considerado que el mejor acceso a tales vivencias consiste en dispositivos conversacionales abiertos” (Callejo, 1995: 254).

“La actividad de relación con la televisión y la reflexión (...) sobre esta relación conservan un carácter grupal: la televisión se ve en el grupo familiar, se comenta sobre los programas televisivos de la noche anterior en el grupo laboral (...) En esta característica fundamentalmente grupal del seguimiento televisivo, se inscribe la pertinencia de las reuniones de grupo como práctica de investigación para la reconstrucción del sentido de la relación con el televisor” (Callejo, 1995: 254).

Otro autor que analiza las posibilidades de los cualitativos para la investigación de la recepción televisiva es McQuail (1997). Él considera que una de las características principales de la tradición de estudios culturales y análisis de la recepción es que los métodos deben ser cualitativos y profundos, a menudo etnográficos, tomando en cuenta el contenido, el acto de recepción y el contexto en forma conjunta. De acuerdo con este autor, la opción cualitativa es considerada frecuentemente como más adecuada para estudiar las audiencias al prestar mucha atención a los detalles del contexto de recepción, los usos y los sentidos derivados del contenido recibido (McQuail, 1997: 19-23).

Jensen (1987) ha indicado la pertinencia de las metodologías cualitativas para la investigación de la recepción mediática, considerada como un aspecto integrado a las prácticas cotidianas de comunidades culturales específicas que debe estudiarse en su contexto social y discursivo. Este autor afirma que las metodologías cualitativas son especialmente relevantes para conducir estudios enfocados a la articulación de estrategias de producción de sentido (Jensen, 1991: 28-29). En otro de sus artículos, Jensen considera que:

“...parte del impacto social de los medios de masas puede atribuirse a ciertas formas institucionalizadas de subjetividad asociada con la recepción y experiencia de los medios (...) la forma en que dichas formas de recepción de los medios entran en los procesos y efectos de [la] comunicación de masas es una cuestión que las metodologías cualitativas pueden estar especialmente preparadas para estudiar” (Jensen, 1993c: 52).

Jankowski y Wester (1993) también han indicado el auge de los acercamientos cualitativos en la investigación de la comunicación de masas, particularmente en torno a las audiencias mediáticas, que se refleja en revistas (citan *Journal of Communication, Media, Culture and Society* y *Critical Studies in Mass Communication*), en el trabajo de investigadores del marketing (mencionan la

European Society for Opinion and Marketing Research ESOMAR) y en las conferencias de asociaciones internacionales (como la *International Association for Mass Communication Research IAMCR* y la *International Communication Association ICA*) (Jankowski y Wester, 1993: 88-91). Lindlof (1995) ha descrito el empoderamiento de los estudios de corte cualitativo en la comunicación a partir de los ochenta, cuando se elevó el número de publicaciones y se establecieron las revistas que abrieron espacios para los enfoques cualitativos, naturalistas y de estudios culturales (Lindlof, 1995: 10).

Ahora bien, me interesa plantear la especificación que hace Jensen (1993b) sobre el uso de los métodos cualitativos en la investigación de la comunicación de masas. De acuerdo con él "...no hay ningún objeto de análisis que sea, por naturaleza, cualitativo o cuantitativo, pero queda enmarcado así por el medio o el aparato analítico empleado" (Jensen, 1993b: 15). Es decir, la idoneidad de las metodologías cualitativas para estudiar la recepción televisiva sólo se manifiesta cuando el aparato analítico con el que se aborda este objeto de estudio plantea la centralidad de la experiencia cotidiana del sujeto en la construcción de sentidos sobre la realidad social. Es decir, cuando se consideran importantes los procesos individuales o microgrupales en la reproducción social²⁷. Silverman (1997a) afirma la centralidad de la relación entre perspectivas analíticas y temas metodológicos, así como los requerimientos consecuentes, a fin de ir más allá de una versión de "libro de cocina" de los métodos de investigación (Silverman, 1997a: 1).

Las consideraciones teóricas también afectan las manifestaciones más concretas de la metodología cualitativa. Los elementos que se destaquen en el proceso de recepción televisiva en el nivel teórico tienen consecuencias en el diseño metodológico cualitativo. Un ejemplo de esto es el trabajo desarrollado por Roscoe, Marshall y Gleeson (1995) en su discusión sobre los adjetivos "activa", "social" y "crítica" utilizados para la audiencia. Si desde la teoría se concibe a los procesos de construcción de sentido como una actividad grupal en lugar de determinados por cogniciones individuales en contextos de grupo, el estudio de la audiencia "social" (entendida como una actividad compartida de "hacer sentido" con otros) implica la decisión metodológica de trabajar con grupos de discusión. En su trabajo, estas autoras mencionan la consideración teórica del contexto de la recepción televisiva como fundamentalmente doméstico y familiar, sin embargo declaran que su interés es el *proceso* por el cual los receptores negocian y hacen sentido de los programas televisivos (Roscoe, Marshall y Gleeson, 1995: 89-90). Es decir optan por una posición teórica que define a la recepción como un proceso armado desde distintas posiciones y grupos sociales, no sólo desde la familia, por lo que evitan tocar metodológicamente ese contexto de la recepción. Considero que estos ejemplos ilustran la manera en que las posiciones teóricas tienen

²⁷ Retomando la discusión estructura/agencia planteada en el capítulo anterior, si partimos de modelos teóricos que se basen en el supuesto de que la estructura determina absolutamente al individuo y que individuos sometidos a una misma posición estructural dotarán de sentido su existencia de forma igual o similar, entonces probablemente los métodos que necesitamos son aquellos que persiguen evaluar frecuencias, correlaciones y regularidades: los cuantitativos.

consecuencias en el tipo de estrategia metodológica con la que se aborda el objeto de estudio.

Las críticas que se han hecho al uso de las aproximaciones cualitativas para la investigación de las audiencias tienen mucha relación con las críticas generales a la idea de la audiencia activa que mencioné en el capítulo anterior. Estas críticas son: (1) buscar síntomas de resistencia en todas partes y olvidar el desequilibrio de poder entre receptores y medios, (2) descuidar el contexto económico político general en el que tiene lugar el proceso comunicativo y, (3) neutralizar la crítica a los medios como reproductores del orden social.

En este sentido, Biltereyst (1995), en su trabajo sobre el análisis de la recepción y otros tipos similares de investigación cualitativa de audiencias, afirma que la gran tarea pendiente para los estudios cualitativos de audiencia es el desarrollo de investigación más sistemática, cuidando las deficiencias metódicas y metodológicas específicas: la investigación en sociedades del tercer mundo (sic); estudios comparativos con diferentes tipos de programas, géneros, formatos; más diferenciación entre grupos sociológicos, más investigación de seguimiento, entre otros. Este autor afirma que la obsesión para indicar la variabilidad en el consumo ha demostrado ser improductiva, los estudios de recepción deben –afirma– mirar hacia los patrones principales de decodificación que a su vez tienen que ser relacionados sociológicamente, deben mostrar qué tan complejos y contradictorios son, para qué tipos de consumidores, en qué posiciones sociales y en relación con cuáles tipos de textos u objetos (Biltereyst, 1995: 264).

Cultura y cotidianidad: el universo de lo micro

En los estudios culturales la cultura constituye el gran escenario de las luchas por la hegemonía sobre el sentido (González, 1998). La idea de que es en la vida cotidiana donde se da la reproducción simbólica es ampliamente aceptada por los investigadores interpretativos. Explorar la construcción de sentidos en la cotidianidad de las personas ha sido uno de los más importantes temas en la agenda de investigación de los estudios culturales y explorarla en relación con los medios masivos lo ha sido para la agenda del análisis de la recepción.

Denzin (1992) se refiere a una idea de Hall, en la que afirma que los actores sociales definen para sí las condiciones en las que viven, pero estos significados que asocian a su situación están mediados por fuerzas más amplias en la cultura, de tal manera que su conciencia está siempre influida por elementos ideológicos; por lo que cualquier análisis que indague sobre la construcción de sentidos debe tomar en cuenta estos elementos implícitos (Denzin, 1992: 117-118). La discusión abunda sobre lo que es más determinante en la definición de un fenómeno social, si la agencia del individuo o la estructura social²⁸. Desde la perspectiva interpretativa el acento se coloca en la agencia, en la capacidad del individuo para otorgarle sentido a su existencia. Hay cierto consenso sobre la importancia de la hermenéutica cotidiana, que se concentra en los procesos de objetivación del

²⁸ Ver el apartado 'Estructura y agencia' del punto 1.2.

mundo que los sujetos llevan a cabo, reconstruyendo y recreando, para darle un sentido a sus vidas:

“Esto implica entrar a indagar sobre los mecanismos mismos de objetivación del mundo, ciertamente formados por la conexión de diversos sujetos, fuerzas, proyectos, etc., que configuran en un momento dado la trama de lo colectivo, pero constituidos por los movimientos mediante los cuales cualquier densidad social (individual, comunitaria, etc.) convierte en experiencia las realidades que le cruzan, imprimiéndole con ello una trayectoria a su propia existencia” (León, 1999: 17).

Los desarrollos más recientes sobre el tema de vida cotidiana no se han integrado aún a los estudios culturales ni al análisis de la recepción. Se trata del concepto *mundo de vida*, desarrollado en el seno de la *teoría de la acción comunicativa*²⁹ de Jürgen Habermas. El mundo de vida puede definirse como un “...acervo culturalmente transmitido y lingüísticamente organizado de patrones de interpretación” (McCarthy, 1987: 465). Es el marco natural de la intersubjetividad, el espacio cultural donde los individuos nacen, aprenden, actúan, es decir, son. Este contexto de acción es inevitable para el ser humano, no hay manera de escapar de él, porque al mismo tiempo que existe como contexto de su acción, se porta en la conciencia. La aplicación de este concepto se hace evidente en el análisis de la vida cotidiana orientado “...a estudiar la producción social de los significados que se estructuran dentro del campo de la acción social y de las relaciones intersubjetivas (...) [y para] explicar la dinámica de la vida cotidiana en sus sometimientos a otras estructuraciones sociales y en su potencialidad para revertirlos” (León, 1999: 176).

Con estos antecedentes se opta por metodologías de tipo hermenéutico-interpretativas que buscan los mecanismos de reproducción simbólica de la sociedad³⁰. Estas metodologías buscan recuperar información sobre la lógica y dinámicas que se dan en el ámbito de los contactos intersubjetivos y en el terreno de la vida cotidiana. Se intenta recuperar los sentidos asignados a la realidad

²⁹ La teoría de la acción comunicativa explica a la sociedad basándose en la teoría del lenguaje y en el análisis de las estructuras generales de la acción: el ser humano es racional y la prueba objetiva de ello es el lenguaje. Al usar el lenguaje el individuo establece una interacción lingüística con el otro buscando el entendimiento sobre algo. Habermas defiende la idea de una racionalidad comunicativa implícita en la estructura del habla humana y entendida como el estándar básico de la racionalidad que comparten los hablantes competentes en las sociedades modernas (Fernández, 1997: 5). En este marco se puede definir a la acción comunicativa como una acción social, una formación lingüística del consenso como mecanismo coordinador de la acción. Es decir, una comunicación que busca un consenso donde los participantes en la interacción reconocen intersubjetivamente las pretensiones de validez de los enunciados, dando por descontado que son susceptibles de crítica. La acción comunicativa es siempre un esfuerzo cooperativo donde la condición para realizar una acción es satisfacer la necesidad de entendimiento (Badía, 1999). En la constitución de este proceso es indispensable que los individuos que participan orienten sus planes de acción hacia la comprensión y no al éxito egoísta.

³⁰ El partir de una epistemología y una paradigmática crítica indican una posición específica sobre el aspecto metodológico. Se piensa en el acercamiento empírico como una exploración donde lo encontrable está fuertemente marcado por las preguntas y supuestos de quien la realiza.

social a través de dos fuentes principales: los discursos y el comportamiento de los sujetos. Es importante enfatizar que el lenguaje resulta clave para el análisis. El supuesto compartido es que el *sentido* es inherente en ciertas condiciones naturales de uso del lenguaje y que se construye en la dinámica intersubjetiva (Jensen, 1991: 25). De tal forma que el lenguaje funciona como mecanismo estructurador de la realidad social: es origen y consecuencia de una configuración sociocultural.

La crítica que se ha formulado a esta forma *microsociológica* de estudio, como se dijo antes, tiene que ver con el riesgo de que los fenómenos culturales sujetos a análisis se aborden descontextualizados de sus bases sociales y materiales (Morley, 1997a: 218), es decir, el riesgo de olvidar a la estructura social. El problema ha sido conectar las cuestiones relacionadas con vida cotidiana e intersubjetividad con el funcionamiento de la estructura social en su nivel más macro: cultura, política, economía, estado-nación, entre otros.

Cuantitativos versus cualitativos

Las dicotomías tienen de positivo el aclarar los polos de una discusión y servir como instrumento pedagógico, sin embargo se pueden convertir en excusas para dejar de pensar y en argumentos para la formación de bandos en los grupos académicos con nula disposición para aprender del otro (Silverman, 1998). La “disputa” entre los partidarios de los métodos cualitativos y los partidarios de los cuantitativos ha sido calificada por Ruiz (1999) como más tribal que científica. Durante algún tiempo los enfrentamientos primero entre los empiristas funcionalistas norteamericanos y los teóricos críticos europeos, y después entre los cuantitativistas positivistas y los cualitativistas interpretativos crearon una brecha difícil de cruzar. Hoy en día estas discusiones tienden a desaparecer en un campo académico cada vez más interconectado y una ciencia social más tolerante, diversa e incluyente. Sin embargo sigue siendo muy común encontrar definiciones de lo cualitativo por oposición/negación, por no incluir datos o argumentos numéricos o por preocuparse por significados y no por variables.

Silverman (1998) ha analizado los argumentos con los que usualmente se construyen los discursos sobre las bondades y defectos de cada método de investigación desde ambos bandos. Utilizando una tabla comparativa de las características de métodos cuantitativos y cualitativos de Halfpenny³¹, Silverman desarrolla su punto: dependiendo del punto de vista se verán las características de una y otra alternativa como superiores, para algunos la flexibilidad cualitativa es una característica positiva para otros significa una debilidad estructural, para algunos la objetividad cuantitativa es un elemento de fiabilidad para otros es una falacia. La valoración de los métodos en todo caso dependerá de las posiciones personales y de lo que se busca encontrar en una investigación.

³¹ El autor cita a Halfpenny, P. (1979) “The analysis of qualitative data” en *Sociological review*, 27 (4) : pp. 799-825.

Características de los métodos cuantitativos y cualitativos

Cualitativos	Cuantitativos
Suaves	Duros
Flexibles	Estructurados
Subjetivos	Objetivos
Políticos	Libres de valores
Estudios de caso	Encuestas
Especulativos	Prueba de hipótesis
Fundamentados	Abstractos

(Ver Halfpenny en Silverman, 1998: 79)

Silverman reconoce que elementos externos a la comunidad científica también influyen en la valoración de los métodos. En general la opinión pública confía en las estadísticas y encuestas, los gobiernos favorecen la investigación cuantitativa porque es del tipo que se lleva a cabo desde sus agencias, en la administración pública se desean respuestas rápidas basadas en variables “confiables”, las instituciones que financian investigación llaman a los investigadores cualitativos periodistas o científicos suaves cuyo trabajo es poco científico, sólo exploratorio, plenamente personal y lleno de influencias. Muchos de los investigadores cualitativos siguen sintiéndose como ciudadanos de segunda clase cuyo trabajo típicamente provoca sospechas (Silverman, 1998: 79).

Estamos en un momento donde parece necesario superar la dicotomía excluyente entre cuantitativos y cualitativos, es deseable una mayor integración de ambos métodos en el análisis. Esto tampoco es una tarea fácil, se trata de tipos de información completamente distinta, una enfocada a la extensión y otra a la intensidad, una topográfica y otra topológica. Ambas son construcciones, interpretaciones de la realidad y están irremisiblemente permeadas por la subjetividad del ser humano, quien las crea, organiza, aplica y explota: “...la distinción cualitativa-cuantitativa, en un sentido estricto, pierde su importancia en el plano de las estructuras teóricas, aunque las tradiciones cuantitativa y cualitativa tienden a subrayar diferentes tipos de teoría” (Jensen, 1993b, 15). Se puede leer en esto que lo importante es la construcción de un camino coherente que recorra los niveles antes descritos de un paradigma: el nivel ontológico, el epistemológico y el metodológico. Si para abordar un problema se elige, por ejemplo, un paradigma interpretativo y un modelo teórico etnometodológico, es evidente que la vertiente metodológica más indicada es la cualitativa.

Las críticas en este punto tienen que ver con cierta dificultad de los investigadores cualitativos para desembarazarse del modo de análisis cuantitativo. En la argumentación se proyectan los elementos cuantitativos casi inconscientemente, como afirma en su ácida crítica Murdock (1997) quien afirma que los únicos números que tienen muchos de los estudios interpretativos son los números de página. Este autor retoma una cita común de los setenta “...ningún buen investigador cualitativo quiere ensuciarse las manos con alguna técnica de cuantificación”. El problema es que, a pesar de este rechazo, los informes de

investigación cualitativa frecuentemente caen en afirmaciones sobre cuantas personas hicieron o dijeron algo o con qué frecuencia lo hicieron (Murdock, 1997: 181). Si bien es deseable integrar los datos de ambos métodos en el análisis de procesos culturales, es indispensable respetar la coherencia y sentido de cada tipo de información³².

Estrategias para la investigación cualitativa

En este punto me interesa presentar un par de las estrategias de investigación cualitativa que considero más sintéticas y al mismo tiempo creativas, se trata de la propuesta de Wolcott (1994) y la de Alasuutari (1995). Si bien existen otras propuestas de sistematización como la de Glesne y Peshkin (1992), la de Taylor y Bogdan (1987), la de Lindlof (1995), la de Ruiz (1999) o la de Piñuel y Gaitán (1995) entre muchas otras, he seleccionado estas dos por indicar niveles generales y no presentar métodos demasiado estructurados. Las dos propuestas que he seleccionado dejan un gran margen de acción para las decisiones del investigador.

Alasuutari (1995) juega con la metáfora del acertijo, un juego donde se pone a prueba la capacidad/creatividad para entender y otorgarle sentido a un problema o enunciado. Trabajar con análisis cualitativo implica el tipo de razonamiento que se usa para resolver acertijos. Cada elemento del problema tiene que encajar con precisión en la fotografía que se ofrece como respuesta.

En el análisis cualitativo los datos son considerados como una totalidad, se considera que todos ellos arrojan luz sobre la estructura de una totalidad lógica singular. La argumentación no puede basarse sobre las diferencias entre individuos en términos de variables. En este modelo se requiere de una visión holística del fenómeno, muy diferente a la fragmentación de la investigación estadística. Uno –dice Alasuutari- debe ser capaz de explicar todas las piezas de información confiable sabiendo que pertenecen a una figura misteriosa, misma que sólo se resuelve cuando no hay contradicciones con la interpretación propuesta. Esas son las totalidades estructurales, grupos de fenómenos que comparten una relación perfectamente regida, y no hay excepción a la regla. Si el investigador se encuentra con una excepción tiene que reformular la regla (Alasuutari: 1995). Aquí me gustaría mencionar que esta visión de ausencia de contradicción y de búsqueda de reglas puede considerarse como un desliz positivista o pospositivista del autor.

³² Si bien no es central para esta investigación definir las posibilidades o no de integrar los métodos cuantitativos y cualitativos, me parece pertinente consignar una interesante reflexión de Bericat (1998) donde sigue una metáfora de Hofstadter sobre estos métodos como dos árboles: "...aceptan la posibilidad de subir a los dos árboles para ver cosas, pero al mismo tiempo informan de que sólo desde uno de ellos parecen verse las cosas reales. Más allá de esta ambigüedad, sin embargo, parece claro que al menos habría lugar para integrar métodos según la estrategia de complementación, pero sólo si acertamos a preparar, para cada objeto específico de investigación, al árbol adecuado. Tender puentes entre los distintos árboles no se contempla como probable, e integrar sus raíces es sin lugar a dudas (...) una operación imposible" (Bericat, 1998: 46).

Alasuutari (1995: 11-20) plantea que el análisis cualitativo tiene dos fases, la *purificación de observaciones* y la *solución de los acertijos*:

La *purificación de observaciones* también cuenta con dos fases. La primera establece que el material sólo puede observarse desde un punto de vista teórico/metodológico particular. Para encontrarlo es común revisar todos los ángulos posibles pero una vez elegido uno es necesario ser sistemático. Al estudiar el material sólo debemos prestar atención a lo que resulta esencial desde el marco teórico elegido y las preguntas particulares formuladas. La segunda fase tiene que ver con reducir la cantidad de datos obtenidos al combinarlos. Observaciones de distintas columnas se deben combinar en una sola o al menos en un menor número de ellas. Esto se consigue al encontrar un denominador común o al formular una regla que, desde un punto de vista específico, se aplique sin excepción a todos los datos (Alasuutari, 1995: 13-16).

En particular, las concepciones y opiniones de los informantes, representando las mismas posiciones se revisan desde una distancia suficiente para ver como estas van formando lo que verdaderamente interesa al investigador: la cosmovisión o *Weltanschauung* que une a los individuos. La idea es que los materiales que tiene el investigador le permitan darle forma a las principales dimensiones de, y los límites impuestos por, la visión de vida de una cultura. De tal forma que una persona con diferente diccionario cultural pueda comprender las formas locales de pensar y sentir desde su propio marco (Alasuutari, 1995).

Alasuutari (1995) afirma que la importancia de lo absoluto de las reglas formuladas en el análisis cualitativo tiene que ver con, por una parte, la necesidad de compensar el hecho de que con tan pocos casos las tendencias no sirven para nada y, por otra, por tratar de encontrar algunas de las reglas con las que actúan los individuos, no como relaciones mecánicas, sino como estructuras interiorizadas (que recuerda la idea de las estructuras estructurantes y estructuradas de Bourdieu). De nuevo el autor parece partir de un modelo de investigación positivista, al buscar las reglas de los fenómenos sociales.

La *solución de acertijos*, o interpretación de resultados significa en el análisis cualitativo que, con base en las pistas y chispazos disponibles, demos una explicación interpretativa del fenómeno estudiado. Como cuando se resuelven acertijos, debemos ser capaces de formular una respuesta que no entre en contradicción con ninguna de las observaciones del caso. Para ello se utiliza también el instrumental teórico que elegimos al hacer las preguntas. Y en esta fase es muy importante también comparar y hacer referencia a otras investigaciones y literatura. Al construir las explicaciones de la investigación cualitativa, y a diferencia de lo que sucede con la investigación cuantitativa, los datos empíricos y observaciones no se debe olvidar, al contrario, deben incluirse para sugerir interpretaciones y solucionar el acertijo completo (Alasuutari, 1995: 16-18).

Alasuutari (1995) afirma que entre más chispazos y pistas coincidentes con nuestra respuesta al acertijo, más confianza se puede tener en la solidez de la explicación propuesta (quizá un coqueteo positivista). Analizar diferentes unidades de observación homogéneas, como ejemplos del mismo fenómeno, es una vía para asegurar validez en la investigación cualitativa. La preocupación de este autor por la validez lo ubica en un esquema positivista donde esta se consigue a través de elementos técnicos y de extensión, más que con base en la estructura de la explicación construida sobre un objeto de estudio concreto por parte de un investigador reflexivo.

Por otra parte, Wolcott (1994: 9-54) se dirige más a las formas en que se puede otorgar sentido a los datos en la investigación cualitativa. Su propuesta se encamina en un sentido más práctico pero reconoce que el investigador puede decidir sobre cómo o cuánto enfatizar sus hallazgos. Este autor define tres formas principales para “hacer algo” con los datos descriptivos. Estas tres formas no son mutuamente excluyentes, el autor concibe esta clasificación como tres diferentes énfasis que pueden emplear los investigadores cualitativos para organizar y presentar sus datos.

La primera de ellas es la *descripción*. En este modo se intenta dar cuenta de los datos tal cuál fueron originalmente recogidos. El informe final nace de grandes citas de las notas de campo o de las palabras de los informantes, de tal forma que pareciera que los informantes contarán sus historias. La estrategia de esta aproximación es tratar de describir los datos como hechos. El supuesto o deseo subyacente es que los datos “hablen por sí mismos”. La pregunta central es ¿qué está pasando aquí?. Wolcott plantea el problema que sufre esta estrategia al intentar deshacerse del sujeto productor de los datos, el investigador. Normalmente la pretensión de objetividad se vuelve en contra de quienes intentan seguir esta estrategia. Wolcott (1995) desarrolla diez formas para organizar y presentar la parte descriptiva de un estudio cualitativo:

- Orden cronológico. Los eventos siempre se pueden relatar en el orden en el que ocurrieron, siempre con elementos contextuales pertinentes.
- Orden del investigador o del narrador. La manera en que los eventos fueron contados por los informantes ofrece formas de organizar su reconstrucción por parte de investigador.
- Foco progresivo. Generalmente un estudio comienza enfocando un objeto y va descubriendo otros, se puede comenzar enfocando algo muy específico y luego ampliando al contexto o al revés.
- Día-en-la-vida. Esto puede llevar al lector directamente a la escena de acción, es la reconstrucción de un “día normal” realizada por el investigador.
- Evento crítico o clave. Ya que es difícil contar con todos los elementos de una historia, se buscan aquellos que pueden recrear su esencia. Muchas ocasiones se rescatan por ejemplo los ritos (matrimonio, funeral, fiestas) de una comunidad para construir una visión de la misma.
- Trama y personajes. Cuando los individuos o los roles son centrales para el estudio el investigador tiene que imaginarse que se trata de una obra, quiénes son los personajes principales, cuál es la trama, etc.

- Grupos en interacción. Es importante, al igual que en el caso de los personajes, que el investigador reconstruya distintas identidades grupales para enfatizar diferencias importantes para un caso.
- Seguir un marco analítico. Adoptar cualquier marco analítico impone una estructura al reporte descriptivo, tenerla en mente en el trabajo de campo ayudará a recopilar los datos y detalles necesarios para tal análisis.
- El efecto “Rashomon”. Como en la película de Kurosawa, no hay una sola versión de cualquier evento, hay tantas como espectadores. Una estrategia puede ser presentar las versiones de distintos participantes.
- Escribir un misterio. Organizar y presentar los estudios cualitativos como si se estuviera escribiendo una novela de misterio, donde el problema de investigación es el misterio a resolver (Wolcott, 1994: 17-23).

La segunda estrategia propuesta por Wolcott (1994) para tratar la información cualitativa es el *análisis*. Esta estrategia se basa en la anterior, la descripción, pero se expande y va más allá a través de un análisis que procede cuidadosa y sistemáticamente en la identificación de los elementos clave y las relaciones entre los fenómenos descritos. Busca la identificación de las características esenciales de un objeto de estudio, su descripción y sus interrelaciones. Su pregunta es ¿cómo funcionan las cosas?. De nuevo Wolcott (1994) propone diez formas para abordar esta estrategia de manejo de los datos:

- Enfatizar los hallazgos. El investigador no puede escapar de su propia selectividad al observar, por ello algunos datos deben recibir mucha atención. Los eventos que le importan analíticamente deben abordarse con mayor detalle.
- Mostrar los hallazgos. Utilizar la presentación gráfica y visual de los hallazgos es muy importante. A través de la imagen se puede incorporar la ambigüedad del campo.
- Seguir y describir los procedimientos “sistemáticos” del trabajo de campo. El deseo de un trabajo sistemático no se opone a la interpretación humanística.
- Desarrollar cualquier marco analítico que guíe la recolección de datos. Los datos se recogen de acuerdo con los requerimientos del marco analítico que se sigue.
- Identificar regularidades pautadas en los datos. Con la idea de relacionar las experiencias previas con lo que se observa en un momento dado.
- Comparar con otro caso. Con el énfasis en la similaridad, las comparaciones controladas permiten que quien analiza tenga cierto control.
- Evaluar. Como una forma de comparación con el estándar.
- Contextualizar en un marco analítico más amplio. Otra forma de control para quien lleva a cabo el análisis es tender conexiones con autoridades externas.
- Criticar el proceso investigación. Hacer explícitos los puntos donde la investigación no alcanzó los estándares o expectativas propias.
- Proponer un rediseño para el estudio. A partir de la crítica del punto anterior, proponer mejoras en el diseño de investigación (Wolcott, 1994: 29-36).

Por último, Wolcott (1994) habla de la estrategia de *interpretación* para los estudios cualitativos. De acuerdo con él, esta estrategia no es compulsivamente “científica” como la segunda, ni tan leal o restringida al dato como la primera. El objetivo es hacer sentido de lo que sucede, para llegar a una comprensión o explicación más allá de los límites de lo que puede ser explicado con el grado de certeza asociado al análisis. Es un ejercicio de especulación sustentada en los

datos y el análisis. Se trata del punto de partida y el final del proceso de investigación cualitativa. Su pregunta básica es ¿qué significa todo esto?. Se trata de un trabajo delicado, se corre el riesgo de ir más allá del caso en sí mismo al especular sobre sus sentidos o implicaciones. Wolcott (1994) propone once maneras para abordar esta estrategia de manejo de los datos

- Extender el análisis. Señalar las posibles implicaciones o influencias de lo que se ha estudiado. Lo más fácil es plantear preguntas.
- Marcar la posición y saltar. Establecer el lugar hasta el que se puede llegar con los datos recopilados y entonces realizar inferencias sobre lo que puede estar más adelante.
- Al llegar al final, detenerse. Es mejor detenerse hasta donde se ha podido llegar y no seguir para afirmar sin sustento. Intentar señalar lo que se necesita para seguir adelante.
- Hacer lo prescrito. No violar la integridad personal. Tratar de cumplir las exigencias establecidas, mantener en mente el objetivo inmediato.
- Hacer lo recomendado. Entablar un diálogo constructivo con las recomendaciones, oír la voz propia y también la de las críticas.
- Regresar a la teoría. Dar estructura a la interpretación a través de la vinculación con otras reflexiones teóricas.
- Volver a enfocarse a la interpretación en sí misma. Más que relacionar la interpretación con otras teorías o marcos interpretativos, intentar ampliar y desarrollar esos marcos.
- Conectar con la experiencia personal. Intentar defender la posición personal a través de la reflexión enunciada desde el propio investigador.
- Analizar el proceso interpretativo. Explicar la manera en que se acomodaron las piezas de una interpretación, así como las que aún faltan.
- Interpretar el proceso analítico. Examinar el proceso analítico empleado con los datos dejando que el lector dude.
- Explorar formatos alternativos. Dejar espacio para la imaginación, explorar los sentimientos y creencias personales. Estudiar las posibilidades de otros formatos de reporte: poesía, historia, ficción, etc. (Wolcott, 1994: 39-46).

Las propuestas que he seleccionado implican un papel determinante del investigador en la construcción de explicaciones sobre los fenómenos, sin embargo se encuentran en posiciones epistemológicamente opuestas. Mientras que para Alasuutari la investigación persigue encontrar reglas y buscar validez a través de la ampliación de las observaciones y entradas de información, para Wolcott la investigación es un trabajo de reconstrucción de realidades, de representaciones que pueden ser distintas según el tipo de énfasis que el investigador ponga en su información y en su reflexividad. En medio de estas posiciones se pueden encontrar muchas propuestas tomando posición entre el ideal positivo y el ideal interpretativo. El antagonismo entre la reflexividad del investigador y su concepción como investigador objetivo es uno de los muchos ejes que atraviesan la definición de lo cualitativo.

Como he mencionado antes, hay muchas propuestas para abordar el trabajo cualitativo. Esta es otra de las múltiples diversidades a las que se enfrenta el

investigador y sobre las cuales tiene que tomar decisiones al abordar un objeto de estudio determinado: la elección del modelo metodológico cualitativo específico con el que quiere trabajar.

Cualitativos como “naturalismo”

Otra de las concepciones de la investigación cualitativa en comunicación es la de los teóricos que la ven como una alternativa “naturalista” frente a los estudios de corte cuantitativo en la búsqueda de los efectos a largo plazo de los medios. Wolf (1994) considera que el análisis cualitativo ofrece la posibilidad de determinar mejor las diferencias en la naturaleza de los efectos a largo plazo. De acuerdo con él, estas *nuevas* metodologías tienen como fin el estudio de los procesos de los individuos para incorporar las tecnologías comunicativas en los planos de acción propios, los fines y las motivaciones. Asimismo, se pretende conocer el despliegue de las interacciones cotidianas con los medios y con ello, los contextos situacionales en los que se disfrutan y utilizan (Wolf, 1994: 173-174).

Curiosamente Wolf compara el enfoque cualitativo con el modelo de usos y gratificaciones, otorgándole el carácter de modelo teórico sobre la comunicación de masas. De acuerdo con este autor, este acercamiento, al que considera heredero de la etnografía y la etnometodología, está orientado a los procesos de socialización y de construcción de las representaciones sociales.

“El planteamiento naturalista se convierte así en un instrumento indispensable para reconstruir, de la manera más rica y articulada posible, el proceso con el que los media son transformados en modalidades, instrumentos, ocasiones y recursos que se convierten en parte de la vida cotidiana, de sus horizontes cognitivos y de las experiencias que le dan un sentido” (Wolf, 1994: 174).

Lo que este autor considera como lo más importante de este movimiento es la tendencia a incrementar las variables que se tienen que considerar en la investigación de la comunicación.

Este autor desarrolla las “dificultades intrínsecas al método de la observación naturalista”: la escasa posibilidad de extender y generalizar los resultados además del riesgo de alterar o distorsionar los fenómenos observados. El método de análisis de caso es definido como de naturaleza diagnóstica con sus respectivas dificultades: conseguir definir acertadamente la naturaleza misma del caso (si es cíclico o coyuntural), reconstruir los flujos pertinentes de comunicación en sus diferentes niveles, seleccionar entre la heterogeneidad de los materiales los de mayor relevancia, contextualizar de manera adecuada y articulada el caso analizado, y finalmente, llegar a generalizaciones satisfactorias partiendo de acontecimientos y situaciones específicas (Wolf, 1994: 175-177). Esto, de acuerdo con Wolf, explica el escaso “éxito” de estos métodos en la investigación de la comunicación.

Por último, conviene mencionar la posición de Lindlof (1995) sobre las diferencias de la investigación cualitativa con la investigación naturalista. De acuerdo con este

autor la gran diferencia está en que la investigación cualitativa no tiene necesariamente que desarrollarse en el hábitat de los miembros de la cultura que se estudia, como en teoría hace la investigación naturalista. Sin embargo, si se trabaja con una definición más flexible, podría afirmarse que la investigación naturalista es parte de la aproximación cualitativa al compartir ciertas características (Lindlof, 1995: 21). Ver 'Cualitativos: algunas definiciones básicas'.

La posición política

Una de las herencias del enfrentamiento entre la investigación administrativa y la orientación crítica, de la que he hablado antes con los ejemplos del modelo sociodemográfico lazarsfeldiano y de los herederos de la Escuela Crítica de Francfort, ha sido un posicionamiento político distinto de las metodologías cuantitativa y cualitativa. Intentaré explicar esto brevemente en función del tipo de información con la que se construyen las representaciones de la realidad y también con las diferentes formas de institucionalización que han tenido estos métodos.

Los métodos cuantitativos codifican la realidad en términos numéricos, es decir, convierten las características, opiniones o historias de las personas en abstracciones que son representadas en términos porcentuales o estadísticos. Esto no tiene nada de negativo en sí mismo, es una de las formas de darle sentido a la realidad. La cuestión es que en esta codificación se pierde la voz humana, ya no es posible desagregarla del conjunto. Ruiz (1999: 33) afirma que los cuantitativos recurren a una metodología de naturaleza nomotética y sistematizadora, tienen una visión de la naturaleza humana determinista y esencialista y, presentan un sesgo nominalista.

Los métodos cualitativos persiguen, en general, tomar la posición del individuo que les informa, comprender su manera de ver la vida, su *cosmovisión*. Para ello construyen un discurso que es igualmente es una forma de darle sentido a la realidad y, en esa labor, también generan abstracciones, pero las fundamenta con trozos del discurso social recopilado: la voz humana sigue ahí. Ruiz (1999: 33) afirma que los cualitativos recurren a una metodología de naturaleza idiográfica y evocativa, tienen una visión de la naturaleza humana de carácter autodeterminante y presumen de un mayor realismo social.

Las diferencias en las características del discurso cuantitativo y el cualitativo no se pueden ignorar. Aventurando algunas ideas podría decir que encontrar voces en lugar de números puede generar una mayor empatía con los textos cualitativos, sin embargo, ya he mencionado antes que la valoración de las características de cada método depende de la visión personal sobre el conocimiento (Silverman, 1998; Ruiz, 1999).

Lo cierto es que la apelación emotiva de las voces incluidas en un reporte cualitativo es una característica que ha sido retomada, por ejemplo, en el periodo modernista o edad de oro revisado anteriormente. La intención de recuperar la voz de los sectores menos favorecidos ha marcado el trabajo con métodos cualitativos

desde entonces, basta recordar los trabajos de Oscar Lewis *Los hijos de Sánchez* en México (Lewis, 1967) o *La vida en Puerto Rico* (Lewis, 1968).

En términos institucionales, la historia del uso de ambas metodologías también ha tenido un efecto ideológico. La hegemonía del modelo cuantitativista en los Estados Unidos y su oposición con la orientación crítica europea marcó la percepción del tratamiento sociodemográfico de lo social. He planteado antes la estrecha relación de los estudios académicos de este corte con la planeación social en Estados Unidos y la marginalización de los estudios interpretativos y cualitativos.

No pretendo aquí hacer una defensa del carácter social de la metodología cualitativa, una visión así demostraría ceguera ante la aplicación de estas metodologías a un marketing y una propaganda orientados por conceptos como productividad, mercado o posicionamiento. Lo que quiero reflejar es cierta percepción de lo cualitativo como cercano a la esfera de lo humano producto de un uso histórico específico. Esta característica acerca el uso de metodologías cualitativas, en general, con las orientaciones críticas del pensamiento social. De la misma manera en que el positivismo cuantitativo se ha visto relacionado con el pensamiento capitalista y neoliberal.

Considero que la posición política crítica de la investigación cualitativa es una posibilidad abierta más que una característica intrínseca. Dependerá de lo que el investigador pretenda hacer con ella. Kincheloe y McLaren (1994) afirman que la investigación crítica debe estar conectada con un intento de confrontar la injusticia de una esfera o grupo social particulares dentro de la sociedad. Es el tipo de investigación que se convierte en esfuerzo transformador, que no se avergüenza de la etiqueta “política” y no tiene miedo de consumir una relación con una conciencia emancipadora. Donde los investigadores tradicionales se aferran al riel de la neutralidad, los investigadores críticos frecuentemente anuncian que tienen partido en la lucha por un mundo mejor (Kincheloe y McLaren, 1994: 140).

En este sentido, Lindlof (1995) afirma que la ciencia interpretativa no niega la naturaleza interesada de sus investigaciones. Los estudios cualitativos se originan con frecuencia en algún conflicto o dilema local o en alguna actividad subversiva, donde el tema político con seguridad juega un papel. La investigación cualitativa implica la producción de conocimiento, no su descubrimiento. Se trata de un acto ideológico, donde el investigador es un agente político completamente enredado en las consecuencias éticas de sus afirmaciones. Estamos en el negocio de crear conocimientos peligrosos, conocimientos que cambian la vida de las personas (Lindlof, 1995: 25).

La crítica que se puede hacer a este punto tiene que ver con lo que antes he recuperado de la crítica de Lull (1997) a la corrección política de los estudios culturales. La flexibilidad de los métodos cualitativos se ha utilizado muchas veces para demostrar, a costa de lo que sea, las visiones de la realidad mediadas por la posición política. De esta forma se privilegia, como afirma Lull, la defensa de

posiciones políticamente correctas sobre el descubrimiento de realidades quizá contradictorias con estas posiciones.

La posición ética

Las discusiones sobre los aspectos éticos de la investigación son un deber indispensable en cualquier estudio. Muchas veces la ciencia ha olvidado el elemento ético y se ha colocado a sí misma como una creación independiente y amenazante para el ser humano. Punch (1986) recuerda que la visión sobre la objetividad de la ciencia se evaporó durante los juicios de Nuremberg, con los detalles de los “experimentos médicos” de los Nazis y con las matemáticas posteriores a las bombas atómicas arrojadas sobre Hiroshima y Nagasaki en 1945.

Los dilemas de una ciencia libre o controlada por la ética son puestos a la orden del día con las posibilidades de la genética para la clonación humana. Las ciencias sociales no están, en ningún sentido, al margen de estas discusiones. Para la investigación cualitativa, precisamente, por el nivel de involucramiento del investigador en las realidades y los grupos estudiados, es muy importante cuidar los elementos éticos. Las técnicas de investigación utilizadas implican muchas veces un contacto cotidiano con las personas que se estudian y, como he señalado en la fuente etnográfica de lo cualitativo, la compenetración se establece como una situación deseable.

Punch afirma que debido a que los grupos vulnerables han visto sus derechos violados flagrantemente en el pasado se han desarrollado algunos códigos éticos, particularmente en la investigación bio-médica. Estos códigos incorporan principios relacionados con la dignidad y la privacidad de las personas, el evitar hacer daño y la confidencialidad de la información recopilada. También se señala la necesidad de evitar que los hallazgos de investigación puedan ser utilizados por personas en posiciones de poder contra los intereses de los grupos y personas estudiados. Uno de los conceptos desarrollados es el del *consentimiento informado* de las personas a las que se estudia (Punch, 1986: 31-34).

El *consentimiento informado* contribuye al “empoderamiento” (*empowerment*) de la persona investigada frente al investigador, aunque no crea una relación simétrica. A través de él los participantes potenciales en un estudio son advertidos de que la participación es voluntaria, de cualquier aspecto de la investigación que pueda afectar su bienestar y de que pueden decidir libremente dejar de participar en cualquier punto del estudio (Glesne y Peshkin, 1992: 111- 112).

El código ético más cercano al trabajo cualitativo ha sido planteado por el *Council of the American Anthropological Association*, de acuerdo con Glesne y Peshkin (1992), en él se plantea que: en la investigación la responsabilidad más alta se debe a quienes se estudia. Cuando hay un conflicto de interés estos individuos tienen que ser primero. El investigador debe hacer todo lo que este en su poder para proteger el bienestar físico, social y psicológico así como el honor, la dignidad y la privacidad de aquellos a los que estudia. La investigación implica la

adquisición de material e información bajo la asunción de confianza entre personas, es axiomático que los derechos, intereses y sensibilidades de las personas estudiadas deben protegerse. Los objetivos de la investigación deben ser comunicados tanto como sea posible a los informantes. Los informantes tienen el derecho a permanecer anónimos, este derecho debe protegerse siempre, cuando se haya prometido explícitamente y cuando no. No debe darse ningún tipo de explotación de los informantes para ganancia personal, debe haber una retribución justa por todos los servicios. Es obligatorio reflexionar sobre las posibles consecuencias y repercusiones de la investigación y su publicación para los grupos o personas estudiadas (Glesne y Peshkin, 1992: 111).

Las conclusiones de los textos revisados afirman que no hay soluciones fáciles y que es necesario desarrollar una sensibilidad personal sobre la ética en la investigación. Hay dos posiciones frente a la ética: una posición absolutista, que pretende seguir los códigos al pie de la letra; y una relativista, que considera que no se pueden prescribir soluciones para los problemas éticos sino se tienen que producir creativamente en las situaciones concretas. Y también se señala una posición intermedia que indica una combinación, los códigos éticos señalan grandes líneas con espacio para la decisión ética personal del investigador (Glesne y Peshkin, 1992: 124-125). Una decisión más a tomar por parte del investigador cualitativo.

Las crisis de representación y legitimación

El trabajo cualitativo ha sufrido distintas crisis en su historia, las que voy a describir aquí son las crisis antes mencionadas de representación y legitimación. Describiré estas crisis de forma sintética además de lo que se ha propuesto para superarlas, considero que esta discusión engarza con propuestas que desde la filosofía han problematizado el tema de la posibilidad del conocimiento humano. Se trata de discusiones cuya solución todavía no se puede imaginar.

La crisis de representación tiene que ver con la idea de que los investigadores cualitativos no pueden en realidad capturar directamente la experiencia vivida. De acuerdo con Denzin (1997) esta crisis confronta el problema ineludible de la representación, pero lo hace problematizando el nexo entre experiencia y texto. Siguiendo a este autor, el texto presume que hay un mundo allá afuera (lo real) que puede ser capturado por un autor "conocedor" a través de la cuidadosa transcripción y análisis de los materiales de campo. Las preguntas que dispara esta visión son: ¿quién es el sujeto?, ¿tiene acceso directo a sus experiencias vividas?, ¿hay una capa de experiencia vivida auténtica y real?, ¿es alguna representación mejor que otra?, ¿son siempre las formulaciones del sujeto las más precisas? (Denzin, 1997: 5).

Para Denzin la respuesta la da el posestructuralismo crítico. El lenguaje y el habla no son espejo de la experiencia, sino que la crean y en el proceso de creación constantemente transforman y difieren de lo que están describiendo. Hay distancias inevitables entre realidad, experiencia y las expresiones de esa

experiencia. Nunca habrá una representación precisa de lo se hizo o dijo, sólo diferentes representaciones textuales de diferentes experiencias. El autor, entonces, es el responsable de la representación (Denzin, 1997: 5).

La crisis de legitimación tiene que ver con los criterios tradicionales para evaluar e interpretar a la investigación cualitativa. La legitimación está relacionada con términos como validez, generalizabilidad y confiabilidad. Para este análisis es necesario recordar el periodo modernista o edad de oro de los cualitativos, donde se intentó establecer criterios que aseguraran la validez y confiabilidad de los estudios con el baremo de los métodos cuantitativos. El fruto de los esfuerzos pospositivistas para regular esta metodología estaba encaminado a defender la autoridad de los textos cualitativos. Denzin (1997) afirma que desde el pospositivismo la autoridad de un texto se establece a través de un conjunto de reglas que se refieren a la realidad más allá del texto. Estas reglas se refieren al conocimiento, su producción y representación. La legitimación es validez y la validez autoridad, está es la que separa la investigación buena de la mala. De esta forma, un texto es válido (legítimo) si esta suficientemente fundamentado, triangulado, basado en indicadores naturales, cuidadosamente adaptado a una teoría, tiene una visión comprensiva, es creíble en términos de referencias, entre otros. Entonces, el autor puede anunciar la validez de su trabajo al lector, esas son las garantías de que el texto contiene una representación legítima de la experiencia y mundo social investigados (Denzin, 1997: 6-7).

Las respuestas sistematizadas por el mismo Denzin a esta crisis de legitimación son cuatro. La primera viene del positivismo, que afirma que cuantitativos y cualitativos no son diferentes y tienen que estar bajo las mismas reglas: validez interna, validez externa, confiabilidad y objetividad. La segunda viene del pospositivismo, que afirma que se necesita desarrollar un conjunto especial de criterios para la investigación cualitativa³³ ya que se considera como un paradigma alternativo a la investigación social cuantitativa, el problema es que no hay mucho acuerdo sobre cuáles deberían ser estos criterios³⁴. La tercera, que podría ser llamada posmoderna, afirma que el carácter de la investigación cualitativa implica que no puede haber criterios para juzgar sus productos y duda de cualquier criterio que privilegie algo. La cuarta posición es la posestructuralista, que parte de un conjunto de criterios totalmente nuevo originado en el proyecto cualitativo que rescata la subjetividad, la emoción, el sentimiento y otros criterios antifundacionales (Denzin, 1997: 7-9).

³³ Uno de los textos que profundiza en torno a los criterios para generar investigaciones con confiabilidad y validez desde la posición pospositivista es el de Kirk, Jerome y Marc L. Miller (1986) *Reliability and validity in qualitative research*, Sage university series on qualitative research methods, vol. 1, SAGE, California.

³⁴ Aunque Denzin cita a Hammersley para sintetizar que se evalúa el trabajo cualitativo por su capacidad para (a) generar teoría genérica y formal, (b) estar empíricamente fundamentada y ser científicamente creíble, (c) producir hallazgos que puedan ser generalizados o transferidos a otras condiciones y, (d) ser reflexivos internamente en términos de tomar en cuenta los efectos del investigador y su estrategia en los hallazgos producidos (Denzin, 1997: 8). El autor cita a Hammersley, M. (1992) *What's wrong with ethnography?*, London: Routledge.

Parece que de nuevo las opciones son diversas y dependen –otra vez- de decisiones personales. Resulta muy importante tener conciencia que la investigación cualitativa está atravesada por este tipo de discusiones para posicionar la investigación propia en alguno de los modos de concebirla. La definición metodológica de una investigación nunca ha sido una tarea fácil, sin embargo hoy la explosión de las posibilidades presenta una gama más amplia y compleja para tomar esas decisiones. Galindo (1998) ha destacado la importancia de las intenciones del sujeto investigador en la definición de los caminos a indagar. “Pensar la metodología es hoy más complejo y profundo que antes, más diverso, intenso, estético, lúdico” (Galindo, 1998: 10).

2.3.- Desarrollo de la propuesta sobre metodología como *sistema de decisiones*.

En este punto desarrollaré sintéticamente mi propuesta de concebir la metodología de investigación como un ***sistema de decisiones*** desarrollado por un sujeto investigador con base en procesos racionales y emocionales para construir una visión de su objeto de interés.

Considero que la construcción de explicaciones sobre un fenómeno social concreto es el resultado de decisiones del investigador. Estas decisiones tienen que ver con las prenociones con las que se observa al objeto, los modelos teóricos y su punto focal: estructura o agencia, psicología o sociología, vida cotidiana o trayectos de vida, clase social o nivel socioeconómico, género o generación, entre muchos otros. Sin embargo, también son decisiones que se toman en función de procesos subjetivos del investigador, sus deseos, aversiones, experiencias, memoria y vivencias.

Creo que la metodología, como afirma Bourdieu *et al* (1976), es una *teoría en acto*. Los modelos teóricos configuran una lente que enfoca distintas cosas y con diversos aumentos. La subjetividad del investigador, sus pasiones y sentimientos, configura otra mediación al enfocar y mirar los objetos de investigación.

Hoy es ampliamente aceptado que tanto los métodos *suaves* como las manifestaciones más *duras* de la estadística son constructos humanos, codificaciones de una realidad inaprehensible ontológicamente. En ambos el investigador *toma decisiones* a partir de conocimientos previos, utiliza su intuición y sensibilidad para tratar de generar explicaciones *veraces* de lo que sucede en el mundo social. Es en este sentido que me interesa proponer la concepción de

metodología como un **sistema de decisiones** que desarrolla el investigador para formular una explicación veraz³⁵ de un determinado fenómeno.

He dicho antes que los métodos cualitativos configuran **sistemas de decisiones abiertos**, en el sentido de la diversidad de opciones disciplinarias, de objetos de estudio y políticas. A diferencia de los cuantitativos que tienen un campo y saber hacer definido con más precisión, más institucionalizado y normativizado, más *cerrado*. Sin embargo, ambas formas de conocimiento son constructos humanos y están permeados irremisiblemente de la huella subjetiva de sus creadores³⁶. En ambos existe un proceso de toma de decisiones que define y altera la representación del objeto que se estudia. En ambos hay interpretación.

Mi posición epistemológica tiene que ver con una visión más interpretativa que con una visión positivista. Considero que la realidad no es accesible objetivamente, sino que es el sujeto investigador quien se encarga de dotarla de sentido, clasificándola, nombrándola e intentando explicarla. La subjetividad tiene un papel determinante en la construcción del conocimiento científico. Este último no es sino una de las formas posibles de conocer, la que se ha convertido en legítima a través de una cierta historia y luchas de poder. El conocimiento científico no conduce al hallazgo de *La Verdad*, sino de explicaciones veraces de la realidad. Por ello, lo que observamos no es sino una gama de verdades, en ocasiones opuestas, establecidas de acuerdo con las preconiciones, aversiones y preferencias de un sujeto o comunidad de sujetos investigadores.

Siguiendo a Lara (1995) considero que el investigador está inmerso en la realidad social que pretende estudiar. Mejor dicho, cuando estudiamos a la sociedad no podemos salirnos de ella, irremediamente nuestra mirada se origina desde nuestra posición en la estructura social y nuestra capacidad de agencia. Al ser el sujeto parte de la realidad social que pretende investigar, esta delimitación sujeto-objeto se desdibuja, ya que el sujeto (investigador) está dentro del objeto (lo social). Ahora bien, esto que pareciera ser una barrera epistemológica insalvable es lo que funda la posibilidad del conocimiento social.

El investigador, como parte de esa sociedad, vive y comparte su mismo lenguaje y su lógica intersubjetiva. Aceptar esta condición subjetiva es lo que nos permitirá comprender que el lenguaje es un espacio de comunicación entre el investigador y la sociedad, el puente a través del cual podemos asirla. La propuesta es no caer en el espejismo de la objetividad y creer que la realidad social puede ser explicada

³⁵ Hablo de veracidad como una cualidad sociodiscursiva, distinto a verdad como realidad ontológica.

³⁶ Un ejemplo de la influencia de la subjetividad en la construcción de conocimiento lo encontré en la narración de Maurice Punch sobre la experiencia traumática que tuvo al enfrentarse con su universidad para publicar su tesis doctoral. Este autor reconoce que su visión sobre la ética y la política en la investigación (su objeto de estudio) está conformada substancialmente por su experiencia como investigador y, particularmente, por esta desagradable confrontación (Punch, 1986).

como un objeto externo, sino considerar nuestra subjetividad como otra variable al estudiar la realidad a través de su manifestación objetiva: el lenguaje.

Por su parte, el investigador es quien da coherencia y unidad al proceso de investigación. En él recae toda la responsabilidad ética y metodológica del proceso (Lara, 1995). Lo subjetivo del punto de vista del investigador, al estar inmerso en su objeto de estudio constituye una herramienta para generar conocimiento. Y este conocimiento es científico cuando el proceso de investigación es conducido con ética y rigor metodológico. Es decir, cuando el investigador hace evidente el lugar desde donde mira la realidad social y el camino que ha seguido para llegar a ciertas conclusiones sobre ésta.

Asumir el papel del investigador como sujeto social, es decir, como sujeto que forma parte de la misma realidad que pretende estudiar, plantea la posibilidad de utilizar una herramienta metodológica flexible (como es el caso de las técnicas cualitativas), que permite el acercamiento y la comprensión de un sujeto que está en constante movimiento y de una realidad social que no es imperturbable ni estática. ¿Cómo conocer la realidad social?, asumiéndose en principio, como parte de esta dinámica dialéctica. El investigador interviene como *sujeto en proceso* (Lara, 1995) en virtud de que la información producida a lo largo de la investigación se imprime en él y lo modifica, lo cual lo pone en disposición de registrar y asimilar esa información e incorporarla en su búsqueda. En otras palabras, *observo una realidad y lo que veo me cambia la forma de observar esa realidad y por lo tanto lo que veo*, en un círculo sin fin.

Este *sujeto en proceso* va a tientas en una superficie por él desconocida, no cuenta en su andar con un mapa prefigurado de los sitios con los que se ha de topar. No diseña una investigación *a priori*, más bien la construye en un ir y venir, entre la teoría y la metodología, pues esta última no es sino una puesta en escena de la primera. La toma de posición del sujeto investigador se ve reflejada desde el momento mismo en que elige el marco teórico del cual va a partir. Esta elección conjuntamente con la elección metodológica es del investigador, el cual construye su objeto de estudio a través de la mirada subjetiva que lo constituye. Son, entonces, las decisiones del sujeto las que van conformando las características de su objeto de estudio. Es todo un sistema de ellas.

Generar conocimiento científico desde esta postura resulta en la negación de una pretensión de verdad absoluta, ya que *La Verdad* como tal resulta una utopía. Existe una permanente búsqueda de saberes desde diferentes posiciones que recorren distintos caminos y llegan a conclusiones coherentes con sus respectivos procesos. Todo esto desemboca en una gama de verdades contradictorias. Al igual que los pintores cubistas, que negaban la existencia de un solo punto de vista sobre un objeto a representar, el investigador social que parte de estas premisas entiende que su toma de posición frente al objeto de estudio configura de manera inevitable la visión que construye de este objeto.

En este sentido más que una visión popperiana donde “...sólo es científico aquello expresado en enunciados susceptibles de ser contrastados (o falsados) lógico-deductivamente y que se remitan expresamente a dicha contrastabilidad” (Rodríguez, 1989: 220), este trabajo parte de una visión kuhniana de la ciencia, donde las verdades científicas imperantes son producto de predominancias teórico metodológicas, “...*paradigmas*, cuya adopción y rechazo dependen expresamente de la concreta comunidad científica que practica la investigación” (Rodríguez, 1989: 221-222). Esta investigación considera importante, como consecuencia de mi elección interpretativa, la búsqueda de auto-reflexividad sobre el proceso de generación del conocimiento.

El paradigma constituye quizá el nivel más general en el que se puede decidir, obviando las decisiones sobre la ciencia o la disciplina donde uno pretende desarrollarse. En función del interés, que es al mismo tiempo racional y sentimental, se toman las decisiones sobre lo que se quiere estudiar, cómo se quiere hacerlo y para qué. El **sistema de decisiones**, entonces, engarza decisiones generales con decisiones muy específicas, movido siempre por el motor de los intereses del investigador. Orozco (1997) ha desarrollado brevemente esta cuestión:

“Dependiendo del interés en qué es lo que se quiere conocer, por qué se lo quiere conocer, es que puede decidirse cómo conocerlo. En todo caso, esa decisión irá hacia –o conllevará– un paradigma en sus fases identificables con las decisiones que se toman en uno u otro sentido (...) Y dependiendo de la orientación del investigador, se toma una decisión política: no sólo una decisión de paradigmas o una decisión ideológica, sino una decisión política por donde el investigador quiere trabajar, dónde va a poner su energía para producir un conocimiento que esté acorde con sus intereses” (Orozco, 1997: 36-37).

Ante esta situación, la validez del conocimiento sobre la realidad social reside en la ética del investigador, la seriedad metodológica con la que guíe su indagación y en el hecho de hacer evidente su postura. Este último elemento de las *convenciones de verdad* del conocimiento científico resulta clave: es indispensable que el sujeto que investiga los fenómenos sociales exponga claramente desde qué posición lo hace, ya que esto influye decisivamente sobre el saber que genera de la realidad.

Los métodos cualitativos están marcados por la gran variedad de concepciones y usos que se les otorga. La diversidad de acercamientos y de objetos de estudio abordados ha disparado las posibilidades. He señalado, en los apartados anteriores, como estos métodos han sido distintos en tiempo, concepción, estrategia, interpretación, epistemología, política, ética, entre otros. Esta variedad obliga al investigador a precisar mucho los elementos que toma en cuenta para tomar decisiones, es decir, al construir un aparato teórico/metodológico coherente para abordar un problema de investigación: un **sistema de decisiones**.

Distintos investigadores han señalado la importancia de las decisiones del sujeto investigador para configurar una determinada visión sobre un objeto de estudio. Desde el paradigma interpretativo de las ciencias sociales y en sus momentos más contemporáneos (lejos del positivismo y postpositivismo iniciales), se ha señalado la gran responsabilidad que asume un sujeto investigador al construir explicaciones verosímiles de lo que estudia: el autor es el responsable de la verdad científica que se propone. A continuación describiré brevemente algunas ideas en este sentido:

El giro postestructuralista

Esta propuesta es, quizá, la punta de lanza de los modelos interpretativos por su radicalidad. Denzin (1997) afirma que el giro postestructuralista ha dado nuevas formas de concebir la validez y la legitimación del conocimiento científico. En principio ha cambiado el sentido de los conceptos, discutiendo más bien sobre autoridad y legitimación. De acuerdo con este autor, ha habido algunas respuestas a estas crisis de legitimación y representatividad (revisadas brevemente al final del apartado anterior) (Denzin, 1997: 3-9). En síntesis él reconoce las formas de validez que describo a continuación.

Política. Cada texto tiene que ser tomado en sus propios términos. Se ha rechazado el deseo de producir textos válidos y autorizados, el desenmascaramiento de la validez como autoridad expone el corazón del argumento. Denzin retoma el concepto de “genealogía subversiva” de Foucault, una estrategia que se rehusa a aceptar esos “...sistemas de discurso (económico, político, científico, narrativo) que ignoran quiénes somos colectiva e individualmente” (Denzin, 1997: 9). La propuesta busca sustento externo, no en las formas positivistas de la ciencia, sino en la comprensión de cómo operan el poder y la ideología a través de sistemas de discurso. Un buen texto es el que invoca estos objetivos, expone cómo trabajan la raza, la clase y el género en las vidas concretas de los individuos que interactúan. También propone como fuente de validez el grado en que un proyecto le da poder y emancipa a una comunidad de investigación (Denzin, 1997: 10).

Verosimilitud. Se examina la habilidad de un texto para reproducir (o simular) un mapa de lo real. De acuerdo con Denzin, el texto tiene que establecer una antiverosimilitud, en el sentido de separar verdad y verosimilitud y las estrategias con las que se construye esta última. En resumen, el investigador sólo puede producir un texto que reproduce versiones múltiples de lo real y mostrar como cada versión incide y conforma el fenómeno estudiado. La verosimilitud de un texto está en su habilidad para reproducir y deconstruir las reproducciones y simulaciones que estructuran lo real (Denzin, 1997: 10-13).

Otras formas de validez y legitimación. En este punto Denzin desarrolla muy brevemente cuatro nuevas formas de validez: irónica, paralógica, rizomática y voluptuosa. La legitimación irónica se constituye al proliferar representaciones y simulaciones múltiples de lo real, mostrando las fortalezas y limitaciones de cada una, estableciendo que ninguna de esas representaciones es mejor que otra. La

legitimación paralógica viene del disenso, heterogeneidad y múltiples discursos que desestabilizan la posición del investigador como amo de la verdad y el conocimiento. La legitimación rizomática representa el intento de presentar textos no lineales con múltiples centros donde hablan voces diversas y articulan definiciones de la situación. Finalmente la legitimidad voluptuosa imagina a una autoridad femenina, opuesta a la voz masculina dominante que excluye a la mujer en sus multiplicidades (cuerpos, emociones y el mundo materno) (Denzin, 1997: 13-14).

Las formas de legitimación que propone Denzin para el conocimiento científico nacen del proyecto postestructuralista. Esta propuesta constituye la máxima expresión de la idea de la influencia del investigador en el conocimiento producido. Para este modelo, el ser humano que investiga lo es todo, la teoría y el método, el responsable absoluto del texto científico. Por ello, la legitimación de un texto, su validez y legitimidad, tienen que fundamentarse en el hacer explícito el papel del sujeto en la construcción de representaciones sobre la realidad.

La herencia humanística

Jensen (1993c) defiende la herencia de las humanidades para la investigación en ciencias sociales. En su análisis considera que las humanidades han utilizado métodos sistemáticos y eficaces aunque a éstos no se les nombre como metodologías. Los ejemplos son la lógica en la filosofía, el análisis gramatical en la filología y la lingüística y la crítica textual de las fuentes históricas, todos ellos procedimientos característicos de la ciencia.

Para las humanidades "...la herramienta fundamental de investigación es la capacidad interpretativa del estudioso." (Jensen, 1993c: 43). En este sentido, se establece la importancia del sujeto investigador en la construcción de representaciones sobre la realidad. Siguiendo con este autor, el acto de interpretación puede concebirse como una reducción fenomenológica que extrae una esencia textual, aunque con frecuencia los pasos de esa reducción no están explícitos.

"Como resultado de ello, el análisis no puede normalmente convertirse de modo significativo en un objeto de (des)acuerdo intersubjetivo en el seno de una comunidad científica o en foro público. Lo que ocurre más bien es que la validez de una interpretación depende de una confianza más universal en la pericia y la sensibilidad del erudito, su legitimidad y su autoridad, o quizás, de una sensación de que la interpretación es original y estimulante" (Jensen, 1993c: 43).

En este esfuerzo por reconocer la importancia del sujeto investigador en la construcción de representaciones del mundo, Silverman (1997b) rescata los planteamientos de Polyani³⁷ sobre la pasión en la investigación. Desde una

³⁷ Este autor cita Polyani, M. (1964) *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*, Harper&Row, Nueva York.

postura crítica con lo que califica como la “regularidad de la carta reflexiva en el juego de las ciencias sociales” (Silverman, 1997b: 239), este autor defiende el compromiso apasionado con una estética minimalista para las ciencias sociales que celebre la claridad y el rigor. Silverman critica la tendencia romántica³⁸ del humanismo al pretender elevar la experiencia como lo auténtico. El recomienda ser muy cuidadoso con el tipo de afirmaciones que se hacen sobre las técnicas de investigación preferidas, las apariencias de “autenticidad” y de contacto directo con la “experiencia” humana son parte de los mensajes del mundo en el que vivimos –afirma-, por ello merecen ser explicadas más que utilizadas para fiarse de ellas (Silverman, 1997b: 240-249).

El humanismo constituye otra fuente importante en la definición del sujeto del investigador como determinante del conocimiento producido. Si bien sus espacios académicos, objetos y métodos de estudio se han integrado tardíamente a la investigación en las ciencias sociales (por la potencia del proyecto positivista), sus planteamientos sobre el papel de la subjetividad humana en el proceso del conocimiento conforman otra veta fundamental del paradigma interpretativo.

El pensamiento cibernético³⁹ y la creatividad

Un elemento que ha sido señalado como clave en el desarrollo de las decisiones metodológicas es la creatividad. Galindo (1998) ha indicado que la creatividad es el reto básico en la investigación. Este autor considera que las formas tradicionales de hacer ciencia resultan más restrictivas y administrativas que dinámicas y generadoras. Los supuestos positivistas sobre la existencia de una realidad preexistente al acto de percepción fundamentan una tarea donde lo que resta es registrar ese orden natural. Esta forma de pensamiento pone en riesgo el potencial creativo del investigador, quien es concebido como “...un creador altamente reflexivo, un observador que nunca pierde detalle de lo que sucede en su interior y de lo que acontece en su exterior” (Galindo, 1998: 11).

³⁸ En este sentido Silverman (1997b) rescata la crítica de Strong y Dingwall. Para estos autores la herencia romántica ha dotado a la sociología de un compromiso para la creación de un mundo mejor, sin embargo es necesario también reconocer sus vicios: la sustitución del rigor científico por el celo evangélico, la búsqueda de la experiencia por encima de la reflexión y la elevación de lo personal sobre lo comunitario. Este autor cita a Strong, P y Dingwall, R. (1989) “Romantics and stoics” en J.F. Gubrium y D. Silverman (eds) *The politics of field research: sociology beyond enlightenment*, Londres, Sage, pp. 46-69.

³⁹ Esta propuesta es considerada por Galindo (1998) una alternativa ante el positivismo y el humanismo, como un tercer escenario donde los actores sociales “...pueden ser observados como subjetividades que toman decisiones y tienen capacidad de reflexionar sobre su situación, lo que los configura como seres más libres y autónomos de la voluntad de dominación. Esto convierte al pensamiento social en un juego de ajedrez donde se trata de prever el movimiento reflexivo del otro. Pero sucede que, tanto el aparente observador solitario, como los observados reflexivos, pueden observarse observando, y comunicarse en dicha situación reflexiva de segundo orden. Esto mueve a las ciencias sociales hacia otra parte, integrando las fases anteriores como de menor complejidad, y proyectándose hacia una configuración de redes de interacción que se hacen y rehacen según los efectos en la acción de los contactos comunicativos y reflexivos. En este plano no hay dominación absoluta posible, lo que se abre es el horizonte de la autopoiesis social, una sociedad reflexiva que se auto-organiza sin centro ni control absoluto” (Galindo, 1998: 21-22).

Este autor afirma que la investigación es creativa básicamente en dos sentidos: (1) al explorar el mundo social en los múltiples fondos de significado y configuración que lo conforman, sintetizando con ello imágenes y conceptos sobre lo social que permiten nuevos efectos perceptuales y (2) al relacionarse con los actores sociales y sus procesos de exploración, lo que permite promover actos de creación colectivos en la puesta en escena de la comunicación (Galindo, 1998: 12).

Galindo (1998) desarrolla una propuesta cuyos elementos básicos son tres: la tecnología, la metodología y la epistemología de la investigación social:

La tecnología se constituye por los paquetes técnicos con los cuales el investigador opera en la relación de su mente con el mundo explorado y construido.

“Por tecnología estamos entendiendo lo más concreto de la operación de investigación, el cómo de la acción indagadora (...) está asociada entonces a la acción (...) De ahí que las decisiones sobre la acción sean las básicas, ahí se cocina todo, ahí se verifica, no hay coartada ni disculpa, sólo acción” (Galindo, 1998: 22-23).

La metodología tiene que ver con la pregunta de por qué se hacen las cosas de una determinada manera. Se trata de una guía de operaciones que decide el camino general donde cada operación es un paso particular:

“Cuando los pasos se van agrupando en sendas parciales hay un punto donde se integran con la estrategia general; la decisión sobre los paquetes técnicos es la base de la acción estratégica, existen decisiones por encima de ella, y hacia el interior de los paquetes. Todo este juego de decisiones puede denominarse como metodológico pues está en referencia a la totalidad del camino por recorrer, aunque sólo se refiera a una parte de él” (Galindo, 1998: 23).

La epistemología es de un orden superior a la metodología pero está íntimamente relacionada con ella y con la tecnología. Es ahí donde se define el para qué y para quién se desarrolla la investigación. “En este punto la investigación se mueve de su foco lógico interior y desplaza su atención hacia el mundo social donde actúa” (Galindo, 1998: 23)

Me parece muy pertinente desarrollar aquí la propuesta de Galindo, ya que resulta muy coherente con mi propuesta sobre los **sistemas de decisiones**. En esta elaboración teórico/metodológica es fácil leer el gran peso que se atribuye a las intenciones del investigador y a su subjetividad en la conformación de objetos de estudio y estrategias metodológicas para abordarlos. Se trata de una visión que señala la importancia del sentimiento y la reflexividad. El sentimiento es un recurso en la construcción de sentido sobre la realidad “...todo investigador requiere en su oficio del impulso de la pasión para llegar un poco más allá de lo previsto, se

conmueve con el sentimiento solidario del beneficio para todos, se contrae y extravía en los interiores de sí mismo” (Galindo, 1997: 13). La reflexividad es el anclaje del proceso creativo: “Toda la experiencia del conocimiento del mundo humano es un ejercicio de sentido. El camino de esa experiencia es el método; la reflexión sobre el camino, la metodología” (Galindo, 1997: 26).

El desarrollo de Galindo es más reciente y forma parte del esfuerzo de diversos investigadores mexicanos y españoles por formar una cultura de investigación distinta, organizada en redes y orientada a “ver más allá de lo evidente con imaginación y valentía” (Galindo, 1998: 20). Se trata de un proyecto académico-político que cuestiona la cultura de investigación jerarquizada, individualizada, burocratizada, administrativa, dogmática, inmovilizadora y corrupta. De nuevo la verdad se asume como inexistente, sólo existe la percepción y sus juegos cognitivos: el sujeto que investiga.

“El método ha sido considerado como una guía de exterioridad que sujeta a la parte interna de la vivencia indagadora, y ha tenido resultados propios de la visión analítica: separar, fijar, inmovilizar. Cuando el método se mira a sí mismo desde dentro, todo cambia, pues no hay método sin sujeto, el sujeto es el centro del método” (Galindo, 1997: 73)

La propuesta del *sistema de decisiones*

Esta investigación, este texto que está siendo leído por un lector, lo he creado tomando decisiones. En un esquema general tendría que hacer una historia de vida de mí mismo para indagar y construir una explicación sobre por qué decidí ubicarme en las ciencias sociales y en la comunicación, por qué opté por enfocarme a la investigación, por qué elegí la recepción televisiva y por qué me interesó la metodología cualitativa. En la introducción de este trabajo intenté explicar brevemente estas dos últimas elecciones. Desarrollar una explicación profunda de todas estas características no me parece central para el objeto de estudio que he definido en esta investigación. Sin embargo, creo que es posible y pertinente presentar las decisiones que conforman los niveles más concretos de este trabajo.

Intento ser coherente con el paradigma interpretativo que he elegido, y con el modelo epistemológico en el que creo. Por ello, me parece adecuado hacer explícitas las diferentes capas de decisiones que he ido formando al definir mi objeto de estudio y el método con el que quiero abordarlo. Ya he explicado antes el origen de mi interés en la recepción televisiva y en la metodología cualitativa.

Finalmente también he decidido escribir este trabajo en primera persona, ya que esta característica resulta coherente con el supuesto fundamental de mi investigación: el investigador es el responsable del conocimiento que produce. De esta forma, resulta importante aclarar que lo que desarrollo metodológicamente en este proyecto son mis decisiones, basadas en un trayecto académico personal determinado pero, también, en una sensibilidad, una posición estructural y un conjunto de preocupaciones propios.

En el siguiente capítulo presentaré una visión breve sobre las características de Comalcalco, Tabasco y sus estudiantes de secundaria. Pretendo construir una representación del contexto en que llevé a cabo mi investigación que sirva al lector o lectora para comprender mejor a mi objeto de estudio.

Capítulo 3.- Ubicación del objeto: Comalcalco, Tabasco y sus estudiantes de nivel medio

En este capítulo presentaré una breve descripción del objeto de estudio y contexto en el que se desarrolló mi investigación. Uno de los grandes retos de esta parte de mi trabajo es construir una representación de mi objeto de estudio que se aleje del exotismo al que, casi automáticamente, remite el trópico latinoamericano. Por ello intentaré representar Comalcalco contraponiendo sus características tradicionales con sus rasgos de modernidad. Octavio Paz dijo una vez que en México no sólo conviven una pluralidad de culturas y de condiciones socioeconómicas, también coexisten diferentes tiempos históricos. Reflejar esa mezcla heterogénea de tradición y modernidad sin caer en un fácil realismo mágico latinoamericano es un reto importante para mí en este capítulo. Quisiera lograr representar esta pequeña ciudad del sureste mexicano como la ven sus habitantes, para quienes sus ritos, tradiciones y costumbres son, más que prácticas culturales, vida cotidiana.

“...ven ven ven
ven ven ven
vamos a Tabasco
que Tabasco
es un edén”
(Canción popular)



Por otra parte, presentaré una breve descripción de los estudios de nivel medio en México. Me parece importante describir las características del nivel secundaria en mi país y tratar de comunicar al lector o lectora su significado y objetivos. Para ello me basaré en el Plan y programa de estudio de Secundaria de la Secretaría de Educación Pública (SEP), documento oficial en el que se establecen los programas, objetivos, enfoque y contenidos por asignatura que se aplican en este grado. Estos programas pueden sufrir variaciones entre escuelas públicas y privadas, sin embargo, este

planteamiento oficial establece la norma y se sigue en términos generales por ambos tipos de escuelas. En este punto también presentaré algunos de los problemas a los que se enfrentan las secundarias en México y que pude conocer en diferentes conversaciones con profesores y directores de las mismas.

Para finalizar, presentaré algunos datos para construir una representación del grupo de estudiantes de secundaria que constituye mi objeto de estudio. Además de mostrar la información estadística, intentaré reflejar algunas características de los estudiantes con los que trabajé, sus intereses y estilo de vida, sus rasgos locales y sus formas de enlazarse con lo global.

3.1.- Comalcalco o “la perla de la Chontalpa”: una localidad del sureste mexicano



El sureste mexicano estuvo mucho tiempo “desconectado” del resto del país, fue hasta el descubrimiento del petróleo en la región cuando el Estado mexicano comenzó a preocuparse por integrar esta zona del país a sus planes y modelos de desarrollo. Como muchas otras regiones del sur del país, Tabasco se incorporó tardíamente a los procesos

de modernización del país. Es importante mantener a la vista esta condicionante histórica, porque no se podrían entender algunos de mis hallazgos de investigación sin tomar en cuenta este rezago inicial de Tabasco y su posterior integración vertiginosa al país movida por el motor del petróleo. Esta es una situación que no se ha repetido en otras regiones pobres del sur de mi país, como Chiapas. Antes del petróleo, Tabasco era un estado principalmente agrícola y ganadero.

Hoy estas actividades primarias de producción conviven con la industria extractiva. En Tabasco se puede ver un paisaje donde conviven la selva con el pozo petrolero, las palmeras con los pastizales ganaderos, y no podía faltar, el lujo y la riqueza con la pobreza extrema. Quizás caigo en el lugar común al decir que se trata de un lugar de grandes contrastes: ¿en qué parte del mundo no los hay?, sin embargo en Tabasco he podido ver un extraño diálogo, no siempre venturoso, entre modernidad y tradición, entre gozo y sufrimiento y entre oportunidades y obstáculos que yo no había visto antes.



Tabasco se encuentra en el sureste de México, colinda al norte con el Golfo de México, al este con Veracruz, al sur con Chiapas y Guatemala y al oeste con Campeche. Su capital es Villahermosa, una ciudad que además de funcionar como centro político administrativo, cuenta con la mayor zona industrial de la región, en donde se procesan diversos productos como cacao, arroz, copra y carne; asimismo, es el foco de atracción poblacional más relevante por los servicios que ofrece.

De acuerdo con información del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2000a), Tabasco tenía para el año 2000 un total de 1'889,367 habitantes, lo que representaba casi el 2% de la población del país. Este estado se divide en 17 municipios, siendo Comalcalco el tercero en número de habitantes.

Municipio	Población	Porcentaje del total estatal
Centro	519 873	27.52
Cárdenas	216 903	11.48
Comalcalco	164 640	8.71

Comalcalco se encuentra en La Chontalpa, una zona del estado que destaca por su producción agrícola¹. Su nombre viene del maya-chontal Comalli-Calli-Co, que significa “en la ciudad de los comales”². La superficie del municipio es de 713 kilómetros cuadrados, lo que representa el 3.1% de la superficie total del Estado. Su clima es tropical húmedo y la temperatura ambiente fluctúa entre los 15 y los 36° C, llegando en algunas épocas hasta los 40° C. Aunque su temperatura media anual es de 26.4° C.

En el municipio se cultiva maíz, frijol, arroz y algunas variedades de productos hortícolas. Sin embargo, la agricultura de este municipio se basa principalmente en el cultivo del cacao, del cual posee el 28% del total de superficie cultivada en todo el Estado. También el coco tiene bastante importancia en algunas zonas y los cítricos, complementándose con la pimienta gorda, el zapote (o mamey) y el aguacate, entre otros. La ganadería también se encuentra en el municipio, destacando la producción de bovinos y porcinos. Además de estas actividades, una parte muy importante de la economía del municipio se basa en la industria petrolera. Comalcalco produce el



¹ La Chontalpa está integrada por siete municipios: Paraíso, Comalcalco, Jalpa de Méndez, Nacajuca, Cunduacán, Cárdenas y Huimanguillo.

² Comal es un disco de barro cocido o metal que usualmente se coloca sobre las brasas y se utiliza para hacer o calentar tortillas de maíz, tostar cacao, asar chile, etc..

5% del volumen de producción diaria del petróleo crudo que se extrae en el estado de Tabasco. Marginalmente se desarrolla la actividad turística, ya que el municipio cuenta con algunos atractivos turísticos como la Iglesia de Cupilco, con un particular estilo arquitectónico, la zona arqueológica Maya, las haciendas cacaoteras y, en ellas, las fábricas de chocolate (www.comalcalco.gob.mx/Introducción/Descripción.htm 12/10/01).

Cabe mencionar que durante la última década el sector primario (agricultura, ganadería y piscicultura) ha vivido una profunda crisis en Comalcalco. Hace poco en el periódico estatal se denunciaba una disminución del 50% de la actividad del campo en el municipio: "...el campo comalcalquense padece de marginación y miseria, como consecuencia del atraso en técnicas de cultivos y la secuela ambiental de la empresa Petróleos Mexicanos (Pemex) ha dejado en los 32 años de operar en el territorio tabasqueño."³. La combinación de factores como la destrucción medioambiental de PEMEX, el atraso en las técnicas de producción agropecuaria, el ataque de plagas y enfermedades persistentes y la falta de capacidad de las autoridades agrícolas nacionales y estatales para entender e intervenir en el campo (ausencia de estímulos, inversión, capacitación, financiamiento, etc.) han creado una grave crisis que, como suele suceder, afecta a los sectores más desprotegidos de la sociedad.

La ciudad de Comalcalco tenía 34,850 habitantes para 1995 (INEGI, 2000b: 22), 16,801 (48.2%) hombres y 18,049 (51.8%) mujeres. Pero su población ha ido aumentando año con el fenómeno de migración campo-ciudad⁴. Para el Censo del año 2000 se registra un total de 37,991 habitantes, 18,068 (47.6%) hombres y 19,923 (52.4%) mujeres (INEGI, 2000c). El crecimiento poblacional de Comalcalco en 5 años fue del 9% aproximadamente. La población del municipio de Comalcalco sigue el patrón de edad que se da a nivel nacional, se trata de una población joven: para 1995 el 39.7% de los habitantes del estado tenían menos de 15 años de edad (INEGI, 2000b: 21). Esto a pesar de tener una tasa de mortalidad infantil para 1998 de 30.2/1000 (INEGI, 2000b: 27) y de la citada crisis agropecuaria.

Como pasa con una gran parte de las etnias indígenas mexicanas, la población que habla alguna lengua indígena va en drástico retroceso en Comalcalco. La marginación de sus lenguas y costumbres ante el peso del castellano y de las formas culturales occidentales hace que cada vez sean menos quienes conservan la lengua y prácticas de su cultura indígena. Para 1995, de 156,334 habitantes en el municipio de Comalcalco, sólo se registraron 359 personas hablantes de alguna lengua indígena (Náhuatl, Maya, Chontal de Tabasco, Zapoteco, entre otras) (www.comalcalco.gob.mx/Introducción/Geografía/demogra/demografía.htm 08/10/01). Sin embargo en el léxico de los comalcalquenses subsisten algunas expresiones que

³ Elizabeth Torres, "A pique producción en Comalcalco", periódico *Tabasco hoy*, 16/07/2002, p. 24.

⁴ En 1950 el 87.3% de la población de Tabasco vivía en localidades rurales y el 12.7% restante en localidades urbanas. Para 1995 el porcentaje era de 57.3% en localidades rurales y el 42.7% en urbanas (INEGI, 2000b: 22).

vienen del Maya y del Chontal y que aparecieron con frecuencia en las dinámicas con los estudiantes de secundaria.

Otro elemento importante en el retrato de Comalcalco es el religioso. Para 1990 se registró una división por tipo de religión con los siguientes porcentajes: católicos 68.1%, protestantes o evangélicos 18.7% y ninguna religión 10.8%. En todo el sur del país se ha dado un claro avance de las religiones protestantes o evangélicas en detrimento de la religión católica, asimismo, se ha elevado el número de personas que declaran no profesar ninguna religión (INEGI, 2000b: 30).

En cuanto al tema de calidad de vida e infraestructura de vivienda, hay datos interesantes que reflejan las diferencias entre la ciudad de Comalcalco y lo que sucede en las rancherías y villas que la rodean (y que forman parte del municipio). Este dato es importante ya que refleja las diferencias entre un estudiante que vive en la ciudad y uno que viaja desde las rancherías aledañas:

Localidad	Viviendas particulares habitadas	Con agua entubada	Con drenaje	Con energía eléctrica
Municipio de Comalcalco	29,873 100%	15,304 51.2%	19,994 66.9%	27,261 91.3%
Ciudad de Comalcalco	7,870 100%	6,932 88.1%	7,669 97.4%	7,650 97.2%

Fuente: INEGI, 2000b: 36

Cabe mencionar que en Comalcalco el promedio de ocupantes por vivienda es de 4.82, siendo 4.56 el promedio estatal y 4.42 el nacional (INEGI, 2000a). Otro dato interesante que refleja el tipo de condiciones de vida que se dan en el municipio lo constituye el tipo de combustible que se utiliza para cocinar. De acuerdo con los datos del último censo, de un total de 34,067 viviendas habitadas en el municipio, 18,069 (53%) utilizaban gas butano para cocinar y 15,537 (45.6%) utilizaban leña (INEGI, 2000c).

Algunos otros datos que permiten construir una imagen del municipio son:

Total de viviendas	Con radio	Con TV	Con video casetera	Con nevera	Con lavadora	Con teléfono	Con calentador de agua	Con automóvil
34,067	23,299	24,285	4,451	16,085	9,775	4,308	2,164	4,450
100%	68.4%	71.3%	13.1%	47.2%	28.7%	12.6%	6.4%	13.1%

Fuente: INEGI, 2000c

Comalcalco es un municipio en el que están presentes muchos rasgos característicos de las pequeñas ciudades de la provincia mexicana. La ciudad de Comalcalco concentra el poder político y económico. En la ciudad hay un gran número de comercios que ofrecen lo que no se encuentra en todas las rancherías y villas del municipio: farmacias, hospitales, bancos, mueblerías, zapaterías, escuelas, tiendas de ropa, oficinas de abogados, médicos, arquitectos, talleres

mecánicos, entre otros. De tal manera que los habitantes de villas y rancherías tienen que ir a Comalcalco para atender muchos asuntos que no pueden resolver en sus localidades. En Comalcalco están las oficinas municipales, el registro civil, las oficinas de policía y tránsito, la tesorería, etcétera.

La ciudad concentra la oferta de productos, los servicios, y en muchas ocasiones también la oferta de empleo, en este sentido se convierte en un polo de atracción que hace migrar a los habitantes de villas y rancherías. Esto se repite posteriormente con las capitales de los estados, que también constituyen polos de atracción de migrantes, en este caso Villahermosa. Y a nivel nacional se repite con las grandes ciudades del país: Guadalajara, Monterrey y el Distrito Federal⁵.



En el caso de la educación la situación no varía mucho. Los habitantes de villas y rancherías que cuentan con los recursos económicos necesarios envían a sus hijos a estudiar a Comalcalco, especialmente cuando no existen primarias o secundarias rurales en su localidad. Lo cierto es que entre más avanzan en sus estudios, más obligados se ven a moverse a Comalcalco o Villahermosa para continuar estudiando⁶. Sin embargo, esto es un verdadero privilegio para la mayoría de los habitantes de villas y rancherías. Se trata, principalmente, de familias de campesinos que en el mejor de los casos trabajan sus propias tierras, pero que en general se ven forzados a vender su fuerza de trabajo como jornaleros agrícolas. Las mujeres tienen menos posibilidades de trabajar fuera de casa y, generalmente, se encargan de las labores domésticas. Con este panorama, es verdaderamente difícil para las familias contar con los recursos económicos necesarios para enviar a sus hijos a la escuela, o pretender que lleguen más allá del nivel básico (primaria) o medio (secundaria).

Además, sucede muchas veces que los hijos se incorporan desde muy pequeños al trabajo en el campo o en la casa. Es precisamente durante la secundaria, cuando tienen entre 12 y 15 años de edad, que comienzan a vender su fuerza de trabajo, es por eso mismo que normalmente en clases sociales bajas, el máximo nivel de estudios es de primaria o secundaria incompleta. Un dato en este sentido es el grado promedio de escolaridad en el municipio de Comalcalco, que es de sexto año de primaria (INEGI, 2000c).

⁵ A nivel internacional opera la misma lógica, un gran número de mexicanos y mexicanas migran sin papeles a los Estados Unidos en busca de empleo, mejores salarios y del *sueño americano*.

⁶ El grado más alto de estudios que se ofrece en Comalcalco es de nivel técnico, no hay oferta universitaria.

En Comalcalco se concentran las familias de pequeños comerciantes, profesionistas, técnicos, empleados y servidores públicos. Estas familias cuentan con más recursos económicos y pueden enviar a sus hijos a escuelas, en ocasiones privadas, o hacer que continúen sus estudios en Villahermosa o en alguna de las grandes ciudades del país. Como en todas las ciudades esta concentración también es relativa, finalmente lo que predomina es la pobreza. Existe un gran número de personas que trabajan en los comercios o como empleados domésticos en las casas de profesionistas, comerciantes y servidores públicos. Estos trabajadores perciben un sueldo promedio de 1,200 pesos semanales (unos 120 dólares al tipo de cambio de julio de 2002), lo que difícilmente permite pensar en enviar a sus hijos a continuar estudios a nivel universitario. Normalmente para esta clase social los estudios sirven como capacitación para el trabajo, la primaria y secundaria aseguran, en todo caso, el saber leer, escribir y realizar operaciones matemáticas básicas. Un grado más de estudios, el de preparatoria, brinda el acceso a trabajos mejor remunerados como ventas, secretariado, técnico, etc.

Comalcalco refleja claramente la polarización que existe en México entre una gran clase social pobre o baja, una cada vez más delgada clase media y una pequeñísima clase alta. Pareciera que cada una de estas clases viviera un tiempo histórico diferente. Para los campesinos, jornaleros y empleados las condiciones no son muy distintas de las que tenían hace 50 años, su acceso a bienes de consumo es igualmente limitado aunque ahora tienen más información. Para las clases medias el acceso a la moda occidental global (¿el tiempo actual, la modernidad?) está un poco más abierto, los jóvenes de esta clase tienen acceso a TV por cable, navegan por internet, siguen con interés la moda propuesta por los videos de MTV, y sus hogares cuentan generalmente con todos los servicios (energía eléctrica, agua potable, drenaje, teléfono, clima, etc.). Para la clase social alta este acceso está dado casi automáticamente, la diferencia es que para quienes pertenecen a ella *el mundo* no sólo es accesible mediante la TV e internet. Además de contar con televisión digital o antena parabólica, internet y todos los servicios domésticos, los jóvenes de esta clase social viajan al extranjero (Estados Unidos principalmente) o a la Ciudad de México y tienen un contacto personal con el *hoy* de lo moderno.

En Comalcalco se pueden encontrar diferentes *coffee nets* que usualmente están llenos de jóvenes chateando o navegando por la red. También pasan por sus calles automóbiles con jóvenes que llevan la última que canción de moda en MTV a todo volumen. Este acceso a la música y moda occidentales globales convive con formas locales tradicionales como la existencia de publicidad por altavoces en bicicletas o automóbiles adaptados (que anunciaban, por ejemplo, el estreno de la película *Spiderman* en el cine de Comalcalco) o la venta de productos alimenticios ofrecidos por el productor de casa en casa (pollo, tamales⁷, fruta, verdura,

⁷ Una especie de empanada cocida al vapor, hecha de masa de maíz con relleno de diferentes guisos y envuelta en hojas de plátano o elote.

pescado, etc.). También estos estilos de vida conviven con los de otros jóvenes, que trabajan en las tiendas y comercios de la ciudad, que probablemente nunca han estado sentados frente a una computadora y que, por su pobreza, con mucha frecuencia no conocen el mar teniéndolo a 45 minutos.

Existen prácticas culturales muy antiguas en Comalcalco, como la de tomar pozol⁸ a medio día o la fiesta tradicional de San Isidro Labrador que se celebra el 14 de mayo paralizando la ciudad con un desfile de enramas⁹. Esto sucede a la par de manifestaciones locales de fenómenos globales, por ejemplo, Comalcalco no se ha librado de la fiebre del móvil, muchas personas que transitan por la ciudad traen uno de estos aparatos y las tiendas anuncian promociones para adquirirlos. Otro contraste es el de la moda de la cirugía estética que se ha presentado con fuerza en las clases altas y medias altas de Comalcalco, mientras se dan formas tradicionales de curación que van desde la herbolaria hasta la charlatanería y que son muchas veces, por fe o por falta de recursos, las opciones de una gran sociedad pobre.



En la vida nocturna de esta ciudad coexisten la discoteca con el baile popular, el bar *fashion*, la cantina de mala muerte, el paseo por el parque y un gran número de fiestas familiares y reuniones en casa de amistades. Comalcalco además es un polo de intensa actividad religiosa impulsada desde la teología de la liberación, asentada en la región con altibajos desde mediados de los años setenta. Existe una larga tradición de comunidades eclesiales de base que han servido como semillero para la formación de líderes sociales y políticos en el Estado y a nivel nacional.

⁸ Una bebida que se hace de masa de maíz cocido molida con cacao tostado y que se bebe fría.

⁹ Las enramas son ofrendas de los campesinos, agricultores y ganaderos (principalmente) que el 14 de mayo son llevadas en agradecimiento a los favores recibidos durante el año a San Isidro Labrador, santo patrón de Comalcalco: en varas de unos 4 metros de largo se cuelgan frutos del campo (mazorcas de caco, racimos de plátano, etc.) y otros productos y se cargan por las calles en un desfile organizado por rancherías y villas (enrama de a pie). En esta ofrenda los ganaderos regalan vacas y becerros a la iglesia llevándolos en camionetas adornadas con flores y palmas (enrama de a caballo). Aunque la fiesta también se ha vuelto una gran borrachera y ha perdido un poco su esencia a decir de los mismos comalcalquenses, sigue teniendo un gran significado para todos los habitantes de Comalcalco.

Intento reflejar aquí la sensación que tengo cuando, mientras escribo esto, vienen de la calle los sonidos de una canción de rap y al poco tiempo escucho que pasa una camioneta con tamborileros, grupos de música tradicional que tocan tambores y flautas de carrizo de caña en fiestas públicas y privadas.

Me gustaría extenderme más y tocar otros puntos y vivencias de mi estancia en Comalcalco, sin embargo no sería pertinente para los objetivos de esta investigación. Para cerrar este punto, sin embargo, quiero aclarar al lector o lectora que sienta que algo faltó en esta descripción de contexto, que yo no había tenido nunca tan claras las limitaciones de quien construye una representación de algo tan complejo como la dinámica de una pequeña ciudad. Probablemente necesitaría una tesis completa para satisfacer medianamente los requisitos de una descripción lo suficientemente *densa* (Geertz, 1989) de Comalcalco. Me he concentrado en la información básica que puede hacer visible la polarización socioeconómica que marca y enmarca la vida de los jóvenes estudiantes de secundaria de Comalcalco, y, por lo tanto, mi trabajo de investigación.

3.2.- Los estudios de nivel medio (secundaria) en México

La organización de los niveles o grados de estudios de acuerdo con el sistema educativo mexicano es la siguiente. De las 3 a los 5 años se asiste a educación preescolar o preprimaria. A los seis años cumplidos se ingresa a primaria, donde se estudian seis años. De los 12 a los 15 se cursan los tres años de secundaria. Posteriormente son necesarios tres años de educación preparatoria para tener derecho, si se desea o puede, a ingresar en la universidad.

“El problema es que la Revolución Mexicana se planteó como objetivo terminar con el analfabetismo pero desde entonces no se ha sabido qué hacer después de enseñar a la gente a leer, escribir y hacer sumas y restas”.
Director de secundaria

Niveles educativos en México

Nivel	Duración	Rango de edad
Preescolar	3 años	3 a 6
Primaria	6 años	6 a 12
Secundaria	3 años	12 a 15
Preparatoria	3 años	15 a 17

La secundaria en México, como sucede con el nivel primaria, está calificada constitucionalmente como gratuita y obligatoria. Esta es una caracterización que funciona sólo en el papel. La verdad es que la educación sí es gratuita en las escuelas públicas, en ellas la colegiatura es simbólica y se regala a los alumnos los libros de texto¹⁰, pero no los uniformes, los pasajes o los materiales necesarios

¹⁰ De acuerdo con el Secretario de Educación de Tabasco, para el ciclo 2002-2003 se distribuirán en el Estado un total de 3.6 millones de ejemplares de libros de texto para beneficio de 500 mil

para su trabajo educativo. Es una gratuidad relativa también porque en ocasiones hay cuotas “voluntarias” que deben cubrir y que debido al pobre apoyo del gobierno, se convierten casi en la única posibilidad de los directores para hacer mejoras, comprar equipos o darle mantenimiento a las escuelas –cuando se hace buen uso de ellas-.

La obligatoriedad de la educación pública primaria y secundaria también es un planteamiento que se limita a la expresión de buenas intenciones. No hay ninguna instancia que supervise u obligue a nadie a cursar dichos estudios. En el Plan y programas de estudio 1993 de educación básica secundaria (SEP, 1993) dice:

“La reforma del artículo Tercero Constitucional, promulgada el 4 de marzo de 1993, establece el carácter obligatorio de la educación secundaria. Esta transformación, consecuencia de la iniciativa que el Presidente de la República presentó a la consideración del Congreso de la unión en noviembre de 1992, es la más importante que ha experimentado este nivel educativo (...) El nuevo marco jurídico compromete al gobierno federal y a las autoridades educativas de las entidades federativas a realizar un importante esfuerzo para que todos tengan acceso a la educación secundaria (...) La obligatoriedad significa también que los alumnos, los padres de familias y la sociedad en su conjunto deberán realizar un mayor esfuerzo que se refleje en la elevación de los niveles educativos de la población del país...” (SEP, 1993: 9)

O sea pura palabrería que busca más la genuflexión aduladora al presidente en turno que una verdadera mejora al sistema educativo. Los esfuerzos de los que tan elocuentemente habla la Secretaría de Educación Pública no son sino guerras de papel libradas como cortina de humo para matizar el verdadero objetivo del gobierno mexicano en los últimos sexenios de política neoliberal: privatizar la educación. Pero desarrollaré este punto un poco más adelante, cuando describa algunas de las situaciones que vi en las secundarias públicas y privadas de Comalcalco en las que trabajé. Por lo pronto me interesa brindarle al lector o lectora una breve caracterización del plan de estudios de secundaria y su enfoque.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) define a la educación secundaria como “...un nivel educativo que se imparte en tres años; es propedéutica, es decir, necesaria para iniciar estudios de educación media superior. Sus servicios son los siguientes: general, para trabajadores, telesecundaria y técnica. Esta última se divide en industrial, agropecuaria, pesquera, forestal e indígena.” (www.sep.gob.mx/work/apps/site/pubbas00/sec.htm consulta 15/07/2002).

Yo me concentré en la Educación Secundaria General que es aquella que se proporciona a la población de 12 a 15 años de edad que concluyó la educación

estudiantes de educación de nivel básico (primaria y secundaria). Información en nota periodística: López y Segoviano, “Lluvias entorpecen repartición de libros”, periódico *Tabasco Hoy*, 26/Junio/2002, p. 20.

primaria¹¹. En todos las versiones de servicio se comparten los mismos objetivos generales:

- Que el educando amplíe las habilidades y profundice los conocimientos adquiridos en la educación primaria
- Que el educando conozca las opciones educativas en las que puede continuar, o bien, en su caso, que reciba capacitación para su incorporación a la fuerza de trabajo (www.sep.gob.mx/work/apps/site/pubbas00/sec.htm, consulta 15/07/2002).

El plan de estudios para la educación secundaria establecido en 1993 especifica la impartición de asignaturas académicas y actividades de desarrollo. Estas se detallan en el siguiente cuadro:

Cuadro de materias de secundaria

	Primer año	Segundo año	Tercer año
Asignaturas académicas	Español (5 horas/semana)	Español (5 horas/semana)	Español (5 horas/semana)
	Matemáticas (5 horas/semana)	Matemáticas (5 horas/semana)	Matemáticas (5 horas/semana)
	Historia universal I (3 horas/semana)	Historia universal II (3 horas/semana)	Historia de México (3 horas/semana)
	Geografía general (3 horas/semana)	Geografía de México (2 horas/semana)	Orientación educativa (3 horas/semana)
	Civismo (3 horas/semana)	Civismo (2 horas/semana)	Física (3 horas/semana)
	Biología (3 horas/semana)	Biología (2 horas/semana)	Química (3 horas/semana)
	Introducción a la física y a la química (3 horas/semana)	Física (3 horas/semana)	Lengua extranjera (3 horas/semana)
	Lengua extranjera (3 horas/semana)	Química (3 horas/semana)	Asignatura opcional decidida en cada entidad (3 horas/semana)
		Lengua extranjera (3 horas/semana)	
	Actividades de desarrollo	Expresión y apreciación artísticas (2 horas/semana)	Expresión y apreciación artísticas (2 horas/semana)
Educación física (2 horas/semana)		Educación física (2 horas/semana)	Educación física (2 horas/semana)
Educación tecnológica (3 horas/semana)		Educación tecnológica (3 horas/semana)	Educación tecnológica (3 horas/semana)
Totales	35 horas semanales	35 horas semanales	35 horas semanales

Fuente: SEP, 1993: 16

¹¹ La misma SEP define los otros servicios de Educación Secundaria: "La Secundaria para Trabajadores se imparte a la población que, por rebasar los 15 años o por formar parte de la fuerza de trabajo, no puede cursar la educación secundaria general. La Telesecundaria, o secundaria por televisión, atiende en los medios urbano y rural a los adolescentes de comunidades carentes de escuelas secundaria. La Secundaria Técnica capacita a los educandos para que realicen actividades industriales, agropecuarias, pesqueras o forestales."
(www.sep.gob.mx/work/apps/site/pubbas00/sec.htm, consulta 15/07/2002).

Este programa no ha sufrido cambios desde el año en que se estableció. En ese año se cambió el modelo de áreas disciplinares (ciencias naturales, ciencias sociales, etc.) al sistema de asignaturas. Este cambio se planteó a partir de un diagnóstico en el que se señalaban la contribución del sistema por áreas "...a la insuficiencia y la escasa sistematización en la adquisición de una formación disciplinaria ordenada y sólida por parte de los estudiantes..." (SEP, 1993: 11).

En este plan de estudios se definieron las siguientes prioridades:

- "Asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita; desarrollar las capacidades de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad, entender, valorar y seleccionar material de lectura en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias (...)
- Ampliar y consolidar los conocimientos y habilidades matemáticas y las capacidades para aplicar la aritmética, el álgebra y la geometría en el planteamiento y resolución de problemas de la actividad cotidiana y para entender y organizar información cuantitativa (...)
- Fortalecer la formación científica de los estudiantes y superar los problemas de aprendizaje que se presentan en este campo (...) establece una vinculación continua entre las ciencias y los fenómenos del entorno natural que tienen mayor importancia social y personal: la protección de los recursos naturales y del medio ambiente, la preservación de la salud y la comprensión de los procesos de intenso cambio que caracterizan a la adolescencia (...)
- Profundizar y sistematizar la formación de los estudiantes en Historia, Geografía y Civismo (...) se pretende que los estudiantes adquieran mejores elementos para entender los procesos de desarrollo de las culturas humanas; para adquirir una visión general del mundo contemporáneo y de la interdependencia creciente entre sus partes; así como participar en relaciones sociales regidas por los valores de la legalidad, el respeto a los derechos, la responsabilidad personal y el aprecio y defensa de la soberanía nacional (...)
- El aprendizaje de una lengua extranjera (inglés o francés), destacando los aspectos de uso más frecuente en la comunicación" (SEP, 1993: 13-14)

Desgraciadamente estas prioridades no se han visto reflejadas en el nivel educativo de los estudiantes, como lo revelan diferentes estudios y evaluaciones de las que hablaré más adelante. Lo que ha resultado evidente a casi diez años del cambio de programa es que no basta con modificar los planes de estudio para lograr una mejoría en la educación, sobre todo cuando otros temas como montos de gasto público en educación, salarios magisteriales, infraestructura escolar, calidad de niveles educativos anteriores, entre otros, no son atendidos paralelamente.

Existen cuatro diferentes tipos de sostenimiento de las escuelas secundarias de acuerdo con el esquema clasificatorio de la SEP. Estos tipos son: federal, estatal, particular y autónomo. En realidad los que existen son los tres primeros, ya que el régimen autónomo prácticamente no existe, de un total de 9,000 secundarias generales a nivel nacional (para el ciclo 2000-2001) sólo 2 secundarias operaban

bajo esta modalidad (www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/cuadros/c9000/escsec99.htm, consulta 15/07/2002).

Régimen Federal

La Educación Secundaria de sostenimiento federal la imparten escuelas que son financiadas por el gobierno federal y controladas técnica y administrativamente por la Secretaría de Educación Pública, otras Secretarías del Estado u Organismos Federales.

En Comalcalco no existen secundarias generales bajo este régimen o modelo de sostenimiento. Antes había pero se transfirieron a los gobiernos estatales a principio de los años noventa como una forma de fragmentar el movimiento magisterial y dejar la responsabilidad del funcionamiento y efectividad de las escuelas a los estados. De los 259,660 alumnos que cursan estudios en Escuelas Secundarias

Generales Federales, 259,489 (99.9%) están en el Distrito Federal, es decir, prácticamente el único lugar donde quedan secundarias operadas por el Gobierno Federal es la Ciudad de México (www.sep.gob.mx/work/appsite/pubbas00/secfed.htm, consulta 15/07/2002).

Este proceso de transferencia o renuncia del Gobierno Federal sobre la responsabilidad de gestión, supervisión y administración de las escuelas secundarias generales puede detectarse con toda claridad en la evolución histórica de la matrícula y el número de escuelas por régimen en la última década:

Alumnos y escuelas de Educación Secundaria General de 1990 a 2000

Régimen	Federal		Estatal		Particular	
	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas
1990-1991	1,581,584	3,172	618,289	2,006	290,956	1,946
1991-1992	1,535,730	3,173	617,243	2,031	292,664	2,010
1992-1993	297,979	536	1,838,322	4,716	297,859	2,098
1993-1994	295,966	541	1,891,775	4,866	298,257	2,196
1994-1995	291,912	547	1,944,064	5,029	295,621	2,285
1995-1996	292,515	564	2,009,410	5,110	290,383	2,372
1996-1997	288,095	569	2,024,943	5,182	294,370	2,439
1997-1998	279,362	569	2,045,379	5,290	313,267	2,548
1998-1999	271,922	580	2,051,636	5,365	333,169	2,651
1999-2000	264,868	564	2,071,269	5,480	353,471	2,747
2000-2001	259,660	565	2,103,286	5,592	375,238	2,841

Fuente: www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/cuadros/c9000/matsec99.htm y www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/cuadros/c9000/escsec99.htm, consulta 15/07/2002

Régimen Estatal

La Educación Secundaria de sostenimiento estatal la imparten escuelas que son supervisadas técnicamente, financiadas y administradas por los organismos de educación de cada estado.

En el régimen estatal se integran las escuelas que siempre trabajaron bajo esta modalidad y las federales transferidas. Todas ellas dependen de la Secretaría de Educación del gobierno estatal. Son escuelas a las que en adelante llamaré públicas, ya que dependen de este sector. Estos colegios reciben a la mayoría de los estudiantes de

secundaria, en ellos las colegiaturas son prácticamente nulas (salvo los casos donde se piden cooperaciones voluntarias para hacer mejoras o comprar equipo) y se les regalan a los alumnos los libros de texto. Estas escuelas constituyen muchas veces la única alternativa para la mayoría de los mexicanos. En Comalcalco hay tres secundarias generales estatales o públicas: la Escuela Secundaria Estatal 27 de Febrero, la Escuela Secundaria General Andrés Iduarte y la Escuela Secundaria General Moisés Sáenz Garza.

Régimen Particular

La Educación Secundaria de sostenimiento particular la imparten escuelas que se financian y administran por sí mismas. Las incorporadas a la SEP, a un estado o a las instituciones autónomas son supervisadas técnicamente por las autoridades correspondientes.

Las secundarias privadas buscan, además de un fin educativo, ser rentables para las organizaciones y personas que las administran. Estas organizaciones suelen ser religiosas o estar formadas por exmaestros de la educación pública. Además, tienden a ofrecer diferentes niveles educativos, desde educación preescolar hasta preparatoria. El monto de sus cuotas y colegiaturas hacen que sólo una minoría pueda acceder a ellas,

normalmente cuentan con mejores instalaciones y logran mejores resultados educativos. Esto último debido a diversos factores de los que hablaré un poco más adelante. En la ciudad de Comalcalco existen tres secundarias privadas: el Colegio Morelos, el Colegio Pierre Larousse y el Colegio Motolinía.

Alumnos y escuelas del nivel secundaria (general) a nivel nacional

Alumnos		Escuelas	
Secundarias Públicas (Estatales y Federales)	Secundarias particulares o privadas	Secundarias Públicas (Estatales y Federales)	Secundarias particulares o privadas
2,362,946	375,238	6,157	2,841
86.3%	13.7%	68.4%	31.6%

Fuente: www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/cuadros/c9000/matres992.htm, consulta 15/07/2002.

Estos datos arrojan otra característica que distancia la educación secundaria pública de la privada: el número de alumnos por escuela. A partir de los datos anteriores se obtiene un promedio de 383.8 alumnos por secundaria pública, contra una media de 132.1 en el caso de las privadas. Normalmente las secundarias privadas trabajan con un número menor de alumnos que las públicas, y también con un número menor de alumnos por grupo. Esto constituye, sin lugar a dudas, una ventaja importante ya que permite establecer relaciones maestro-alumno más estrechas y fructíferas. Las secundarias públicas se han tenido que enfrentar al crecimiento de la demanda sin el crecimiento paralelo de la planta docente, las instalaciones, las condiciones laborales, etcétera.

En las escuelas se refleja claramente el nivel socioeconómico de quienes asisten a ellas. Las características del sistema educativo mexicano permiten encontrar este tipo de diferencias, inicialmente, por el tipo de colegio. A las secundarias privadas asisten los estudiantes de clases altas y medias altas, mientras que a las secundarias públicas, asisten las clases medias y bajas. Esto es una generalización pero funciona fácticamente debido a las diferencias en los montos de las colegiaturas y en el tipo de cuotas, materiales, libros y uniformes que solicita cada colegio. De esta forma la escuela se convierte en un espacio de clara diferenciación socioeconómica, como veremos más adelante.

En cuanto a los resultados educativos en el nivel secundaria, no han sido muy buenos. De acuerdo con una evaluación comparativa internacional realizada en 1995 por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA por sus siglas en inglés). México reprobó (con cuatro últimos lugares y dos penúltimos) en el ranking mundial en matemáticas en niveles de primaria y secundaria realizado en 40 países. Como ejemplo, México quedó en el sitio 26 de los 26 países que participaron en el examen de matemáticas, al sumar 398 aciertos, frente a los 513 de la media.

Como agravante de la situación está que los responsables del sector educativo de esos años trataron de evitar que los resultados de dichos estudios se publicaran. El Gobierno de México pidió formalmente a la IEA no incluir sus resultados en la difusión masiva de las calificaciones de las naciones participantes. De esta forma, México fue el único país examinado que solicitó mantener en secreto el estado de su desempeño académico. Fue hasta el 2001 cuando se hizo pública dicha información.

Este caso revela el grave problema al que se enfrenta el nivel educativo de secundaria y también el tipo de lógica política que impera para “enfrentarlo”. Desgraciadamente los responsables de la educación a nivel nacional han visto su puesto, tradicionalmente, como un trampolín para sus aspiraciones políticas y han preferido sobrellevar el problema en lugar de atacarlo¹².

También debo mencionar que la política neoliberal que se ha impulsado en México en los últimos sexenios ha golpeado fuertemente al sector educativo. No quiero aquí hacer un discurso panfletario sobre las consecuencias negativas del modelo. Simplemente afirmar que las medidas concretas que implica (adelgazamiento del Estado, potenciación de la iniciativa privada, reducción del gasto social, etc.) le han quitado recursos a la educación pública, han fragmentado la responsabilidad sobre ella y la han colocado en seria desventaja frente a las opciones educativas privadas. Cada vez más en México asistir a una escuela pública es sinónimo de falta de recursos o de ausencia de interés en los resultados educativos. Prácticamente todas las familias de clases altas y medias altas envían a sus hijos

¹² Basta recordar que el expresidente Ernesto Zedillo fue Secretario de Educación Pública antes de ocupar el cargo de presidente de México.

a este tipo de colegios. Este es un problema presente en todos los niveles educativos, por ejemplo, es fácil encontrar en las secciones de anuncios de empleos de los diarios, ofertas de trabajo en las que se lee “abstenerse egresados de universidades públicas”.

Al conversar con profesores y directores de las secundarias pude darme cuenta de la complejidad de un problema donde los actores son las autoridades educativas del gobierno estatal, el sindicato de maestros y los padres de familia. En medio de la lucha de intereses y demandas de cada uno de estos actores se encuentran los estudiantes, que también constituyen parte del problema al arrastrar las deficiencias del nivel educativo anterior (primaria).

Uno de los temas que usualmente se incluyen al hablar de la problemática educativa en México es el nivel salarial del magisterio. De acuerdo con información que recibí en diferentes conversaciones con profesores de secundaria de Comalcalco, un profesor recibe 200 pesos (veinte dólares) por hora de clase en escuelas públicas. El esquema de tiempo completo implica tener 42 horas semanales, con lo que se eleva el sueldo pero también la carga de trabajo. Normalmente los profesores imparten clases en diferentes escuelas para complementar su ingreso. Es muy común que un profesor contratado como personal de base en secundarias públicas trabaje también en secundarias privadas durante el tiempo que le queda libre. En una secundaria privada un profesor gana menos, alrededor de 70 pesos por hora, de acuerdo con información de diferentes profesores.

Una situación irónica es que los profesores de secundarias privadas son los mismos de secundarias públicas, sin embargo los resultados educativos de los colegios particulares son mejores generalmente. Esto se debe a condiciones estructurales que afectan el desempeño de los profesores en cada tipo de escuela. En las secundarias públicas el profesor difícilmente puede ser presionado para mejorar su desempeño, puede pedir permisos, tiene el apoyo del sindicato, falta control y en ocasiones hay corrupción. En cambio, en las escuelas privadas si no da los resultados que exige el colegio no se le vuelve a contratar, estas escuelas llevan un control estricto de asistencia de su planta docente y los alumnos generalmente no pierden clases. A estas escuelas no les afectan tampoco los paros y huelgas que constituyen formas efectivas de negociación en la lucha magisterial. De esta forma, es común que un profesor que da clases en los dos tipos de escuelas, cuando se encuentra en huelga en la secundaria pública permanezca trabajando en la secundaria privada.

Otras condiciones que no se pueden dejar de lado al tocar las diferencias de rendimiento entre secundarias públicas y privadas son: el número de alumnos por grupo (del que hablé antes), la infraestructura disponible y la formación previa de los estudiantes. Esta última tiende a mejorar de forma directamente proporcional al nivel socioeconómico. Estos educandos arrastran menos deficiencias de niveles anteriores, hay que recordar que muchos colegios privados forman a sus alumnos desde preescolar hasta preparatoria y esto permite que los maestros de niveles

educativos previos tengan la presión de responder a las expectativas de los profesores subsecuentes.

Así, la escuela como actor institucional en México tiende a preservar el *status quo* al brindar mejor educación a quienes tienen más recursos económicos y darle una educación deficiente a las clases sociales bajas y medias bajas. La secundaria, entonces, se convierte en un espacio de diferenciación social de clase pero también constituye un lugar en el que se produce y reproduce dicha diferenciación.

He desarrollado este punto con el objetivo de brindar un contexto al lector sobre el modelo de la educación secundaria general en México, su problemática y, especialmente, las diferencias entre las escuelas públicas y las privadas. He de decir que aunque constituyen dos universos diferentes, el hecho de que mi investigación se desarrollara en una ciudad pequeña como Comalcalco también emparentó un poco sus características. Sin embargo la división entre secundarias públicas y privadas es completamente necesaria al estudiar a sus respectivos estudiantes, constituye una de las decisiones que tomé al diseñar mi investigación y la abordaré continuamente en el resto de esta tesis.

3.3.- Estudiantes de secundaria de Comalcalco

Para iniciar este punto conviene contextualizar al alumnado de las secundarias generales de Comalcalco con datos sobre el alumnado estatal y nacional del mismo tipo de escuelas. Los datos que tiene publicados la SEP hasta la fecha corresponden a los cursos 2000-2001, pero ciertamente sirven como un referente adecuado. Presentaré únicamente los datos de las escuelas de régimen estatal y particular, ya que son las únicas existentes en Comalcalco.

Matrícula 2000-2001 de Escuelas Secundarias Generales ESTATALES (públicas)

	NACIONAL			TABASCO		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Total	2'103,286	1'058,971	1'044,315	40,540	20,621	19,919
1er año	774,203	398,597	375,606	14,549	7,457	7,092
2do año	702,230	354,997	347,233	13,636	7,034	6,602
3er año	626,853	305,377	321,476	12,355	6,130	6,225

Fuente: www.sep.gob.mx/work/apps/site/pubbas00/general7.htm, consulta 15/07/2002

A nivel nacional existen 5,592 escuelas secundarias generales estatales. En ellas labora un total de 188,224 docentes. De estos totales nacionales, hay 97 escuelas secundarias generales con una planta de 3,314 docentes en el estado de Tabasco, lo que representa un 1.7% del total nacional de escuelas secundarias generales y un 1.8% de todos los docentes que trabajan en ellas (www.sep.gob.mx/work/apps/site/pubbas00/general7.htm, consulta 15/07/2002).

Matrícula 2000-2001 de Escuelas Secundarias Generales PARTICULARES (privadas)

	NACIONAL			TABASCO		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Total	375,238	184,248	190,990	4,562	2,204	2,358
1er año	136,337	67,512	68,825	1,633	808	825
2do año	124,919	61,578	63,341	1,555	741	814
3er año	113,982	55,158	58,824	1,374	655	719

Fuente: www.sep.gob.mx/work/apps/site/pubbas00/general9.htm, consulta 15/07/2002

En el caso de las escuelas secundarias generales particulares, a nivel nacional existen 2,841 con una planta de 54,108 docentes. De estos totales nacionales en el estado de Tabasco hay 29 escuelas y laboran en ellas 502 docentes. Esto representa un 1% de las secundarias particulares del país y un 0.9% de los docentes que laboran en ellas (www.sep.gob.mx/work/apps/site/pubbas00/general9.htm, consulta 15/07/2002).

En Comalcalco existen seis escuelas secundarias generales¹³ yo decidí trabajar con los turnos matutinos de todas ellas¹⁴. Tres secundarias son públicas y tres son privadas. El número de alumnos que tienen las escuelas particulares es menor, como sucede a nivel nacional y estatal:

Escuelas secundarias generales de Comalcalco, Tabasco

Secundaria	Total		1er año		2do año		3er año	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
Colegio Morelos (privada)	32	37	13	15	6	10	13	11
	69		28		16		24	
Colegio Larousse (privada)	5	16	0	4	5	4	0	8
	21		4		9		8	
Colegio Motolinía (privada)	74	71	27	33	21	21	26	17
	145		60		42		43	
ESG Moisés Sáenz G. (pública)	415	444	135	152	140	147	140	145
	859		287		287		285	
ESE 27 de Febrero (pública)	193	190	61	72	69	64	63	54
	383		133		133		117	
ESG Andrés Iduarte (pública)	287	361	107	130	104	128	76	103
	648		237		232		179	

Datos correspondientes únicamente al turno matutino en el caso de las secundarias Moisés Sáenz y Andrés Iduarte. Información recabada con los directores y directoras de las escuelas.

A partir de estos datos, se puede concluir que en Comalcalco hubo un total de 2,125 estudiantes de secundaria general para el ciclo 2001-2002, esto representa el 4.7% de los 45,102 que hay a nivel estatal. Del total de estudiantes de

¹³ Existen también secundarias técnicas y telesecundarias, que decidí no incluir en esta investigación. El perfil de alumnado en las primeras es diferente, su orientación es hacia la capacitación para el trabajo; en las telesecundarias el hecho de que la televisión constituya el medio educativo seguramente hace que signifique otras cosas para sus alumnos.

¹⁴ Sólo dos secundarias públicas generales tienen turno vespertino, por lo que me concentré sólo en los turnos matutinos.

secundaria general de Comalcalco 235 asisten a secundarias privadas lo que representa un 11.1%, los restantes 1890 estudiantes asisten a secundarias públicas integrando un 88.9% del total.

En este punto me gustaría presentar una clasificación de los estudiantes de secundaria que me permite diferenciar su acceso a bienes culturales, particularmente a la televisión e Internet. Esta representación la construyo con información que fui recogiendo durante el trabajo de campo, en los ejercicios y dinámicas con los estudiantes, al observarlos jugar y platicar en los recesos y al conversar



con sus maestros y maestras. Por supuesto que se trata de una clasificación con fines analíticos, su construcción obedece a mi necesidad de trabajar con tres grupos que correspondan con las clases sociales de las que he hablado antes (baja, media y alta) así que a continuación defino algunos rasgos de los estudiantes de estos segmentos:

Los hijos de campesinos, jornaleros, empleados u obreros no tienen sistema de cable ni video casetera, en muchos casos no tienen televisión ni radio en sus casas. Tampoco tienen teléfono, ni computadora y en muchos casos sus hogares no cuentan con agua potable, drenaje o energía eléctrica. Estos estudiantes normalmente viajan diario de sus rancherías o villas hasta la secundaria. Para hacerlo tienen que utilizar el deficiente transporte público o bicicleta. Prácticamente la totalidad de estos estudiantes asisten a escuelas públicas. Normalmente estos jóvenes realizan actividades domésticas o laborales para colaborar con el sostenimiento de su familia, muchos trabajan por las tardes, los fines de semana o en periodos vacacionales. Ellos viven los problemas que acarrea la falta de servicios, en sus casas se cocina con leña, no hay agua entubada o drenaje y todo ello se ve agravado por los efectos de su misma pobreza: desnutrición, enfermedades, hacinamiento, vulnerabilidad, etc. El nivel de conexión de estos estudiantes con lo global es reducido o nulo, sus referentes son nacionales o del universo regional-local. Estos referentes llegan por medio de la televisión y la radio, los canales a los que llegan a tener acceso son los de Televisa, Televisión Azteca y la televisora estatal de Tabasco. Para ellos el acceso a Internet está vedado, no disponen de recursos suficientes para pagar los 10 pesos (1 dólar) que, en promedio, cuesta una hora de acceso a la red en los cafés Internet de la localidad. Estos jóvenes se encuentran anclados a sus lugares, prácticamente no viajan, ni vacacionan, difícilmente conocen otros pueblos o ciudades fuera del municipio: el resto del país y del mundo sólo existe por los relatos de otras personas y, principalmente, de la televisión.



Por otra parte existe otro segmento de estudiantes que son hijos de los profesionistas, técnicos, artesanos y pequeños comerciantes de Comalcalco. Estos jóvenes tienen un panorama bastante diferente que los hijos de jornaleros o campesinos. Generalmente tienen más acceso a servicios, en sus casas tienen televisión y muchas veces sistema de cable. Muchos de ellos tienen computadora y frecuentemente acceso

a Internet. Este es el público, por ejemplo, de los numerosos cafés Internet de Comalcalco¹⁵. Sus hogares cuentan con agua potable, drenaje, teléfono y luz eléctrica. Una parte de estos estudiantes van a escuelas públicas y otra parte lo hace a privadas. Para transportarse a sus escuelas estos jóvenes utilizan transporte público, aunque es más frecuente que vivan en la misma ciudad y se trasladen caminando o sean llevados por sus padres. El nivel de ingreso de sus familias les permite consumir más música, ropa, etcétera, esto los acerca a la moda ¿global? que propone la televisión. Estos jóvenes buscan las formas “actuales” de vestirse, los adornos, los accesorios y estilos en los programas televisivos, luego los buscan en los comercios de la ciudad o de Villahermosa. Aunque la televisión es una fuente muy importante de entretenimiento y consumo cultural para estos jóvenes, lo cierto es que también tienen otras opciones, quizá la más importante sea Internet pero también está el cine¹⁶, los conciertos, las discotecas o “antros”, etcétera. Estos jóvenes viajan más y salen de vacaciones a destinos nacionales. Generalmente conocen la capital del país y algunos de ellos estudiarán ahí carreras universitarias.

Un tercer segmento de estudiantes, mucho más reducido, lo constituyen los hijos de los grandes comerciantes y terratenientes de Comalcalco, así como los hijos de empleados de alto nivel de la empresa pública de petróleo de México (PEMEX). Estos tienen todos los servicios en sus hogares y tienen computadora e internet. Generalmente tienen



¹⁵ Curiosamente, y al revés de lo que normalmente se dice de estos espacios, aquí los cafés Internet constituyen espacios de socialización, a ellos se asiste acompañado de amistades para chatear o navegar juntos. Son un punto de encuentro y referente para este grupo de jóvenes.

¹⁶ En Comalcalco llegó a haber 3 cines (Clemente, Guerrero, Ragil), actualmente sólo queda el Guerrero, de una sola sala a la antigua usanza. Normalmente los jóvenes de clases media y alta prefieren viajar a Villahermosa a los “multicinemas” y combinan esa actividad con los recorridos por los centros comerciales en los que se hayan emplazados.

varias televisiones y sistema de televisión digital o satelital. Muchas veces estos estudiantes tienen su propio automóvil y normalmente asisten a escuelas privadas.

En este ejercicio de clasificación quedan plasmadas de forma tripartita las disparidades de acceso a productos culturales o, si se quiere, las diferencias de productos culturales a los que se accede. De esta forma los estudiantes viven (¿consumen?) la diferencia y también la reproducen, al desarrollar diferentes gustos, estilos y formas de comportamiento. Esto necesariamente, está relacionado como causa y como efecto con las diferencias en el consumo y la recepción de televisión, es decir, en lo que se ve, el tiempo que se ve y el significado que se construye de lo que se ve. Como es posible constatar más adelante, esta diferenciación se ve claramente reflejada en los resultados de la encuesta y en la investigación cualitativa.

En cuanto a la oferta televisiva existente en Comalcalco, también se pueden establecer tres tipos de acceso: TV Abierta, TV de paga por cable y TV de paga satelital.

- TV Abierta: usualmente la señal no es muy buena, pero se pueden ver algunos canales de Tv nacional y el canal local del gobierno estatal TVT Televisión Tabasqueña.
- TV de paga por cable: suministrado por CableCom como parte de la red de empresas PCTV, con todos los canales de TV abierta nacional y el local del gobierno. En total suma 67 canales entre los que hay deportivos, noticiosos, musicales, de películas, infantiles, entre otros. Costo aproximado mensual en 2002: \$100 pesos.
- TV de paga satelital: suministrado por SKY o DIRECTV, la primera empresa es parte de Grupo Televisa con presencia en todo Latinoamérica y la segunda actualmente ya desapareció. Con diferentes paquetes de programación, de los cuáles el básico supera por algunos canales la oferta de CableCom. Costo aproximado mensual en 2002 \$350 pesos.

En el siguiente capítulo presentaré los resultados de la encuesta sobre consumo de televisión entre estudiantes. Los datos de la encuesta se refieren al aspecto cuantitativo de la actividad de mirar televisión y profundizan muy poco en el sentido de esta actividad para quienes la desarrollan. Siguiendo con la argumentación anterior, se concentran en cuantificar lo que se ve y el tiempo que se ve y dejan de lado el significado que se construye de lo que se ve, porque no son capaces de asirlo o erigirlo. Sin embargo, gracias a una sugerencia de mi directora, decidí contextualizar la recepción televisiva de los estudiantes de secundaria con datos sobre su consumo de televisión.

Capítulo 4.- Análisis cuantitativo del consumo televisivo de los estudiantes de secundaria

En este capítulo presentaré los resultados de la encuesta sobre consumo de televisión que realicé entre los estudiantes de las 6 escuelas secundarias generales de Comalcalco. Utilizo a propósito el término consumo televisivo porque el objetivo de la encuesta fue cuantificar dos cosas básicamente: el promedio de tiempo que ven la televisión los estudiantes y el tipo de programas o géneros televisivos que prefieren. La encuesta sirve como referente indispensable para contextualizar y comprender el aspecto cualitativo de mirar la televisión, es decir, la recepción televisiva. Al escoger el término consumo para referirme a lo cuantitativo y recepción para lo cualitativo no pretendo más que diferenciar claramente el mundo de las frecuencias de los eventos del de los significados de estos eventos para quienes participan en ellos. Esta es una diferenciación que aquí podría parecer meramente semántica pero que, como puede comprobarse en los capítulos uno y tres, tiene un origen teórico y es coherente con la posición de concebir la práctica de ver televisión como una actividad situacional y rutinaria, que a la vez es un logro habilidoso y un proceso hermenéutico (Thompson, 1998: 67).

Los detalles metodológicos de la encuesta están descritos en este capítulo, para facilitar la lectura de los datos en este capítulo, presentaré aquí una breve descripción del proceso y las decisiones que tomé para su aplicación.

Como expliqué en el capítulo anterior, mi investigación se basa en el estudio de los alumnos y alumnas de seis secundarias generales de Comalcalco. Así que apliqué la encuesta con diferentes estrategias (muestreo estadístico y censo) en todas ellas. La información producida tiene representatividad estadística y censal, es decir, cumple con las normas convencionalmente aceptadas para poder decir que, en el caso de las secundarias donde apliqué la encuesta a una muestra de estudiantes, dicha información tiene una confiabilidad del 95% y un margen de error de $\pm 5\%$. En el caso de las secundarias donde se aplicó una estrategia de censo se cuenta con información de prácticamente todos los alumnos, por lo que se puede decir que refleja cabalmente al universo de estudio (la escuela).



La decisión de utilizar censo o muestra para la aplicación de la encuesta la tomé después de recopilar los datos sobre el número de alumnos por grado y sexo en cada secundaria. Estos datos ya los cité en el capítulo anterior, sin embargo aquí me permiten argumentar la pertinencia de mi decisión y también transparentar al lector o lectora la relación entre las características numéricas de la población de

estudiantes y las características numéricas de mi muestra o levantamiento en cada secundaria.

Más allá de la norma convencional, me gustaría que el lector o lectora evaluara el potencial y limitantes de trabajar con esta muestra estadística y se preguntara también las razones de su validez, es decir, de la confianza o desconfianza que le inspira.

Cuando impartía clases de metodología de investigación explicaba esta técnica con el ejemplo de probar cómo está de sal una sopa; muestrear era como tomar la cuchara, remover la sopa, tomar un poco y probarla; el censo era tomarse toda la olla de sopa. Con la muestra uno infiere que el universo se comporta casi igual, es decir, la muestra lo representa, “confío en que toda la sopa esta igual de sal a la de la cuchara”; con el censo se sabe que lo representa, “sé que toda la sopa estaba igual de sal a la de la primera cucharada”. Las normas convencionales de la estadística son una suerte de leyes para asegurar que nuestra forma de remover la sopa, el tamaño de la cuchara que usamos y la cantidad de sopa que consumimos nos permita **confiar** en que esa cucharada nos dará suficiente idea de cómo sabe el resto de sopa.

Sin embargo, cada vez veo más diferencias entre una olla de sopa y un grupo social y también he ido aprendiendo a reconocer que muchos otros elementos intervienen en la esencia de esa técnica, que es generar **confianza**. No debe olvidarse que la confianza de una muestra, ese porcentaje que logra obtenerse aplicando fórmulas, es aceptable y válido porque convencionalmente desarrollamos otro tipo confianza en él. Esta confianza *otra*, es sobre la que me gustaría dejar reflexionando al lector o lectora, esta confianza es algo más complejo.

Tradicionalmente se ha ganado mediante el seguimiento, real o aparente, de ciertas estrategias para conocer y, especialmente, de muy estrictas normas para construir los discursos sobre dicho conocimiento. El texto entonces para ser confiable, debe ser sólido y coherente, debe hacer uso de las normas convencionales y resistir el tratamiento del campo en el que se inserta. La representación de la realidad lograda se somete entonces a escrutinio aunque dicho proceso no siempre responda únicamente a lo que hay en ella, sino a todo un conjunto de elementos externos como los combates de la arena académica, los conflictos inter-disciplinarios, las disputas entre corrientes teóricas y escuelas, las luchas por el poder, el financiamiento o, ¿por qué no?, el adueñamiento de la VERDAD. Yo estoy tratando de renunciar a esa solidez externa del texto, quiero aquí transparentar su proceso de creación, evidenciar el peso de mis decisiones en el resultado final y tratar de ganar, entonces, la confianza del lector o lectora en función de la transparencia. Esta confianza (o desconfianza), fluye principalmente del interior del texto y trata de apelar lo menos posible a argumentos externos de tipo categórico para lograr validez.

Quizá esta exégesis se perciba como fuera de lugar o incluso de tono, pero me importa mucho explicar que no considero que el uso de la técnica estadística para muestreo en mi encuesta pueda validar *per se* la confianza sobre los resultados. Detrás de éstos hay mucha interpretación y muchas decisiones, la transparencia en su proceso y toma, respectivamente, es mi principal argumento para ganar validez ante el lector o la lectora.

De regreso al objetivo de este capítulo, a continuación presento la relación entre universo y muestra o entre universo y levantamiento (para el caso de censo) y específico la opción que seguí en cada escuela:

Relación entre población y muestra o levantamiento

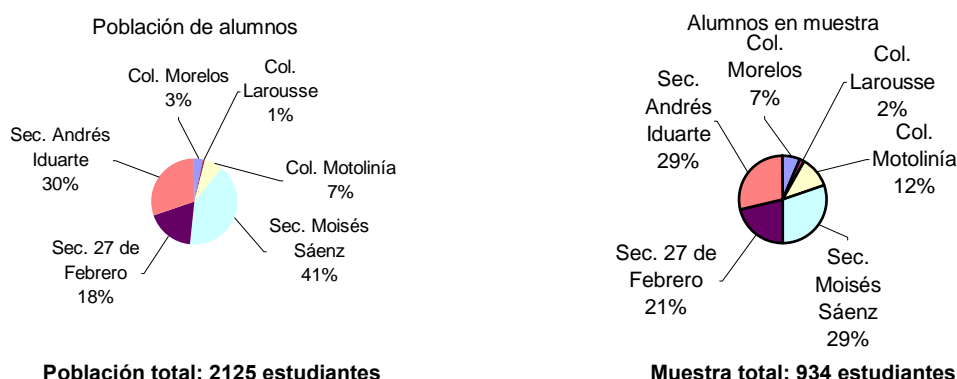
Secundaria	Total		1er año		2do año		3er año	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
Colegio Morelos	32	37	13	15	6	10	13	11
POBLACIÓN (privada)	69		28		16		24	
CENSO	28	33	12	14	5	10	11	9
Levantamiento	61		26		15		20	
Colegio Larousse	5	16	0	4	5	4	0	8
POBLACIÓN (privada)	21		4		9		8	
CENSO	4	13	0	4	4	2	0	7
Levantamiento	17		4		6		7	
Colegio Motolinía	74	71	27	33	21	21	26	17
POBLACIÓN (privada)	145		60		42		43	
MUESTRA	53	56	19	19	17	19	17	18
Ideal = 105	109		38		36		35	
ESG Moisés Sáenz G.	415	444	135	152	140	147	140	145
POBLACIÓN (pública)	859		287		287		285	
MUESTRA	140	138	45	47	49	46	46	45
Ideal = 270	278		92		95		91	
ESE 27 de Febrero	193	190	61	72	69	64	63	54
POBLACIÓN (pública)	383		133		133		117	
MUESTRA	99	100	34	33	33	33	32	34
Ideal = 195	199		67		66		66	
ESG Andrés Iduarte	287	361	107	130	104	128	76	103
POBLACIÓN (pública)	648		237		232		179	
MUESTRA	126	144	42	45	42	49	42	50
Ideal = 250	270		87		91		92	

Datos correspondientes únicamente al turno matutino en el caso de las secundarias Moisés Sáenz y Andrés Iduarte. Información recabada con los directores y directoras de las escuelas.

Como puede verse, apliqué la técnica de muestreo en las escuelas con más de 70 alumnos y decidí censar a los alumnos de las escuelas pequeñas. Sin embargo no pude aplicar la encuesta a la totalidad de sus alumnos salvo raras ocasiones ya que durante mis estancias de trabajo de campo había estudiantes ausentes por diferentes circunstancias.

El número muestral se calculó independientemente para cada una de las cuatro escuelas donde se utilizó esta técnica estadística¹. Decidí que la muestra tuviera un número igual de integrantes por grado y sexo, es decir que hubiera seis cuotas del mismo número de alumnos, una por cada combinación de sexo y grado. Lo que hice fue tomar el número que arrojaba la fórmula, dividirlo entre seis y redondearlo hacia arriba. Por ejemplo, para la secundaria Andrés Iduarte la fórmula arrojó el número muestral total de 250, esto dividido entre 6 da 41.67; una vez redondeado la cuota quedó en 42 encuestas por sexo y grado, de tal manera que la muestra total creció a 252. Como apliqué estas encuestas en grupo, ocurrió varias veces que el número de encuestas aplicadas era mayor al de la muestra, sin embargo decidí conservar el total de encuestas aplicadas y no eliminar ningún cuestionario aunque la muestra creciera. Esto pasó especialmente en la secundaria Andrés Iduarte, donde de un número muestral inicial de 250, terminé aplicando un total de 270 encuestas. El campo fue del 10 al 14 de diciembre de 2001.

En términos absolutos las escuelas con más alumnos tienen más estudiantes incluidos, sin embargo conforme se eleva su número de alumnos, disminuye el porcentaje de ellos que participan. Esto es resultado de la fórmula que se aplica para obtener el número muestral y genera, aunado a la elección de aplicar censo en ciertas escuelas, la siguiente relación entre población de alumnos y estudiantes incluidos en la muestra por colegio:



Es importante decir que el seguimiento de la fórmula estadística para obtener una muestra con los valores descritos antes (confianza 95%, margen de error $\pm 5\%$) y mi decisión de aplicar censos en las escuelas con menos alumnos, genera en el conjunto una sobre-representación de los colegios privados y una sub-representación de los colegios más poblados. Esto se ve reflejado en la relación porcentual: mientras en términos de población los colegios privados tienen un 11% de la población estudiantil, en la muestra quedaron representados con un 21% de encuestas; por otra parte, la secundaria Moisés Sáenz que tiene 41% de la población de estudiantes, quedó representada con sólo el 29% de las encuestas. Esto tiene consecuencias inevitables en la información producida, concretamente

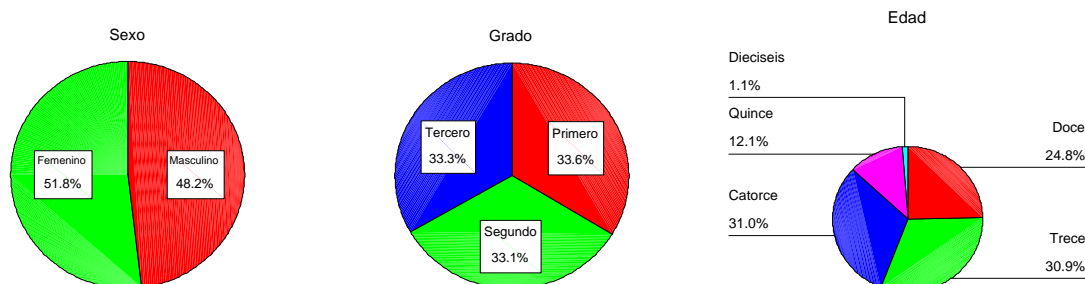
¹ Quiero agradecer aquí el apoyo que me brindó el Actuario René Álvarez Valenzuela para el diseño de la muestra estadística.

eleva el perfil socioeconómico del grupo al aumentar el número de alumnos de escuela privadas y disminuir el de escuelas públicas. Al sobrestimar de esta forma a los alumnos de escuelas privadas, inevitablemente se conforma un grupo con mejor equipamiento doméstico, más posibilidades de acceso a productos culturales, etcétera. Aunque esta es una consecuencia negativa, es el precio que paga mi decisión de establecer un número muestral o censal por cada escuela, a fin de poder hacer afirmaciones (según lo establece la norma) sobre cada escuela por separado y comparaciones entre ellas. Me parece importante evidenciar las consecuencias de privilegiar la representatividad de los datos por escuela sobre la representatividad del total de encuestas. Es importante no perder de vista esta situación cuando se lean los datos de conformación socioeconómica y de equipamiento doméstico de mi grupo de estudiantes encuestados.



4.1.- Características del grupo de estudiantes encuestado

El levantamiento completo arrojó un total de 934 encuestas aplicadas. A continuación presento tres gráficas que reflejan la composición del grupo de estudiantes que respondieron la encuesta:

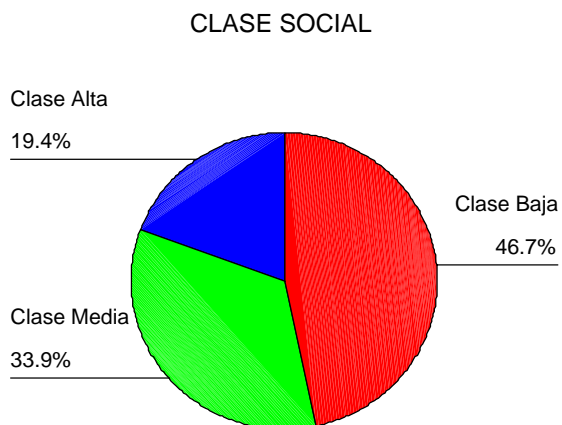


Como puede verse el grupo presenta un buen balance por sexo y grado, que era mi intención al distribuir las cuotas por cada combinación posible de estas dos variables. El porcentaje de mujeres (484 casos) es un poco más alto que el de hombres (450 casos), lo que sucede también en la población, aunque esta es una situación fortuita que no busqué a propósito (intenté tener cuotas al 50% por sexo). En cuanto a la distribución por edad, responde a los criterios de admisión de este nivel educativo, en el que se ingresa a los doce años y se termina normalmente a los quince (ver capítulo 4).

La clase social de los estudiantes es otro tema controvertido, es evidente que la clase social como tal no pre-existe al trabajo de clasificación de quien investiga. Quiero plantear cómo desarrollé dicha clasificación a fin de que el lector o lectora pueda establecer los alcances y limitaciones desde su punto de vista. Primero,

decidí hacer una clasificación de tres categorías, las mismas que intenté describir en el capítulo anterior. Me pareció pertinente hacerlo así a partir de lo que fui aprendiendo en el trabajo de campo. Es, sin lugar a dudas, una clasificación muy general, incluso burda. Sería necio tratar de defender que tres categorías puedan reflejar la riqueza de matices, gradaciones y tornasolados que se dan en el tema del nivel socioeconómico o la clase social. Creo que es una categoría muy problemática y controversial, las opciones para tratar de aprehenderla van desde las propuestas de Marx hasta las del marketing. Una salida práctica, aunque no resuelve el problema de fondo, es orientar la clasificación a los fines del trabajo concreto, esto tiene la desventaja de que dichas categorizaciones se vuelven particulares y poco comparables. En todo caso, lo que pretende la clasificación es generar criterios para diferenciar grupos de personas en función de su entrada de recursos económicos, su posesión de infraestructura y sus posibilidades de consumo material. Yo tenía que lograr clasificar a los alumnos por clase social partiendo de una descripción de sus familias y hogares. Opté por no preguntar el ingreso familiar, una estrategia muy usada para determinar nivel socioeconómico. Decidí concentrarme en el aspecto de equipamiento doméstico. Hice preguntas para saber si en los hogares de los entrevistados había: televisión, energía eléctrica, horno de microondas, ordenador, tostador, videojuego, calentador de agua, estufa de gas, video casetera, internet, nevera, automóvil, teléfono, DVD, estéreo, lavadora de ropa y clima (aire acondicionado). Cuando tenían uno de estos bienes o servicios sumaba dos puntos y cuando no lo tenían sumaba uno, esto daba un mínimo posible de 17 (el valor más bajo que se presentó fue 19) y un máximo de 34. Lo que hice después fue clasificar los niveles de acuerdo con una escala de rangos² así:

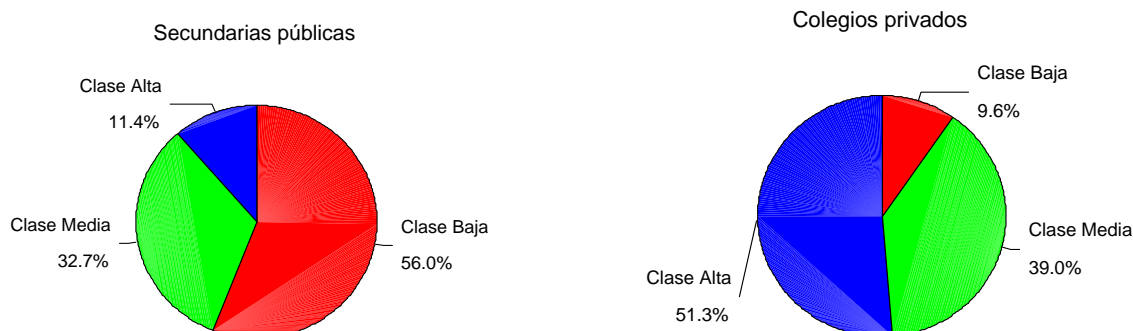
- Quienes sumaron de 19 a 27 puntos fueron clasificados como de clase baja
- Quienes sumaron de 28 a 31 puntos fueron clasificados como de clase media
- Quienes sumaron de 32 a 34 puntos fueron clasificados como de clase alta



Esta clasificación es muy sencilla y su pertinencia depende completamente de los fines de esta investigación, me brinda herramientas para comparar, por ejemplo, tiempos de consumo televisivo o preferencias entre alumnos que disponen de diferentes equipamientos en sus hogares. Sin embargo dista mucho

² Los rangos los generé en función del tipo de equipamiento que era posible tener con puntajes como los descritos, en total había 17 preguntas o equipamientos contemplados. Clasifiqué como alto a quienes tenían todos y hasta tres menos, como media a quienes tenían de cuatro equipamientos menos y hasta 7 menos, los restantes casos fueron clasificados como de clase baja. El hecho de asignar puntajes de 1 cuando no lo tenían y 2 cuando sí es consecuencia de la codificación y captura elegida para su manejo en los programas informáticos que usé (Excel y SPSS).

de ser una clasificación muy compleja y reconozco sus limitaciones para aprehender todo aquello que significa la clase social de una persona. A partir de estas decisiones para clasificar a los estudiantes en función del equipamiento doméstico de sus hogares, del total de la muestra (934 casos), 436 casos quedaron como de clase baja, 317 como de clase media y 181 como de clase alta. Los porcentajes que significan estos casos pueden apreciarse claramente en la gráfica. Asimismo vale la pena presentar los gráficos de distribución de clase por tipo de colegio, que demuestran la diferenciación social tácita que se genera en su interior por los distintos costos de inscripción, colegiatura y materiales.



Cabe mencionar que de los 934 casos registrados en la encuesta, 747 (80%) pertenecen a escuelas públicas y 187 (20%) a colegios privados.

Las diferencias de composición por tipo de colegio permiten considerar la pertinencia de la clasificación, podría arriesgar la hipótesis de que hay una relación entre el equipamiento doméstico de los alumnos y su acceso a colegios públicos o privados, esto quiere decir, en términos más heterodoxos que sí opera la clasificación socioeconómica desarrollada. Otros argumentos relevantes en este sentido son los promedios de número de piezas de la vivienda, número de baños con ducha y número de focos (criterios utilizados con frecuencia en la investigación de mercados) que se obtienen al cruzar las respuestas a estas preguntas de la encuesta³ con la categorización de clase social propuesta:

Promedios de características de la vivienda

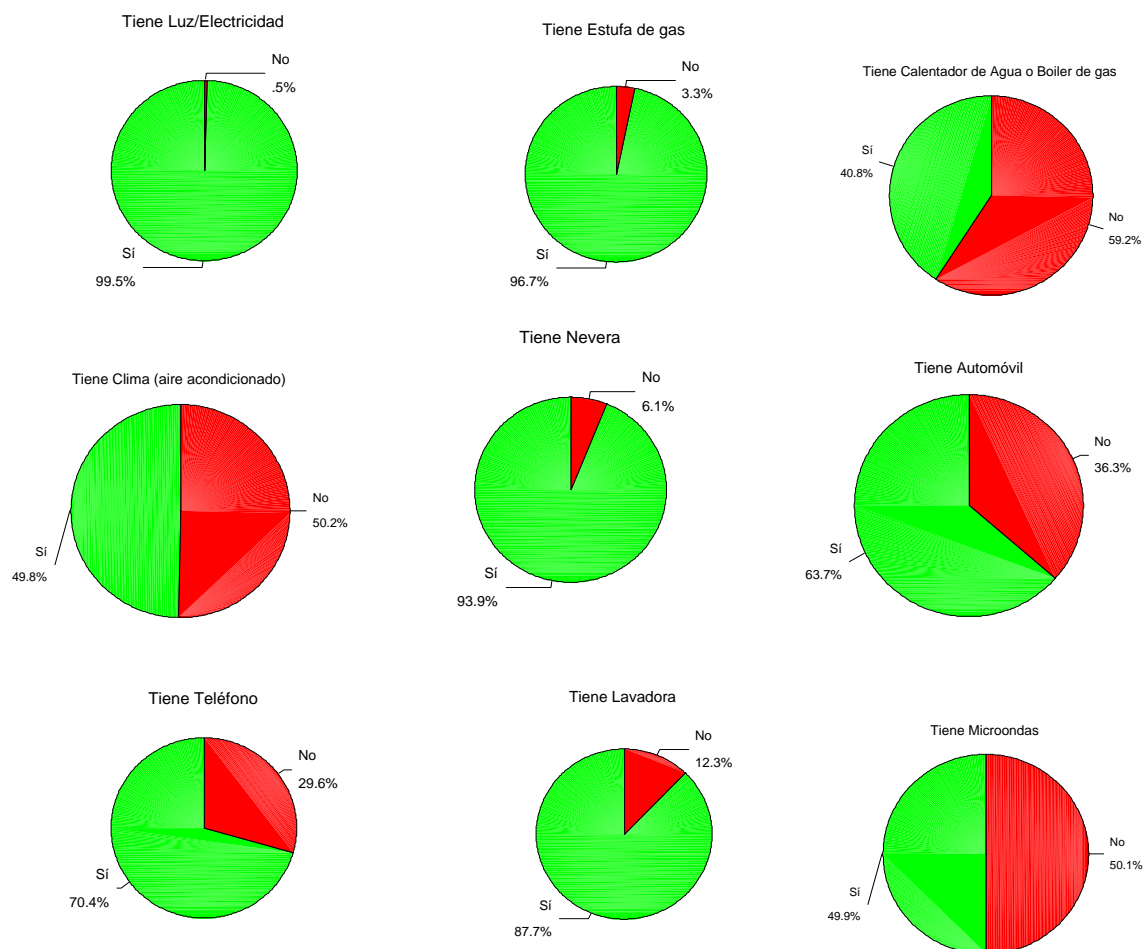
	Piezas	Baños con ducha	Focos
Clase baja	4.5	1.4	9.2
Clase media	5.9	2.2	17.6
Clase alta	6.8	2.8	24.7
Promedio en el grupo	5.5	2.0	15.0

Los resultados son coherentes con la clasificación que propongo, a mayor nivel socioeconómico aumenta el número de piezas del hogar, el número de baños con ducha y el número de focos. Además en todos los casos los datos de la clase baja

³ Las preguntas formuladas fueron: ¿cuántas piezas o habitaciones hay en tu casa?, ¿cuántos baños con regadera hay en tu casa? y ¿cuántos focos hay en tu casa?.

quedan por debajo del promedio grupal, los de la clase media resultan cercanos a tal promedio y los de la clase alta muy por encima de ese dato.

A continuación presento un collage de las gráficas de equipamiento doméstico del conjunto a fin de establecer algunas características distintivas del mismo:



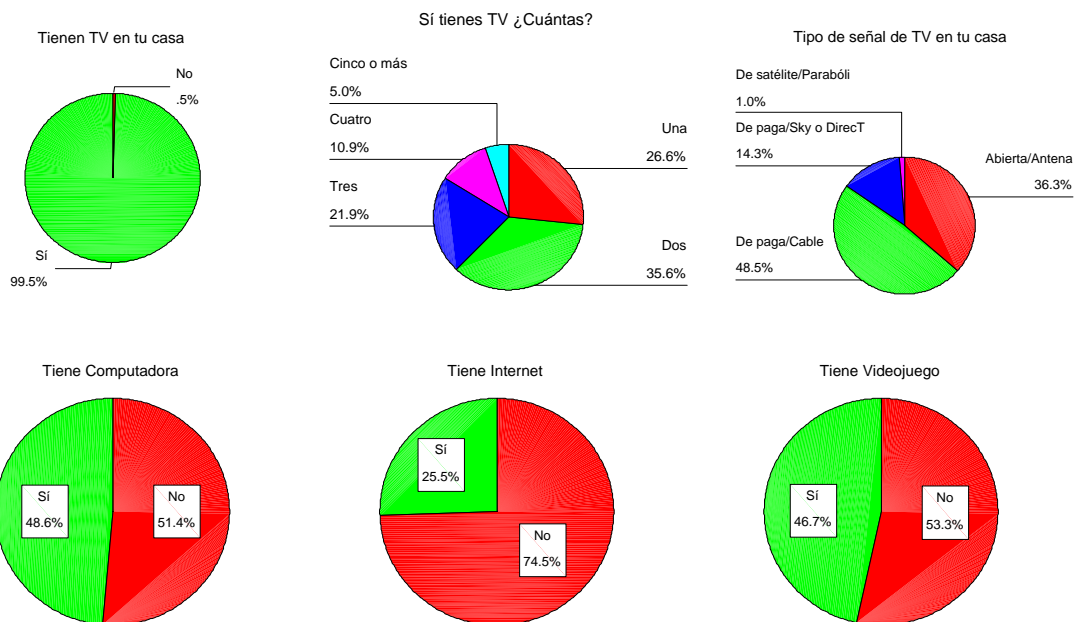
Estos gráficos permiten hacerse una idea sobre el tipo de grupo social que constituyen los estudiantes encuestados. Como mencioné en el capítulo anterior, vienen de familias que viven en la ciudad de Comalcalco o en su periferia (villas y rancherías), la mayor parte de ellos cuenta con energía eléctrica en sus hogares, en sus familias se cocina con estufa de gas y también cuentan mayoritariamente con nevera y lavadora de ropa. Esto cambiaría mucho si hubiera decidido trabajar con las secundarias rurales de las villas y rancherías cercanas, probablemente aumentaría el número de encuestados que no cuentan con energía eléctrica, en cuyas casas se cocina con leña y, por lo tanto, no tienen nevera ni estufa de gas. A nivel estatal, el promedio de viviendas con energía eléctrica es del 94% y sólo un 58% tienen nevera (INEGI, 2001).

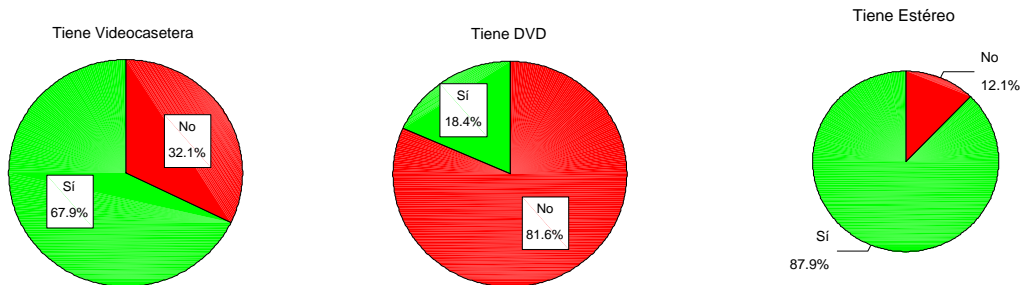
Como puede verse en las gráficas anteriores se trata de un grupo que tiene cierto acceso (más o menos la mitad de los entrevistados) a equipamiento doméstico

como hornos de microondas o aire acondicionado, por cierto que este último casi es artículo de primera necesidad si tomamos en cuenta que la temperatura media anual es cercana a los 27°C y alcanza máximas de 40°C con bastante frecuencia. Estas medias de temperatura ambiental explican también el casi 60% de hogares sin calentador de agua.

Otro dato que refleja el perfil socioeconómico del grupo es que el 70% afirma que en su vivienda cuentan con teléfono y casi un 64% declara que en su familia hay por lo menos un automóvil, cifras muy diferentes al acceso promedio estatal, donde sólo un 18% de las viviendas cuenta con servicio telefónico y sólo un 15% con automóvil o camioneta (INEGI, 2001). A partir de estos datos es posible darse cuenta que el grupo es privilegiado en su equipamiento doméstico frente al promedio estatal, los estudiantes de secundaria en las comunidades del interior del municipio seguramente viven una realidad diferente en este sentido.

En cuanto a los bienes que tienen que ver con la información y el entretenimiento, los datos que arroja la encuesta también indican diferencias entre el grupo de estudiantes de secundaria y los promedios estatales. A continuación presento algunas gráficas que sintetizan estos hallazgos:





El equipamiento doméstico del que disponen los estudiantes que forman parte del grupo de encuestados es relativamente alto si se compara con los promedios estatales disponibles. Prácticamente la totalidad de los informantes afirman contar con televisión en sus hogares, mientras que el promedio estatal de viviendas con televisor es de 76.2% (INEGI, 2001). Por otra parte, casi la mitad dice tener ordenador en casa, cuando sólo el 5.1% de las viviendas a nivel estatal cuentan con este tipo de tecnología (INEGI, 2001). Es relevante también que más del 25% de los alumnos que contestaron la encuesta asevera que cuenta con acceso a la internet en su domicilio, es decir, prácticamente la mitad de quienes declaran contar con ordenador.

Otro dato que destaca es el número de televisores que afirman tener en la vivienda los estudiantes: casi el 75% dispone de más de un televisor en su hogar y más del 60% cuenta con el servicio de señal pagada (cable, DirecTV o SKY). Asimismo, casi un 70% dice tener video casetera y casi un 90% estéreo (sistema de sonido). Una tecnología que comienza a introducirse en los hogares de estos estudiantes es el DVD, ya que un poco más del 18% asegura disponer de este sistema de entretenimiento. Por último, un poco menos de la mitad de los informantes dice contar con videojuego en su hogar.

4.2.- Uso del tiempo libre

Como primer acercamiento para comprender el consumo de televisión que tienen los estudiantes de secundaria, me pareció pertinente contextualizar la televisión en el marco de las actividades de ocio de los jóvenes. Esta forma de abordar la práctica de ver televisión se deriva de la propuesta de Morley (1986) (ver capítulo 3). La primera sección de la encuesta se concentró en el tipo de actividades que los alumnos realizan en su tiempo libre, así como los lugares y espacios donde lo hacen. Particularmente, comparé las respuestas sobre frecuencias y gusto de ver televisión con otras actividades usuales del tiempo libre como escuchar radio, leer, navegar por internet, hacer deporte o jugar videojuegos.

Las primeras tres preguntas de la encuesta fueron fraseadas de forma abierta:

- (1) ¿Qué es lo más divertido que se puede hacer en el tiempo libre?
- (2) Normalmente ¿qué haces por las tardes después de la escuela? (con espacios para anotar hasta tres actividades)

(3) Normalmente ¿qué haces los fines de semana? (con espacios para anotar hasta tres actividades).

Los listados de las respuestas integraron de 90 a 150 actividades expresadas literalmente por los estudiantes. Por ejemplo en la primera pregunta, aún con las respuestas literales, las cinco actividades con más porcentaje fueron: jugar (24.3%), escuchar música (9.7%), ver televisión (8.9%), practicar deporte (7.9%) y jugar futbol (7.4%). Sin embargo, fue necesario un trabajo posterior de agrupamiento de las respuestas para generar categorías que simplificaran la lectura y fueran mutuamente excluyentes.

A partir de este proceso de categorización de las respuestas encontré que la actividad de ver televisión entre los estudiantes de secundaria encuestados, aunque es importante, queda detrás de actividades como jugar, hacer deporte, escuchar música, y salir o pasear.

Lo más divertido para hacer en el tiempo libre

Actividad	Porcentaje
Jugar	24.9%
Hacer/jugar deporte (futbol, básquetbol, béisbol, bicicleta)	20.0%
Salir/pasear (compras, cine, parque, amigos y familia)	13.4%
Escuchar música	9.8%
Ver televisión	9.0%
Cálculo sobre un total de 925 respuestas válidas	

Cabe decir que otras actividades que consideraba potencialmente fuertes no tuvieron muchas menciones, tal es el caso de jugar videojuegos (3.1%) o navegar en internet/chatear (0.4%) que quedaron por debajo de actividades como estudiar/hacer tarea (4.1%) y conversar (3.5%). Pienso que quizá el término de tiempo libre se vinculó con las actividades al exterior, ya que en las dos preguntas que buscaron información fáctica (en lugar de opinión, como en la primera) las cosas cambiaron un poco.

Como en las siguientes preguntas los informantes tenían la posibilidad de dar hasta tres respuestas, decidí agrupar todas las menciones y analizar al conjunto. En el caso de la pregunta sobre actividades usuales al salir del colegio, la primera casilla fue contestada en 933 casos, la segunda en 928 y la tercera en 914, esto arrojó un total de 2,775 menciones.

Antes de analizar el conjunto, quisiera adelantar que dos actividades destacaron en las menciones textuales de los estudiantes: hacer los deberes y ver televisión.

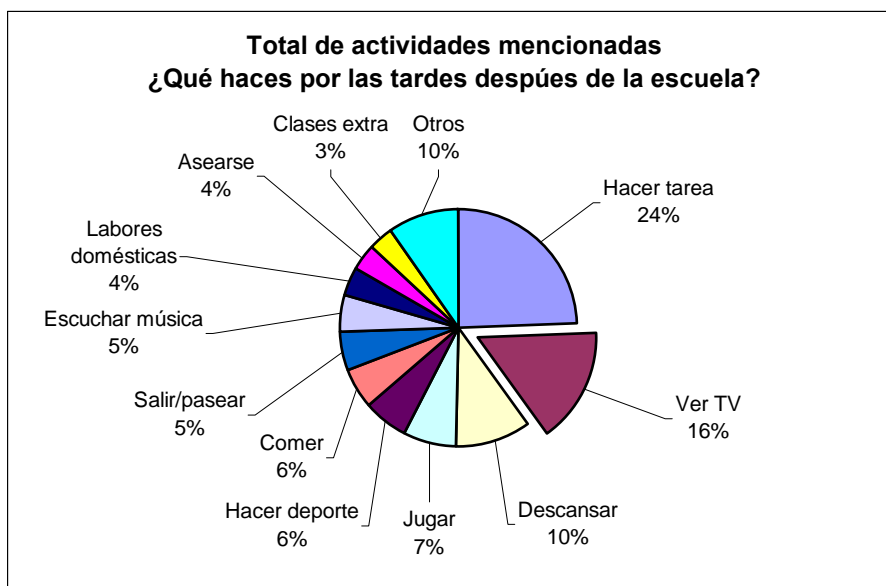
¿Qué haces por las tardes después de la escuela?	Válidas	Contestaron "Hacer tarea"		Contestaron "Ver televisión"	
Respuesta a	933	277	29.7%	129	13.8%
Respuesta b	928	193	20.8%	156	16.8%

Respuesta c	914	140	15.3%	147	16.1%
		Respuesta en alguna de las tres casillas			
Totales relativos para esta pregunta	933	610	65.4%	432	46.3%

La tabla anterior indica la importancia de las dos actividades. Es especialmente significativo el último dato de totales relativos: dado que los estudiantes no podían repetir la misma actividad en las casillas de respuesta, se infiere que el 65.4% de los encuestados anotaron “hacer tarea” y el 46.3% “ver televisión” en alguna de las casillas.

En el total de menciones para todas las casillas sólo tres actividades lograron un porcentaje mayor de diez puntos: Hacer los deberes escolares (24.5%), ver televisión (15.6%) y descansar (10.1%). Esto indica, además de la importancia de éstas, su relatividad frente a otras actividades rutinarias, lúdicas, domésticas y educativas en las que participan los estudiantes de secundaria. Es por ello que resulta de suma importancia contextualizar el consumo (o la recepción) de televisión en el marco de las demás actividades que conforman la vida cotidiana de los individuos. En la gráfica de esta información puede verse como jugar, salir/pasear, hacer deporte y escuchar música quedaron por debajo de las tres actividades mencionadas antes. Por otra parte están las actividades que quedaron agrupadas en *Otros* por no alcanzar tres puntos porcentuales, tal es el caso de las actividades: jugar videojuegos (1.9%), navegar/ chatear en internet (1.2%) o leer (0.9%) entre otras.

Ver televisión es una actividad importante pero que se inserta en una rutina cotidiana que incluye muchas otras acciones. Los estudiantes de secundaria cumplen varios roles al mismo tiempo: hijos, alumnos, seres vivos, amigos, jóvenes, novios,



mujeres, hombres, etcétera; cada uno de estos roles les asigna deberes y responsabilidades (aunque también los exime de otros). Por ejemplo, la participación en las labores domésticas fue principalmente mencionada por las alumnas y los videojuegos fueron un tema manejado casi exclusivamente por los varones. El porcentaje de menciones que alcanza la actividad de los deberes escolares tiene que ver estrechamente con la definición principal de mis

informantes durante la encuesta y también con su imagen ante la sociedad, ellos son estudiantes y una de sus responsabilidades rutinarias principales es realizar esta actividad. Se trata de personas en etapa formativa, no es irrelevante ese 3% de menciones para clases extra, una categoría donde agrupé la participación en cursos de idiomas, manualidades, informática, artes, entre otros.

Las diferencias entre estos datos y los que arrojó la pregunta anterior tiene que ver con los distintos sentidos de las preguntas, mientras en la primera se pedía opinión sobre lo más divertido para hacer en el tiempo libre, en la segunda se pedía información fáctica sobre lo que se hace al salir del colegio. Es notorio que en la primera no se mencionaron obligaciones que sí aparecieron en la segunda: hacer los deberes, ayudar en la casa, asearse o asistir a cursos adicionales. Aunque ver la televisión puede que no sea lo más divertido para estos estudiantes, es lo que hacen cotidianamente en sus hogares al salir del colegio. Quizá esta actividad resulta más compatible con el cumplimiento de las otras responsabilidades o la realización de otras actividades en el hogar: hacer los deberes, comer, descansar o ayudar con las labores domésticas.

En la pregunta sobre actividades realizadas en fin de semana encontré algunas diferencias con lo que se dijo sobre las ocupaciones de lunes a viernes. Las más evidentes son la multiplicación de las opciones, ya que se contestó con una mayor diversidad de actividades, y por otra parte destacaron las actividades de ocio de tipo familiar, lúdico y de paseo sobre opciones como hacer la tarea y ver TV. Aunque esta última actividad fue la más importante en porcentaje relativo de menciones, ya que prácticamente un 28% de los encuestados escribió “ver televisión” en alguna de las tres casillas de respuesta (la mención literal contestada con mayor frecuencia).

En esta pregunta también variaron los índices de respuesta, la primera casilla fue contestada en 931 casos, la segunda en 920 y la tercera en 884, arrojando un total de 2735 menciones. De nuevo, previo al análisis del conjunto de menciones, quiero presentar las tendencias por respuestas literales, en este caso destacan ver televisión, pasear, hacer tarea, jugar y visitar familia.

¿Qué haces los fines de semana?	Válidas	Contestaron “ver televisión”		Contestaron “pasear”		Contestaron “hacer tarea”		Contestaron “jugar”		Contestaron “visitar familia”	
Respuesta a	931	61	6.6%	98	10.5%	80	8.6%	43	4.6%	69	7.4%
Respuesta b	920	90	9.8%	62	6.7%	74	8.0%	77	8.4%	64	7.0%
Respuesta c	884	109	12.3%	65	7.4%	56	6.3%	71	8.0%	40	4.5%
Respuesta en alguna de las tres casillas											
Totales relativos para esta pregunta	931	260	27.9%	225	24.2%	210	22.6%	191	20.5%	173	18.6%

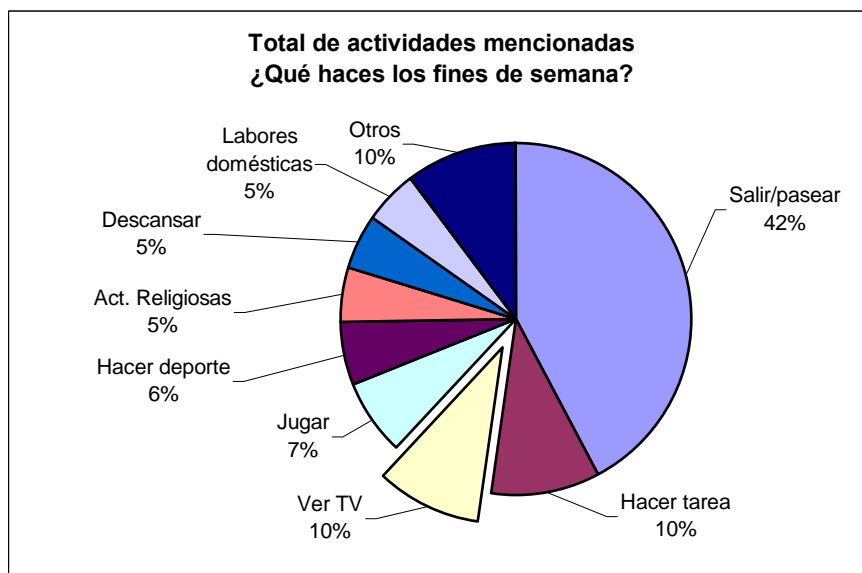
Esta tabla permite observar la importancia de estas cinco actividades en fin de semana para los estudiantes de secundaria. Ya que los encuestados no podían

repetir la misma actividad en las casillas de respuesta, se infiere que un 27.9% de ellos escribió “ver televisión” en alguno de los tres espacios disponibles para contestar la pregunta.

Al agrupar la gran diversidad de respuestas particulares en categorías más generales, destacan las actividades de paseo y socialización con amigos y familiares. En el conjunto de menciones las actividades agrupadas bajo pasear o salir alcanzó un 42.3%, en este rubro incluí todas las actividades como ir al cine, salir con la familia, pasear, ir al parque, ir a Villahermosa, ir a centros comerciales, salir con amigos, entre otras. Muy por detrás quedaron las alternativas de hacer tarea (10%) y ver televisión (9.6%). Es evidente que en el fin de semana se rompe la rutina familiar y se buscan actividades lúdicas como pasear, comprar, socializar, etcétera. Los estudiantes siguen con frecuencia las decisiones de sus padres sobre las actividades que hará la familia, esta idea nace a partir de que un 24.5% de las menciones de salida o paseo se referían explícitamente a esta actividad como de carácter familiar. Esto contrasta, por ejemplo, con las menciones que se referían a salidas nocturnas a discotecas o fiestas, que lograron sólo un 5% del total de la categoría pasear/salir.

Después de las actividades de paseo y socialización siguen teniendo una presencia importante hacer tarea y ver televisión con, prácticamente, un 10% cada una. Sin embargo, actividades como jugar (7.1%) y hacer deporte (5.7%) sumaron casi un 13%. En el fin de semana, entonces, se repiten las actividades de ocio y las responsabilidades pero también se introducen nuevas opciones, la televisión y los deberes pierden terreno frente a otras actividades que demandan tiempo del total disponible.

Además, conviene adelantar que el tiempo de consumo de televisión se eleva en los fines



de semana de acuerdo con datos de la encuesta (como se verá más adelante). En el conjunto de actividades se distingue una categoría que no apareció en la pregunta anterior: la que tiene que ver con la práctica de actividades religiosas. En este rubro incluí las respuestas como ir a la iglesia, ir al templo y asistir a pandilla⁴,

⁴ Las “pandillas” son organizaciones eclesiales de jóvenes católicos que se reúnen para realizar diferentes actividades: educación religiosa, talleres de diferentes temas, trabajo social, etc. Estas

actividades que lograron un 5.1% del total de menciones. Para los estudiantes de secundaria de Comalcalco, la iglesia constituye, además de un lugar para la fe, un espacio de socialización muy importante.

Bajo la categoría de *Otros* agrupé actividades que no alcanzaron tres puntos porcentuales en el conjunto de menciones, tal es el caso de escuchar música (2.3%), clases extra (1.6%), jugar videojuegos (1.1%) y navegar/chatear en internet (1.0%), entre otras.

Puede verse claramente que en los fines de semana la agenda de los estudiantes se descarga un poco de responsabilidades (hacer tarea, labores domésticas) y se carga de actividades de ocio: pasear, salir, ver TV, jugar o hacer deporte. Los fines de semana constituyen un tiempo diferente para la realización de actividades, es un espacio donde se privilegia el descanso y el ocio. Por ello para analizar el consumo y la recepción televisiva es imprescindible tomar en cuenta los cambios que se introducen por la clasificación del tiempo en sus diferentes niveles, al interior del día, de la semana, del año, etc. El calendario escolar, por ejemplo, constituye una variable importante cuando se investiga a estudiantes, las diferencias de la recepción televisiva en tiempo de clases y en vacaciones de verano o navideñas es un tema a investigar. Considero que la clasificación del tiempo, debe constituir un agregado para el análisis de lo que se hace y nos hace la televisión. El tiempo ordena y establece convencionalmente las actividades diarias, estacionales y anuales, necesariamente interviene en la forma en que miramos, usamos o nos enganchamos a la televisión⁵.

4.3.- Espacios y compañía para el tiempo libre

Los lugares donde se utiliza el tiempo libre y las personas con las que se pasa dicho periodo son otro punto importante para contextualizar el consumo de televisión. En este apartado cruzaré la información sobre espacios y compañía para el uso del tiempo libre con el sexo, el tipo de escuela y la clase social de los encuestados a fin de presentar algunas tendencias en función de estas variables.

Es importante que el lector o lectora mantenga en mente los datos de composición del grupo de estudiantes de secundaria encuestado, a fin de evaluar la dimensión de los porcentajes. Con este fin presento de nuevo la composición del grupo en las variables que utilizaré con mucha frecuencia para los cruces del análisis.

organizaciones están fuertemente vinculadas con la teología de liberación y constituyen un semillero para la formación de líderes sociales y políticos.

⁵ Otro argumento contundente en este sentido es la estacionalidad de la programación, sin embargo en México no se da un cambio tan fuerte con en la televisión ibérica. El verano, por ejemplo, no constituye un rompimiento de la programación de telenovelas, noticieros o programas cómicos.

Composición del grupo de estudiantes encuestado

SEXO		COLEGIO		CLASE SOCIAL		
Masculino	Femenino	Público	Privado	Baja	Media	Alta
450 casos	484 casos	747 casos	187 casos	436 casos	317 casos	181 casos
Total de encuestas aplicadas = 934						

Como una clave de lectura adicional, en cada gráfica y tabla donde cite porcentajes indicaré la cifra exacta de respuestas a las que se refiere, ya que muchas veces bajó el número de respuestas válidas al cruzar información (eliminó los casos sin respuesta o *missings* al calcular porcentajes).

Las respuestas del grupo completo para las preguntas sobre espacios y compañía para pasar el tiempo libre muestran una preponderancia de la casa familiar como lugar del tiempo propio (38.3%) y una ligera ventaja de las amistades sobre la familia (51.5% *versus* 43.2%). El tiempo libre de los estudiantes normalmente es un tiempo que se pasa en compañía, especialmente cuando se trata de actividades en el espacio público como la calle (16.1%) y los centros comerciales (14.4%). El dato de un 23.7% de los entrevistados que prefieren pasar su tiempo libre en casa de amigos o amigas también es un argumento sólido en este sentido.

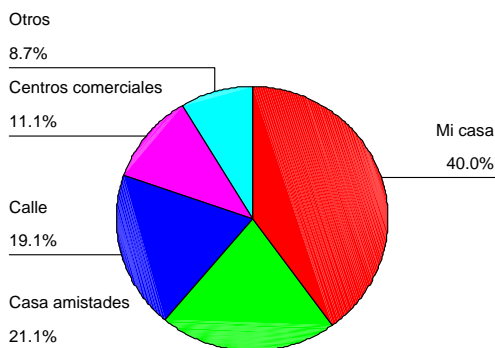
Dónde se pasa mejor el tiempo libre

	Porcentaje
En mi casa	38.3
En casa de amistades	23.7
En la calle	16.1
En centros comerciales	14.4
Otros	7.5
Cálculo con base en 933 respuestas válidas	

Con quién se pasa mejor el tiempo libre

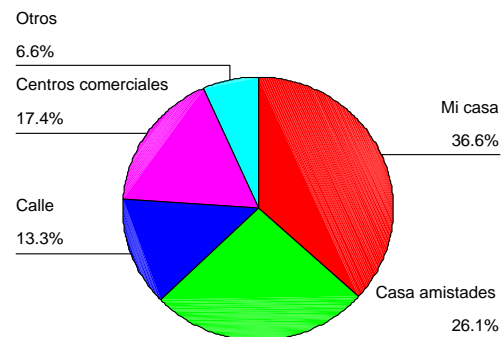
	Porcentaje
Con amigos/amigas	51.5
Con la familia	43.2
Otros	5.3
Cálculo con base en 929 respuestas válidas	

Lugar para el tiempo libre HOMBRES



Gráfica con base en 450 respuestas válidas

Lugar para el tiempo libre MUJERES



Gráfica con base en 483 respuestas válidas

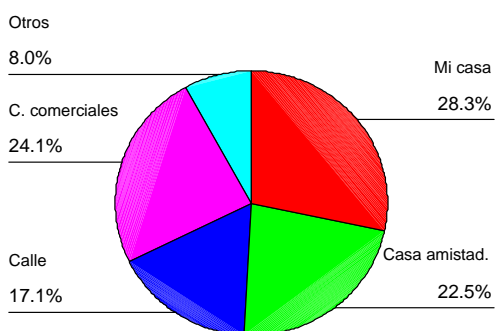
Las diferencias de valoración de los espacios y compañía para el tiempo libre por sexo mueven ligeramente los porcentajes y dan pie a la interpretación. Los varones contestaron con más frecuencia que las mujeres que su casa y la calle eran sus espacios preferidos para utilizar su tiempo libre. En contraparte, las

mujeres señalaron con más frecuencia que los hombres las casas de amistades y los centros comerciales. Sin embargo en ambos destacaron los espacios privados (la casa propia y la de amigos/amigas) sobre los públicos (la calle y el centro comercial).

En cuanto a la compañía preferida para pasar el tiempo libre, no se presentaron diferencias importantes por sexo. La opción de pasar ese tiempo en compañía de amigos y amigas supera ligeramente a la familia en ambos sexos. La alternativa amigos/amigas es manejada por el 51% de las mujeres y el 51.9% de los hombres, mientras que la opción familiar arrojó unos porcentajes de 44% para ellas y de 42.3% para ellos [Cálculo con base en 449 respuestas válidas para hombres y 480 para mujeres].

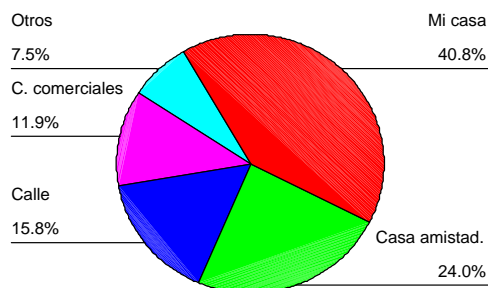
Donde sí se presentaron diferencias importantes fue en el cruce de las respuestas con la variable de tipo de colegio. Los espacios preferidos para emplear el tiempo libre resultaron diferentes para los estudiantes de escuelas públicas de los de escuelas privadas.

Lugar para el tiempo libre COL. PRIVADOS



Gráfica con base en 187 respuestas válidas

Lugar para el tiempo libre SEC. PÚBLICAS



Gráfica con base en 746 respuestas válidas

Es notorio que los estudiantes de secundarias públicas prefieren más los espacios privados, específicamente su propia casa y la de amistades; estos espacios suman un 64.8% en este grupo mientras que en los estudiantes de colegios privados tienen un 50.8%. Por otra parte, el porcentaje de quienes contestaron “la calle” como su espacio preferido es muy cercano en ambos grupos. La gran diferencia está en la opción de “centros comerciales”: un 24.1% de los encuestados de colegios privados la eligieron, mientras sólo un 11.9% de los alumnos de secundarias públicas optaron por esta respuesta. Este dato, aunado a la diferencia en la categoría de “mi casa” (donde la relación fue de 40.8% para los públicos y de 28.3% para los privados) muestra el efecto del nivel socioeconómico en el uso de los espacios público y privado: quienes tienen más recursos económicos pueden acceder a otras opciones fuera de casa y, particularmente, a los centros comerciales. Los estudiantes de secundarias públicas optan más por el espacio doméstico/privado como lugar para su tiempo libre porque no exige tanto gasto como el espacio público, el equipamiento con el que cuentan los hogares (como se vio antes) les asegura opciones como ver televisión o escuchar música

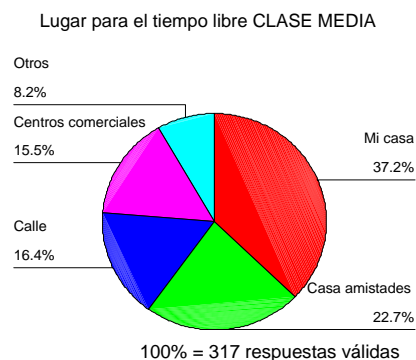
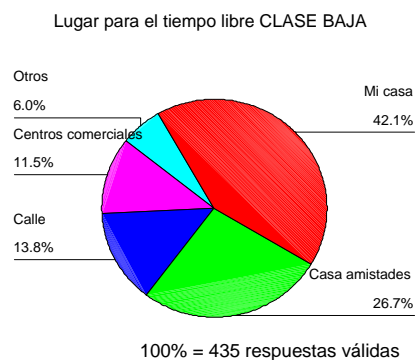
y, en ocasiones, ver películas alquiladas o jugar videojuegos. Los estudiantes de colegios privados tienen más opciones disponibles para su tiempo libre, ya que su acceso a recursos económicos se los permite; si bien el ámbito doméstico tiene una gran importancia como espacio para su tiempo libre (hay que recordar que también crece su equipamiento) su nivel socioeconómico les brinda el acceso a los espacios orientados al consumo.

Los porcentajes sobre compañía preferida para emplear el tiempo libre arrojan resultados que resultan coherentes con los hallazgos anteriores. Los estudiantes de colegios privados optaron con un poco más de frecuencia por la compañía de amigos (54.5%) que los encuestados de secundarias públicas (50.7%). Cabe decir que la familia es una opción importante para acompañar el tiempo libre en ambos perfiles, tanto el de secundarias privadas (37.4%) como el de públicas (44.6%) [Cálculo con base en 742 respuestas válidas para públicas y 187 para privadas].

Los datos que arroja el cruce de la variable de clase social con las preguntas sobre espacios y compañía para el tiempo libre van en el mismo sentido que los que resultaron del cruce con el tipo de colegio. A mayor nivel socioeconómico se eleva la elección del espacio público sobre el privado y es particularmente notorio el aumento del porcentaje de estudiantes que señalan los centros comerciales como lugares preferidos para emplear su tiempo libre.

Mientras los estudiantes de secundaria de clase baja sumaron un 68.8% en las opciones del ámbito doméstico, los de clase media alcanzaron un 59.9% y los de clase alta únicamente un 49.1%. Es palpable también el aumento de la elección de las opciones “calle” y “centros comerciales” conforme se eleva el nivel socioeconómico.

No hay que perder de vista que las opciones del espacio privado o doméstico logran, en las tres clases sociales, porcentajes superiores al 49%. Específicamente, la opción de la casa familiar es la respuesta seleccionada con más frecuencia en todas las clases sociales. El hogar es, entonces, un espacio clave para el empleo del tiempo libre entre los estudiantes de secundaria. Su importancia sólo se ve complementada en diferente medida por las alternativas del espacio público en función del nivel de acceso a recursos económicos.



Es muy relevante para esta investigación que el hogar, ya sea el propio o el de amigos, constituya un espacio privilegiado por los estudiantes para emplear su tiempo libre, el ámbito doméstico es el lugar de consumo de televisión y la familia la unidad social de esta práctica (aunque el aumento del número de televisores por hogar esté individualizando gradualmente lo que ha sido tradicionalmente una práctica familiar).

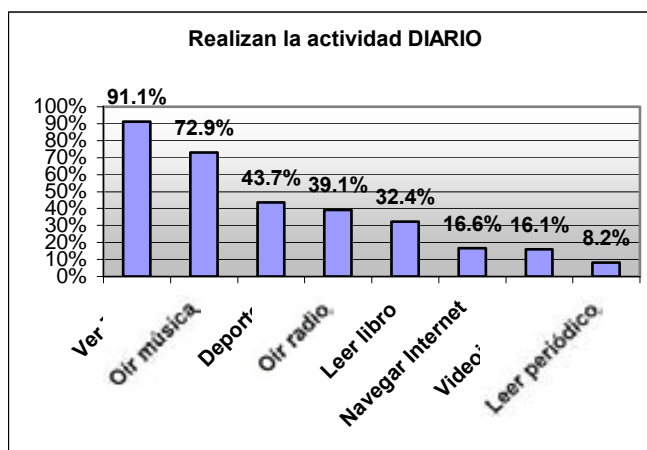
Los datos sobre compañía para el tiempo libre no indican tendencias claras de preferencia al cruzarse con la variable de clase social. Todas las categorías de clase arrojan promedios similares para la opción de amigos/amigas: clase baja 52.1%, clase media 48.4% y clase alta 51.5%. En cuanto a la opción de familia presentan porcentajes similares la clase baja (44.4%) y media (45.6%), mientras que la clase alta disminuye casi 10 puntos sobre los resultados porcentuales de estas clases (35.9%) [Cálculo basado en 432 respuestas válidas para clase baja, 316 para clase media y 181 para clase baja]. Se puede ver una ligera tendencia a la baja en la elección de compañía familiar para pasar el tiempo libre en clase alta y colegios privados. Sin embargo no hay datos suficientes para que pueda afirmar que esto es proporcional al nivel socioeconómico.

4.4.- Frecuencias del consumo televisivo

En este punto presentaré los resultados de la encuesta sobre las frecuencias de consumo de televisión en el contexto de la frecuencia de otras prácticas de ocio y entretenimiento. Considero que es de mucha importancia este contexto porque es fácil perder la dimensión de la intensidad del mirar televisión cuando no hay información sobre la intensidad con las que se efectúan otras opciones.

La información de este apartado nace de una serie de preguntas sobre la frecuencia con la que los estudiantes realizaban las siguientes actividades: escuchar radio, leer el periódico, ver televisión, leer un libro, escuchar música, jugar videojuegos, hacer deporte y navegar por internet. Se trata de ocho opciones que elegí porque me parecieron las más adecuadas. Después de ver los resultados que he presentado en las páginas previas, probablemente hubiera contextualizado la práctica de ver televisión con otras actividades como jugar, salir y pasear. Sin embargo, aún creo que las opciones elegidas funcionan bien para darse idea de la regularidad con que los estudiantes consumen televisión.

Cada una de las ocho actividades tuvo sólo cuatro opciones de respuesta: diario, dos o tres veces a la semana, cada mes y casi nunca o nunca.

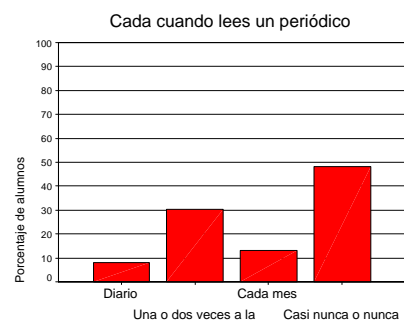
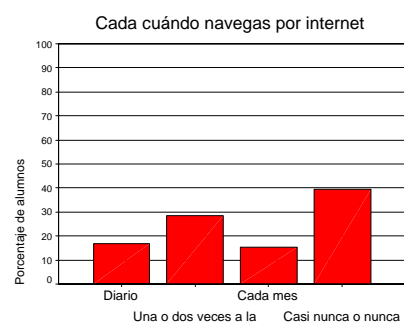
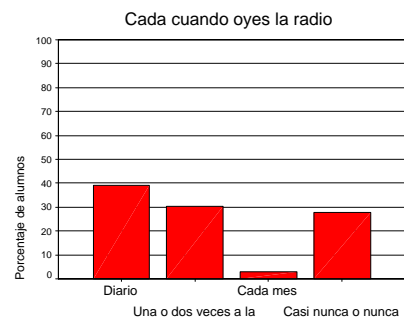


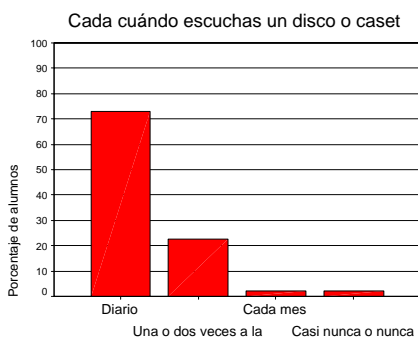
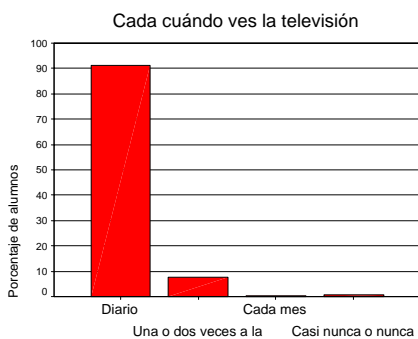
Estas cuatro opciones me sirvieron para reducir la escala de frecuencias, que podía dispararse en unidades de medida y tiempos alternos (a cada rato, casi no, ca'noná, allá muy lejos, etc.). Así, los estudiantes tuvieron que marcar una de estas respuestas después de la pregunta ¿cada cuándo...?, distinguiendo la frecuencia con la que realizaban cada actividad.

Como primer hallazgo importante está la preponderancia de la actividad de ver TV sobre todas las demás opciones en la frecuencia DIARIO, un 91.1% de los estudiantes contestaron que ven la TV diariamente. La actividad más cercana en frecuencia diaria es escuchar música (72.9%), que se distinguió de oír radio (39.1%) en función del objetivo básico musical de la segunda opción. Hacer deporte es la tercera actividad en frecuencia diaria, un 43.7% de los encuestados dicen practicar algún deporte o hacer ejercicio diariamente.

Muy por detrás quedan las opciones: navegar por internet y jugar videojuegos, actividades que se dicen diarias prácticamente por el mismo porcentaje de alumnos (16.6 y 16.1% respectivamente). La actividad que menos alumnos realizan diariamente es leer periódicos, sólo un 8.2% de los encuestados lo hace así. Cabe mencionar el caso de leer libro como una actividad que un 32.4% de los estudiantes dijeron hacer diario, sin embargo como no di la explicación de no tomar en cuenta los libros de texto escolares al aplicar la encuesta, creo que no indica un alto nivel de lectura extra-escolar.

Como las respuestas a estas preguntas se refieren a la frecuencia de cada una por separado, me parece que resulta pertinente presentar las tablas de resultados para cada una de estas y analizar el comportamiento del conjunto:





Los resultados de la encuesta muestran la importancia de actividades como ver TV, escuchar música grabada, hacer deporte o escuchar la radio.

Es de destacar el dato de que un 98.9% de quienes contestaron, dicen ver la TV con una frecuencia mínima de una o dos veces a la semana. Esto indica que, para la mayoría de los alumnos, no pasa una semana sin que vean televisión.

Cabe mencionar que hay actividades con las que la mayoría de los alumnos no tienen una relación de gran frecuencia, tal es el caso de jugar videojuegos, navegar por internet o leer el periódico.

Para finalizar con el tema de frecuencias generales, me interesa presentar la tabla de resultados exactos con el número de respuestas válidas en los que se basan los porcentajes de cada pregunta.

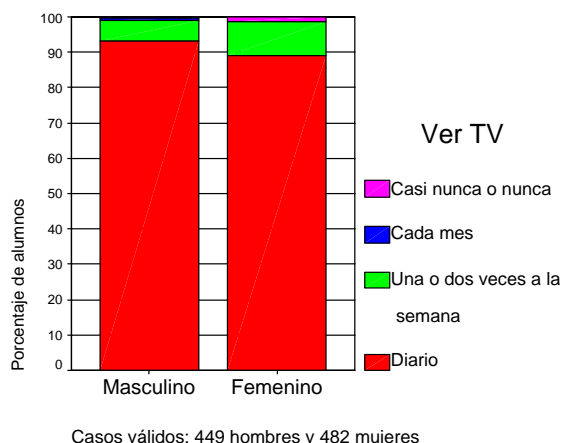
Frecuencia de diferentes actividades de ocio y entretenimiento

¿Cada cuándo...?	Ver TV	Oír música grabada	Hacer ejercicio o deporte	Oír la radio	Leer libros	Navegar por internet	Jugar video juegos	Leer periódico
Diario	91.1%	72.9%	43.7%	39.1%	32.4%	16.6%	16.1%	8.2%
Una o dos veces a la semana	7.8%	22.6%	42.7%	30.2%	39.3%	28.6%	30.0%	30.4%
Cada mes	.2%	2.2%	6.0%	3.0%	13.1%	15.2%	13.0%	13.3%
Casi nunca o nunca	.9%	2.4%	7.6%	27.7%	15.1%	39.5%	40.8%	48.2%
Respuestas válidas	931	929	933	934	931	932	929	932

Los cruces de las respuestas a estas preguntas con las variables de sexo, tipo de colegio o clase social arrojan información interesante sobre las diferencias que se presentan entre hombres y mujeres o entre niveles socioeconómicos, sin embargo

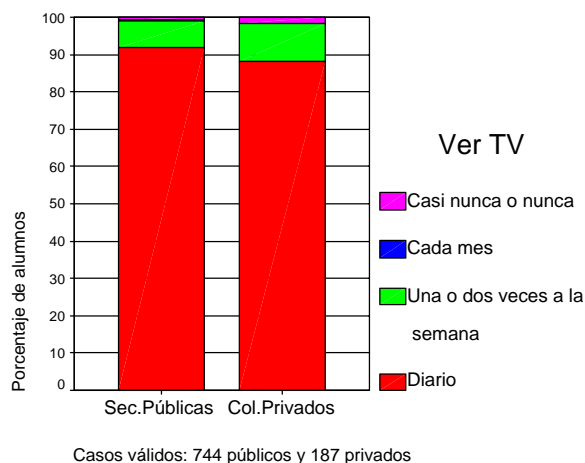
no es posible incluir toda esa información por razones de espacio y por los objetivos mismos de esta investigación⁶. Me concentraré casi exclusivamente en el cruce de estas variables con las respuestas sobre frecuencia de ver televisión.

El primer dato importante es que no hay grandes diferencias entre las frecuencias de consumo televisivo de hombres y de mujeres. Mientras el 93.3% de los varones dicen ver la TV diariamente, un 89.0% de las mujeres declaran lo mismo. En la frecuencia de una o dos veces a la semana se ubicó el 5.8% de los hombres y el 9.8% de las mujeres. En ambos sexos está presente una tendencia de ver la televisión con una frecuencia diaria.



En cuanto a las otras actividades en las que se indagó frecuencia destaca el aumento de frecuencia para mujeres en las opciones: escuchar radio y leer libros. En varones la frecuencia se eleva en las actividades: leer periódico, jugar videojuegos y hacer deporte. La actividades en las que ambos sexos tienen frecuencias similares son escuchar música y navegar por internet.

En el cruce de frecuencia de consumo de televisión con el tipo de colegio tampoco hubo grandes diferencias, aunque hubo una ligerísima tendencia a disminuir la frecuencia en el caso de los colegios privados. Un 91.8% de los estudiantes de secundarias públicas dicen ver la televisión diariamente y en el caso de secundarias privadas el porcentaje baja a 88.2%. En la siguiente frecuencia de consumo, “una a dos veces por semana”, se ubica el 7.3% de los estudiantes de escuelas públicas y el 10.2% de escuelas privadas. En ambos tipos de colegio los alumnos presentan una intensa frecuencia de consumo televisivo.

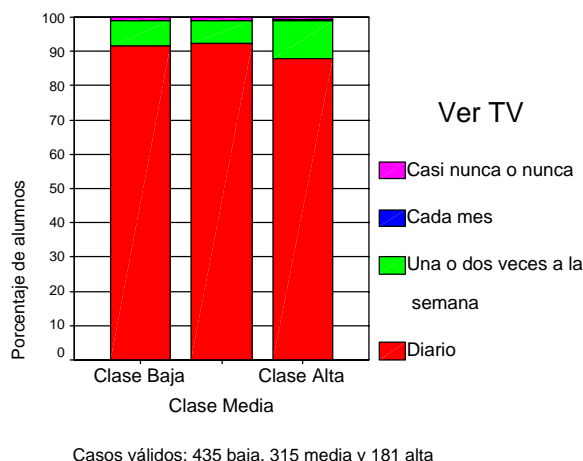


En las otras actividades en las que se indagó frecuencia encontré que en los estudiantes de las secundarias públicas tiende a elevarse únicamente la frecuencia de la actividad de leer libros, mientras que en los colegios privados los

⁶ Aunque he dejado copia de las bases de datos en la Biblioteca de la Facultad de Periodismo y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona para quien lo desee consultar.

alumnos suelen realizar más frecuentemente actividades como hacer deporte y navegar en internet. En el resto de actividades los datos de frecuencia resultan muy similares, destacando en su parecido: escuchar radio, oír música y leer periódico.

Los resultados del cruce entre la frecuencia de consumo de televisión y la variable de clase social indican que los alumnos de clase media son quienes más frecuentemente ven la televisión, seguidos por la clase baja y en último lugar la clase alta. Sin embargo las diferencias de porcentajes de alumnos no son muy importantes, en las tres clases sociales alrededor de un 90% de los alumnos ven la televisión diariamente. Un 92.4% de los alumnos de clase media ven la televisión todos los días y un 6.3% lo hace uno o dos días a la semana. En cuanto a los encuestados de clase baja, un 91.5% de ellos ve televisión diariamente y un 7.6% uno o dos días a la semana. Los datos para la clase alta indican que un 87.8% de sus integrantes ve televisión diario y un 11.0% uno o dos días a la semana. Aunque es notoria una ligera disminución de frecuencia para la clase alta, lo que destaca es la intensa frecuencia de consumo de televisión para los estudiantes de secundaria de las tres clases sociales.



Los datos sobre la frecuencia de otras actividades de acuerdo con la clase social permiten darse cuenta de que hay actividades que se vuelven más frecuentes conforme se eleva el nivel socioeconómico: leer periódico, escuchar música, jugar videojuegos, hacer deporte y navegar por internet. Las únicas actividades donde el comportamiento fue inversamente proporcional, es decir, donde la actividad disminuyó con la elevación del nivel socioeconómico fueron escuchar la radio y leer libros.

Estas tendencias reflejan cómo los estudiantes de secundaria que tienen mejor nivel socioeconómico cuentan con más opciones para utilizar su tiempo libre, sin embargo el aumento de alternativas no tiene un impacto determinante en la práctica de ver televisión. Los datos de esta sección del capítulo permiten afirmar que ver la televisión es una actividad que se desarrolla de forma intensa por los estudiantes de secundaria, independientemente del sexo, tipo de colegio (público o privado) y clase social. En todos los casos alrededor del 90% de los estudiantes ve la televisión todos los días.

Para mi investigación ha resultado muy útil este hallazgo, es cierto que se trata de una serie de datos contundentes para argumentar la importancia de la televisión en la vida cotidiana de los estudiantes de secundaria, pero, más allá de esto, me

han brindado la posibilidad de conocer la frecuencia del consumo televisivo y percatarme de que, por lo visto, trasciende las categorías de sexo, escuela o clase. Este punto lo abordaré más ampliamente en la siguiente sección.

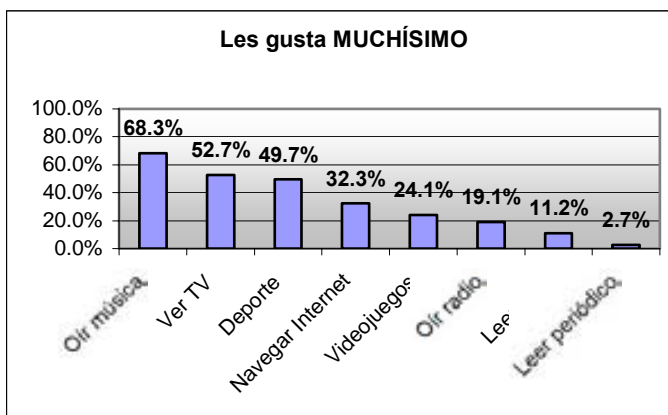
4.5.- El gusto de ver televisión

La batería de preguntas sobre frecuencia intentó producir información acerca de los comportamientos fácticos de los estudiantes de secundaria en cuanto a sus actividades de ocio y entretenimiento, es decir, indagó en torno a lo que ellos hacían. Sin embargo creo que este tema es incompleto si no se acompaña de información sobre el gusto o placer que se obtiene al realizar esas actividades, por supuesto, se trata de categorías mucho más subjetivas e inasibles. Sin embargo no quise dejar de conocer lo que sucedería al preguntar qué tanto les gustaban las mismas actividades sobre las que les pregunté frecuencia de realización. En este caso, también opté por una escala cerrada de respuestas (4) y propuse una escala semántica para clasificar el nivel de gusto o placer que implicaba cada actividad. Dicha escala, sobre decirlo, difícilmente podría reflejar la riqueza de gradaciones que tiene el ser humano para sentir gozo o fruición, sin embargo se trata de una modesta estrategia para vislumbrar su complejidad.

El nivel de gozo que plantean los estudiantes de secundaria sobre las actividades puede dar algunas ideas sobre su propia manera de concebirlas y diferenciarlas. Creo que esto es importante, ya que se debe contemplar la posibilidad de que las actividades más frecuentes no sean necesariamente las más placenteras, sino las más convenientes o fáciles o disponibles, etc. Es por ello que presentaré la información general sobre el gusto para contextualizar el placer de ver televisión en el marco de los goces que se perciben a partir de otras actividades.

Las actividades sobre las que pregunté son las mismas que las de frecuencias: escuchar radio, leer el periódico, ver televisión, leer libros, navegar por internet, jugar videojuegos, hacer deporte y escuchar música. La pregunta fue ¿qué tanto te gusta...? y la respuesta se consignaba marcando una de las cuatro casillas de la escala semántica: muchísimo, mucho, poco y muy poco. Opté por no colocar una escala intermedia como “más o menos” o “regular”, por temor a que se decantaran por una posición media que no me dice gran cosa. Esta es una decisión controvertida, ya que obliga a los informantes a tomar posición sobre la actividad (mucho o poco), pero eso es precisamente lo que me interesaba.

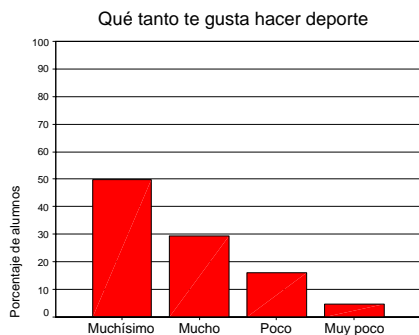
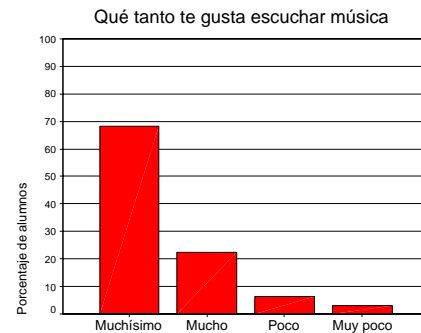
Lo que más me sorprendió de los resultados de esta sección de la encuesta fue que se desbancara a la televisión del primer sitio. Para la mayoría de



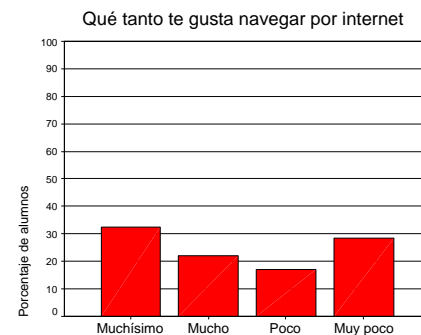
los estudiantes de secundaria, la actividad más placentera es escuchar música grabada⁷, a un 68.3% de ellos les gusta muchísimo, contra un 52.% de ver la televisión y un 49.7% de hacer ejercicio o deporte.



Las únicas dos actividades donde más del 90% de los alumnos dijo sentir mucho o muchísimo gusto son escuchar música (90.6%) y ver la televisión (90.3%).

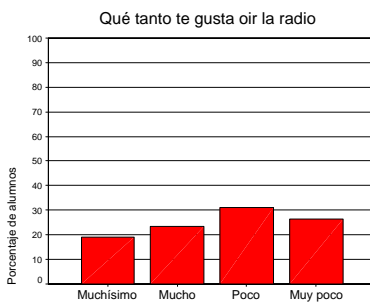


Un 79.2% de los alumnos dice que hacer ejercicio o deporte le gusta mucho/muchísimo y un 54.5% opina lo mismo de internet. Resulta



notorio el aumento en el porcentaje de esta última actividad, que resulta ser de las menos frecuentes pero que logra ser atractiva para más de la mitad de los alumnos.

Algo similar sucede con los videojuegos, donde un 46.5% de los encuestados dice gustar mucho o muchísimo de esta actividad, aunque el resto contestó poco o muy poco. Las otras tres actividades donde más de la mitad de los alumnos dijo que gustaban poco o muy poco son: oír la radio (57.4%), leer libros (57.6%) y leer el periódico (86.6%).



⁷ La pregunta decía textualmente: “¿Qué tanto te gusta escuchar discos o casets?”

Las diferencias entre los datos de frecuencia de las actividades y la información sobre gusto de los estudiantes permiten inferir que no siempre las actividades con mayor frecuencia son las que más gustan o que las actividades menos frecuentes son las que menos atraen. Aunque la televisión mantuvo una buena posición dentro del gusto de los estudiantes de secundaria, coherente con su intensa frecuencia de consumo, otras actividades como navegar en internet o jugar videojuegos gustan más de lo que se practican y actividades como escuchar radio o leer libros se practican más de lo que gustan. Una gran parte de los estudiantes dice gustar de escuchar música grabada pero en las frecuencias de práctica esta actividad quedó en segundo lugar. Quizá lo más pertinente en este caso sea afirmar que las tres actividades más frecuentes y placenteras para los alumnos de secundaria son ver televisión, escuchar música y hacer deporte.

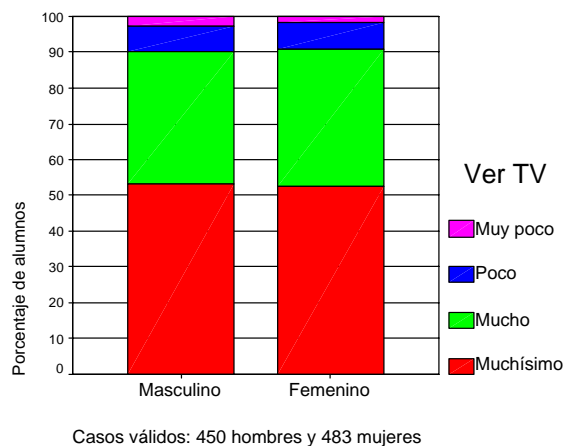
Para finalizar con el apartado sobre gusto general en las actividades presento la tabla de información completa de porcentajes y casos válidos para cada actividad:

Gusto para diferentes actividades de ocio y entretenimiento

¿Qué tanto te gusta...?	Oír música grabada	Ver TV	Hacer ejercicio o deporte	Navegar por internet	Jugar video juegos	Oír la radio	Leer libros	Leer periódico
Muchísimo	68.3%	52.7%	49.7%	32.3%	24.1%	19.1%	11.2%	2.7%
Mucho	22.3%	37.6%	29.5%	22.2%	22.4%	23.4%	31.3%	10.7%
Poco	6.3%	7.5%	16.1%	16.9%	22.4%	31.0%	43.6%	46.0%
Muy poco	3.1%	2.1%	4.6%	28.6%	31.2%	26.4%	14.0%	40.6%
Respuestas válidas	933	933	925	928	930	934	931	933

Los cruces de las respuestas a estas preguntas con las variables de sexo, tipo de colegio y clase social arrojan algunas diferencias entre hombres y mujeres, entre alumnos de colegios privados y públicos y entre estudiantes de distintos niveles socioeconómicos. Como en el caso de la frecuencia de actividades, me concentraré casi exclusivamente en las valoraciones sobre el gusto de ver televisión y su comportamiento en función de las variables antes enlistadas.

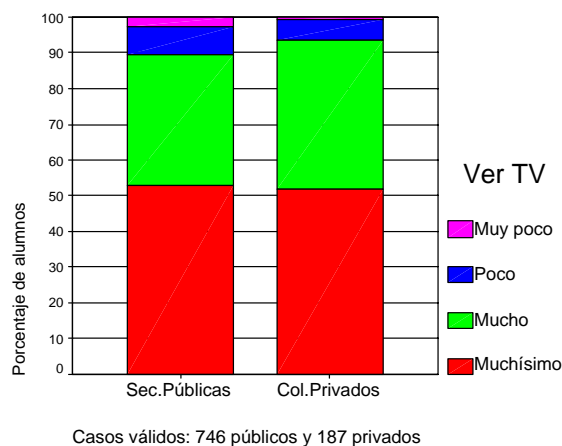
El cruce de las respuestas sobre gusto de ver la televisión con la variable de sexo no muestra diferencias apreciables entre los hombres y las mujeres: alrededor del 90% de ambos sexos contestó que ver la televisión gusta mucho o muchísimo. Un 52.4% de las mujeres afirmó que ver la televisión le gusta muchísimo, mientras un 38.3% de ellas dijo que le gusta mucho. En el caso de los varones, un 53.1% dijo que le gusta muchísimo ver televisión y un 36.9%



dijo que mucho.

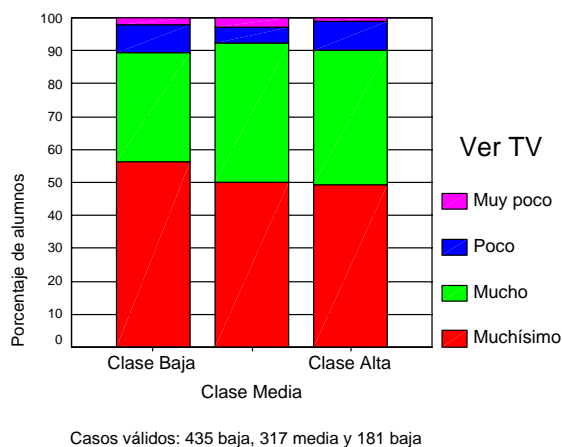
En las otras actividades evaluadas, encontré tendencias claras de mayor gusto de las mujeres en opciones como: escuchar radio y música. Los varones elevaron los porcentajes de gusto en actividades como: hacer deporte, jugar videojuegos y, marginalmente, en leer el periódico. Las dos actividades donde el comportamiento de la respuesta no tuvo grandes diferencias por sexo, como en el caso de la televisión, fueron navegar por internet y leer libros.

Como puede verse en la gráfica, la variable de tipo de colegio tampoco introduce grandes diferencias en el comportamiento de los porcentajes de respuesta sobre el gusto de ver la televisión. Un 51.9% de los estudiantes de colegios privados contestaron que les gustaba muchísimo ver la televisión mientras un 41.7% dijo que mucho. En las secundarias públicas hubo una mínima reducción al sumar el 52.9% de estudiantes que contestó muchísimo y el 36.6% que respondió mucho en la pregunta sobre qué tanto gustaba ver televisión. Sin embargo esta diferencia de 4.1 puntos porcentuales entre ambos tipos de colegio no es un gran argumento para defender una hipotética diferencia. En todo caso lo importante es, para esta investigación, que en ambos tipos de escuela un porcentaje de alrededor del 90% de los alumnos afirman que les gusta muchísimo o mucho ver televisión.



Los datos sobre las valoraciones de gusto para otras actividades indican una tendencia a que los alumnos de colegios privados gusten más de opciones como: navegar por internet, hacer deporte y, marginalmente, leer el periódico. En el caso de los estudiantes de secundarias públicas, declararon que gustaban más de actividades como escuchar música y radio. Las actividades donde resultaron más parecidos los porcentajes de respuesta fueron leer libros y jugar videojuegos.

La variable de clase social introduce algunas pequeñas diferencias en las valoraciones sobre el gusto de ver la televisión. La diferencia más notable está en el porcentaje de estudiantes de clase baja que contestaron que les gusta muchísimo ver televisión (56.1%), estos resultaron más en términos porcentuales que los estudiantes que contestaron lo mismo en las clases media (50.2%) y alta



(49.2%). Otra diferencia relativa está en los porcentajes de alumnos que dijeron que les gusta mucho ver la televisión, en este caso fueron los estudiantes de clase media quienes destacaron con un 42.0%, mientras un 40.9% de los estudiantes de clase alta y sólo un 33.1% de los de clase baja contestaron lo mismo. De nuevo las diferencias son poco consistentes y lo que destaca es el elevado porcentaje de alumnos que, independientemente de su clase social, dicen que ver la televisión es una actividad que les gusta mucho o muchísimo.

Las actividades en las que suben los porcentajes de preferencia o gusto conforme se eleva el nivel socioeconómico son: navegar por internet, jugar videojuegos, hacer deporte y, marginalmente, leer el periódico. La única opción donde sucede lo contrario es escuchar la radio. Las actividades donde no se percibe un cambio importante en función de la clase social de los alumnos son: leer libros y escuchar música.

Como sucedió en el caso de las frecuencias de práctica de las actividades, las valoraciones de los estudiantes de secundaria sobre el gusto que sienten al ver la televisión pareciera escapar a las variables de sexo, al tipo de colegio al que asisten e, incluso, a su clase social; las respuestas de los estudiantes a la encuesta así lo indican. Sin embargo el contexto de las otras actividades muestran que sí hay impacto en función del nivel socioeconómico, el sexo y el tipo de colegio. Ejemplos como la preferencia masculina por los videojuegos, la tendencia a valorar mejor a internet en los niveles socioeconómicos más altos o el gusto preferente por escuchar música y radio entre mujeres y estudiantes de secundarias públicas sirven para cuestionar la aparente linealidad del fenómeno televisivo. Me parece que la clave está en entender que la frecuencia del consumo televisivo y el gusto por ver televisión es lo que se afirma como igual en los resultados, pero no lo que se consume, lo que se hace con la televisión, lo que se mira, lo que gusta y disgusta de su programación, etcétera. Creo que esa es la dimensión donde se presentarán las diferencias. Los datos que he presentado permiten decir que los estudiantes de secundaria de Comalcalco tienen una intensa frecuencia de consumo televisivo (90% de ellos ve la televisión diariamente) y que esta práctica les gusta mucho o muchísimo a la gran mayoría (90% de ellos lo dicen).

Estos resultados son válidos para ambos sexos, para los estudiantes de escuelas públicas y privadas y para los integrantes de las tres clases sociales. La televisión es un espacio en el que la mayor parte de ellos entra diariamente y que les gusta mucho. Más adelante intentaré indagar las razones por las que entran los hombres y las mujeres, los estudiantes de ambos tipos de colegio y los alumnos de las tres clases sociales, pero es importante que el lector o lectora dimensione los límites de los hallazgos que he presentado hasta este punto: los estudiantes ven televisión con mucha frecuencia y esta actividad les gusta mucho. Aún no se porqué lo hacen así y qué les reporta tanto placer de ver la televisión.

4.6.- La práctica de ver televisión: acompañamientos y espacios

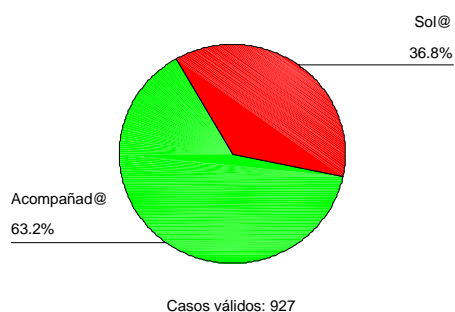
Uno de los grandes supuestos en la investigación de la recepción televisiva es el de concebirla como una actividad familiar. Como describí en el capítulo tres, la familia ha sido considerada como la unidad de estudio por excelencia para abordar la práctica de ver televisión. Comenzaré esta sección presentando algunos datos precisamente sobre la compañía al ver televisión y el espacio donde se realiza esta práctica entre los estudiantes de secundaria. Los resultados de la encuesta me permitirán constatar o cuestionar la unidad doméstica⁸, más que la familia, como entidad pertinente para abordar el estudio de la recepción.

Los resultados generales de la encuesta para el conjunto de estudiantes de secundaria arrojan que un 63.2% ve la televisión en compañía de alguien más y el restante 36.8% lo hace en solitario. Esto es importante porque indica que sigue dándose un consumo televisivo preferentemente en condiciones de socialización o compañía. Como he dicho antes, el aumento en el número de televisores en la unidad doméstica tiende a fragmentar la práctica de ver televisión: cada miembro puede ver lo que le gusta en su propio espacio y ahorrarse la negociación del canal o la aceptación de la preferencia paterna o materna. Estas afirmaciones encuentran sustento un poco más adelante.

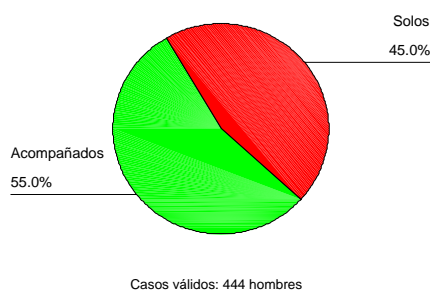
Al cruzar la información sobre compañía o soledad del consumo de televisión con las variables de sexo, tipo de colegio y clase social, encontré diferencias considerables del promedio general.

Más de la mitad de los estudiantes de ambos sexos ven la televisión acompañados, sin embargo el porcentaje en el caso de las mujeres se dispara casi 16 puntos porcentuales por encima de sus compañeros varones.

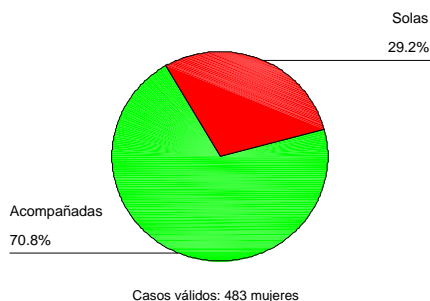
Ven la TV sol@s o acompañad@s



Cómo ven TV HOMBRES



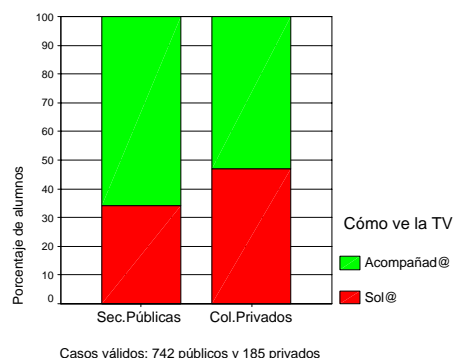
Cómo ven TV MUJERES



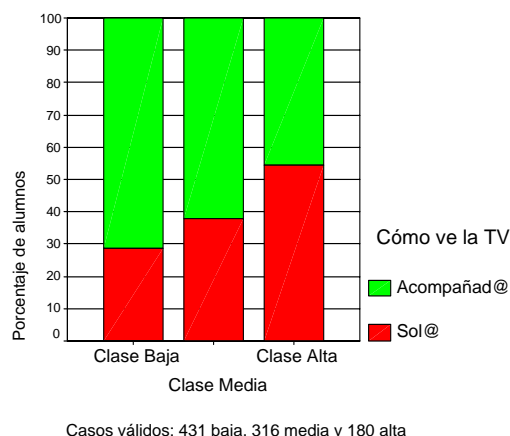
⁸ Desde los estudios de la familia se ha defendido el uso del término unidad doméstica en lugar de unidad familiar, al establecer el espacio doméstico como clave se amplía el enfoque para abarcar la complejidad de relaciones que se dan en él y que, con mucha frecuencia, van más allá de la consanguinidad o de los contratos maritales. La elección de la unidad doméstica como objeto permite incluir formas de convivencia de individuos que habían sido tradicionalmente marginadas de lo que se concebía como familia: familias monoparentales, extensas, relaciones de hecho, parejas homosexuales, etc.

Un 70.8% de las mujeres ven la televisión acompañadas, frente a un 55.0% de los hombres. Ver televisión normalmente sin compañía fue una respuesta del 29.2% de las mujeres y del 45.0% de los varones. Esto indica una clara tendencia de las estudiantes de secundaria a ver la televisión más acompañadas que sus condiscípulos de sexo masculino.

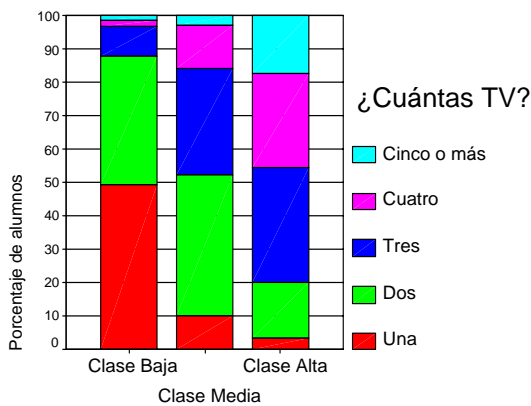
En los cruces de tipo de colegio y clase social con la pregunta sobre compañía del consumo televisivo se puede observar cómo la práctica de ver televisión se torna más individual cuando se eleva el nivel socioeconómico. Más estudiantes de colegios privados ven la televisión solos que en el caso de los alumnos de secundarias públicas. Aunque, hay que decirlo, en ambos tipos de colegio más de la mitad de los encuestados contestó que ve la televisión en compañía de alguien más. Un 65.8% de los estudiantes de escuelas públicas ve la televisión acompañado, mientras que en los colegios privados el porcentaje baja a 53.0%. Ver televisión en soledad es una práctica declarada por el 47.0% de los alumnos de colegios privados y por el 34.2% de quienes asisten a secundarias públicas.



En la variable de clase social este comportamiento queda aún más claro, ya que se observa cómo la práctica de ver la televisión sin compañía se eleva de forma directamente proporcional al nivel socioeconómico. Los estudiantes de clase baja tienden más a ver la televisión acompañados que sus compañeros de clase media y alta. Ver la televisión en soledad es una práctica del 28.5% de los estudiantes de clase baja, del 38.0% de los de clase media y del 54.4% de los de clase alta. Los porcentajes restantes corresponden a quienes contestaron que normalmente ven la televisión en compañía de alguien más, en este caso se distribuyeron así: clase baja 71.5%, clase media 62.0% y clase alta 45.6%. Destaca el hecho de que el único cruce donde bajó del 50% el número de estudiantes que ven la televisión acompañados fue en la categoría de clase alta.



Este comportamiento de los datos permite asegurar que cuando se eleva el nivel socioeconómico de los estudiantes de secundaria se presenta también un aumento de la práctica de ver televisión sin compañía. Este hallazgo puede estar dado por el aumento del número de televisores que hay en la unidad doméstica de acuerdo con el nivel de ingreso familiar. Esto puede verse en páginas anteriores donde describí la composición del grupo y el equipamiento doméstico y en la



Casos válidos: 419 baja, 315 media y 180 alta

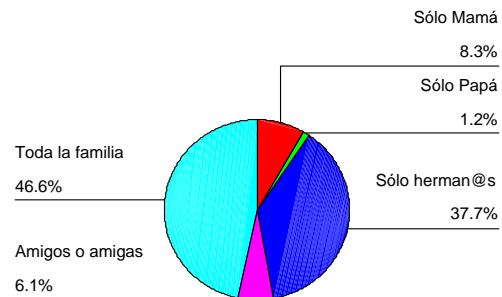
gráfica donde se representan los porcentajes de estudiantes por clase social y número de televisores.

Los estudiantes de secundaria, cuando existen suficientes televisores en su hogar, optan por ver la televisión solos o quizá en compañía de sus pares o iguales. Creo que las diferencias en lo que cada miembro de la familia busca en el televisor no hace fácil negociar los programas para ver en grupo. Las diferencias más importantes sobre programación preferida tienen que ver con la generación (edad) y el sexo, como intentaré demostrar más adelante.

con la generación (edad) y el sexo, como intentaré demostrar más adelante.

Uno de los argumentos para sostener esta afirmación está en la compañía que normalmente tienen los estudiantes de secundaria que dijeron ver la televisión acompañados. Sumando los porcentajes que dan la compañía de familia o familiares diversos se obtiene un 93.9%, lo que indica la hegemonía de la familia como compañía para la práctica de ver televisión. También llaman la atención los porcentajes de respuesta para cada escenario posible: primero toda la familia con 46.6%, luego hermanos o hermanas con 37.7%, después 8.3% para sólo la mamá y, al último, un 1.2% para sólo papá. Este último fue el único miembro de la familia que quedó detrás de la compañía del 6.1% de amigos o amigas. Cuando los estudiantes ven la televisión acompañados de otras personas casi siempre se trata de miembros de su propia familia.

TV acompañada ¿Con quién?



Casos válidos: 506 contestaron ver TV acompañados

Los cruces de las variables de sexo, tipo de colegio y clase social con las respuestas de los estudiantes que dijeron ver la televisión acompañados arrojan algunas diferencias en los porcentajes de respuesta, como puede apreciarse claramente en la siguiente tabla:

	Sexo		Tipo de colegio		Clase social		
	♂	♀	Público	Privado	Baja	Media	Alta
Sólo mamá	4.7%	11.0%	6.9%	15.1%	6.6%	11.5%	6.6%
Sólo papá	2.3%	.3%	1.0%	2.3%	.4%	1.2%	3.9%
Sólo herman@s	37.2%	38.2%	35.5%	48.8%	33.7%	41.3%	43.5%
Toda la familia	46.5%	46.7%	50.0%	30.3%	53.1%	41.9%	35.5%
Amig@s	9.3%	3.8%	6.6%	3.5%	6.2%	4.1%	10.5%
Casos válidos	215	291	420	86	258	172	76

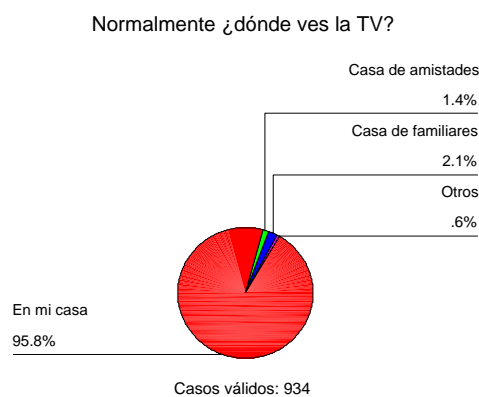
Los datos anteriores permiten observar cómo las mujeres se acompañan menos del padre y más de la madre al ver televisión que los varones. También se puede ver que los hombres se acompañan más de amistades que las mujeres. Por otra parte, los estudiantes de colegios privados ven más TV acompañados de su mamá y de sus herman@s que los de escuelas públicas. Estos últimos, sin embargo, ven más televisión en compañía de toda la familia que sus iguales de escuelas privadas. Por último, los alumnos de clase media son quienes más se acompañan de la mamá de las tres clases, mientras los de clase baja destacan por ver la televisión con toda la familia. Los estudiantes de clase alta se distinguen por ver la TV acompañados de sus hermanos/as y también por tener el porcentaje más alto de las tres categorías en la respuesta de compañía de amistades. En todos los cruces destaca la importancia de dos acompañamientos diferentes: en primer lugar toda la familia y en segundo hermanos o hermanas.

Los datos anteriores me permiten afirmar que los miembros de la familia nuclear son los principales actores del acompañamiento en la práctica de ver televisión de los estudiantes de secundaria. Ver televisión con alguien más, generalmente significa para este grupo hacerlo con toda la familia, con los hermanos y hermanas o con la mamá. La familia es la unidad básica de la recepción televisiva, aunque parece haber una tendencia gradual de fragmentación o individualización del consumo televisivo conforme llegan más televisores al hogar⁹.

Hasta este punto es clara la preponderancia del acompañamiento familiar del consumo de televisión sobre las alternativas de no tener compañía o tenerla de amistades. Sin embargo creo que es necesario presentar datos sobre la unidad doméstica en sí misma como espacio para ver la televisión. Evidentemente esta tiende a verse en el ámbito de lo privado, sin embargo me interesa constatar la importancia del hogar propio frente al hogar de familiares, amigos u otros espacios potenciales de consumo televisivo.

Quizá esta parte le parezca al lector o lectora una reiteración de la información anterior, ya que si predomina el consumo acompañado de la familia nuclear podría parecerle obvio que el espacio es el hogar, sin embargo creo que es mejor reiterar que suponer.

El porcentaje de estudiantes de secundaria que ven la televisión normalmente en su casa es del 95.8%. Al cruzar las respuestas a esta pregunta con las variables de sexo, tipo de colegio y clase social no se observó ningún movimiento considerable de este porcentaje, siempre se mantuvo alrededor

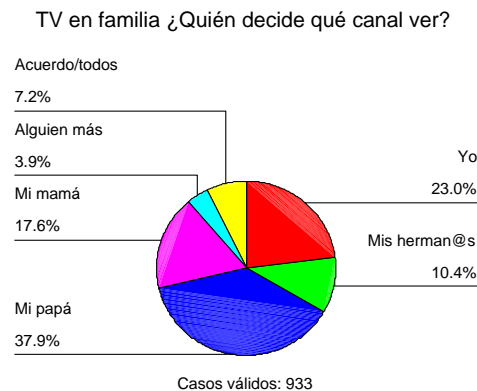


⁹ Este fenómeno también se puede ver potenciado por la especialización de la oferta programática televisiva y la multiplicación de los canales disponibles (que tiene una estrecha relación con el nivel socioeconómico de las familias).

del 95%. Esto significa que el hogar propio es el lugar más importante para el consumo televisivo de los estudiantes de secundaria.

Ver televisión en casa y con la compañía de la familia introduce el tema del poder sobre lo que se mira. Por esto me interesó indagar sobre quién decidía el canal o programa cuando la familia ve la televisión en grupo. Este tema también ha sido investigado tradicionalmente en el análisis de la recepción y se ha mostrado la estrecha relación entre el padre y el mando a distancia. Yo pregunté a los estudiantes de secundaria que cuando veían la televisión en familia quién decidía qué canal ver, estos son los resultados:

En el consumo televisivo familiar de la mayor parte de los estudiantes de secundaria, el padre constituye la autoridad más importante, al decidir sobre lo que ven los demás miembros de la familia. Casi un 38% de los estudiantes reconocen que su papá es quien decide qué canal ver cuando esto se hace en familia. En segundo lugar aparece la opción del mismo estudiante como quien toma la decisión (23%), en tercero la mamá (17.6%) y al último de la cadena de decisión están los hermanos o hermanas (10.4%). Es muy relevante que sólo un 7.2% de los alumnos contestaron que se utiliza algún mecanismo de acuerdo para decidir lo que ve la familia. Esto constituye un argumento sólido para la afirmación que desarrollé antes acerca de la dificultad para llegar a un acuerdo sobre los programas que ver en familia. Las diferencias de gusto entre las mujeres y hombres de la familia o entre padres e hijos dificultan el acuerdo.



Por otra parte, el bajo porcentaje de toma de decisiones por acuerdo refleja también los desequilibrios de poder al interior de la familia, no hay que olvidar que en México como en todo el mundo el padre es quien, con más frecuencia, detenta el poder en la unidad doméstica. Estas situaciones me parece que conducen también a que si hay más de un televisor en su casa, los estudiantes prefieran ver aparte sus programas o haciéndose acompañar de quienes comparten su gusto. Este tipo de situaciones se verán más claramente en el siguiente capítulo, donde presento el análisis cualitativo de la recepción televisiva de este grupo social.

Un tema importante al estudiar el consumo de televisión entre estudiantes es el de la regulación de esta práctica por parte de sus padres. Hay que recordar que se trata de jóvenes adolescentes cuyo principal ámbito de contacto con la televisión es su propio hogar, este es un espacio donde generalmente el poder se concentra en padre y madre (más en el primero que en la segunda) y en el que los hijos e hijas deben, teóricamente, obedecerlos en determinada medida. El tema de los “efectos” de la televisión en los hijos e hijas está claramente ubicado por los padres, es una preocupación que comparten con frecuencia con los maestros y maestras: lo que ven los jóvenes en la televisión se señala reiteradamente por

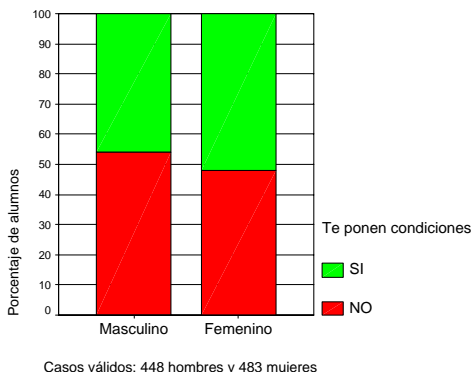
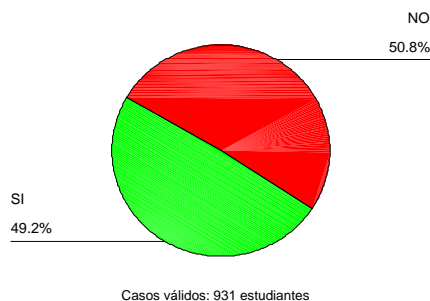
padres y maestros como causa de desobediencia, actitudes de resolución de conflictos mediante la violencia, iniciación sexual temprana, adopción de valores no coincidentes con los de su familia, atracción por probar drogas o alcohol, generación de impulsos consumistas, y un largo etcétera.

Durante mi trabajo de campo pude darme cuenta que muchos estudiantes perciben esa vigilancia sobre lo que ven en la televisión o su franca condena por parte, principalmente, de sus padres. Sin embargo ellos también señalaban una contradicción entre lo que decían sus papás de la televisión y lo que ellos mismos hacían con ella, es decir, tanto el padre como la madre fueron figuras criticadas de no predicar con el ejemplo cuando se censura o desaprueba la televisión.

El tema del control familiar del consumo de televisión entre estudiantes me interesaba como un posible factor de disminución del tiempo frente al televisor. Así que incluí en la encuesta la pregunta: ¿te ponen condiciones en tu casa para ver la televisión?, con la opción abierta en caso de respuesta positiva para registrar dichas condiciones.

Encontré que el porcentaje de alumnos cuyos padres condicionaban la práctica de ver televisión fue del 49.2%. Un dato prácticamente equivalente al 50.8% de estudiantes que declaró que en su casa no se ponían condiciones para ver la televisión. La regulación que hacen padres y madres de lo que ven sus hijos en la televisión tiene estrecha relación con esta pregunta, como se verá un poco más adelante cuando hable del tipo de condicionamientos que se establecen. Los padres utilizan formas de negociación para intervenir en el uso de la televisión por parte de sus hijos, estas negociaciones con frecuencia tiene que ver con dimensiones extra-televisivas, como el rendimiento escolar, el cumplimiento de tareas o la colaboración en tareas domésticas; sin embargo, también encontré estrategias de negociación padres-hijos que se referían a dimensiones propiamente televisivas, a las que denominaré intra-televisivas, como el control de lo que se ve, del tiempo de consumo o, inclusive, de aspectos como el *zapping* o el volumen.

Te ponen condiciones para ver la TV



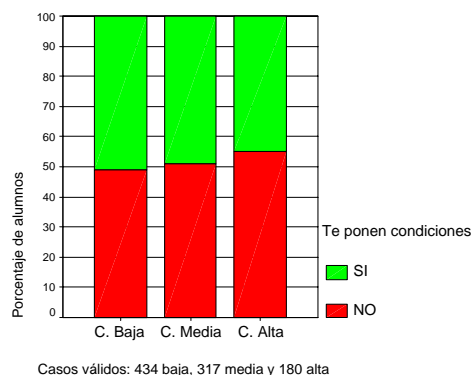
Regresando a la relación entre quienes sí viven condicionamientos para ver la televisión y quienes no, me interesa presentar el comportamiento de esta respuesta cuando se cruza con las variables de sexo, tipo de colegio y clase social.

La relación de porcentajes por sexo revela que las estudiantes mujeres están sujetas con mayor frecuencia (52.2%) que sus compañeros varones (46.0%) a ciertos condicionamientos

paternos/maternos para poder ver televisión. Más de la mitad de los hombres declararon que no les ponen condiciones sobre su uso de la televisión (54.0%), lo que contrasta con el 47.8% de las mujeres que dijeron lo mismo. Este dato me sorprendió un poco porque en el trabajo cualitativo detecté que los estudiantes varones era quienes con mayor frecuencia buscan contenidos “poco aptos para su edad” en términos de los maestros; si embargo me parece comprensible que las mujeres sean más vigiladas que los varones porque siempre ha existido un mayor control social sobre sus prácticas que en el caso de los hombres.

En el caso del cruce por tipo de colegio no encontré ninguna alteración en el comportamiento de las frecuencias generales para esta pregunta. El porcentaje de alumnos de colegios privados que declaran que su práctica de ver televisión está sujeta a condicionamientos en su familia (49.2%) es idéntico al de los estudiantes de secundarias públicas. En ambos tipos de colegio un 50.8% de los alumnos no vive ningún tipo de condicionamiento familiar para poder ver la televisión.

Para el caso de la clase social se puede ver una ligera tendencia a liberar de condicionamientos a los alumnos conforme se eleva su nivel socioeconómico. Se trata de un comportamiento no muy acentuado pero evidente en los resultados de la encuesta. Los porcentajes de la respuesta de que NO les ponen condiciones para ver la televisión son: 48.8% para la clase baja, 51.1% para la clase media y 55.0% para la clase alta. En contraparte están quienes declaran que viven algún tipo de condicionamiento para ver la televisión en sus hogares: un 51.2% para la clase baja, un 48.9% para la clase media y un 45.0% para la clase alta.



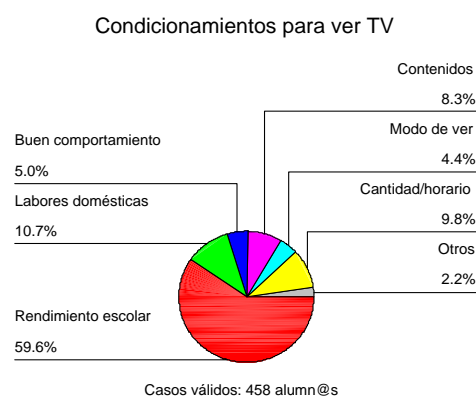
Las condiciones que establecen padres y madres para permitir que sus hijos vean la televisión se concentran principalmente en el cumplimiento de los deberes escolares y en el buen rendimiento escolar. De los 458 estudiantes que dijeron vivir este tipo de negociaciones sobre la televisión (un 49% del total) obtuve una gran diversidad de respuestas sobre las condiciones que les ponen. Generé una clasificación para agrupar sus respuestas en las siguientes categorías de condicionamientos:

- 1) Rendimiento escolar: hacer deberes escolares, estudiar, tener buen rendimiento escolar y calificaciones;
- 2) Colaborar con labores domésticas del hogar (limpiar, barrer, ir de compras, etc.);
- 3) Obedecer y comportarse bien (no pelear, llevarse bien con herman@s, hacer caso a padre y madre, etc.)
- 4) Control de contenidos: no ver ciertos contenidos (dijeron: canales pornográficos, programas para adultos, cosas diabólicas, películas obscenas, puterías, cosas no aptas para mi edad, malas, que me perjudiquen, que no debo, etc.) o ver específicamente ciertos programas (dijeron: educativos, caricaturas, culturales, documentales, que no dañen la conducta, entre otros).

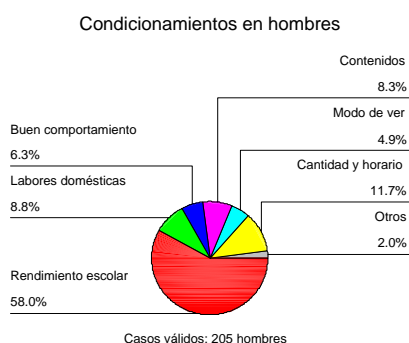
- 5) Control del modo de ver: ver la televisión de cierta forma (dijeron: no subir mucho el volumen, no verla de cerca, no encenderla y apagarla, no dejarla encendida, no estar cambiando de canal –zapping-, no hablar, entre otras)
- 6) Control de consumo y horario: ver cierta cantidad de tiempo o en cierto horario (dijeron: no desvelarse, no verla todo el día, no excederme, no ver más de 4 horas, verla hasta la hora que me dicen, sólo ver un programa, elegir mi programa favorito, etc.)
- 7) Otros condicionamientos (dijeron: trabajar, no llorar con los programas, no imitar lo que hacen en la tele, me voy a enciegar, etc.)

Los resultados generales de estos condicionamientos tienen que leerse con el referente de ese 51% de estudiantes que ven la televisión sin ningún tipo de condicionamiento por parte de su papá o mamá. Con esto quiero decir que no hay que olvidar que la mitad de los estudiantes no tienen que negociar condiciones en su familia para la televisión.

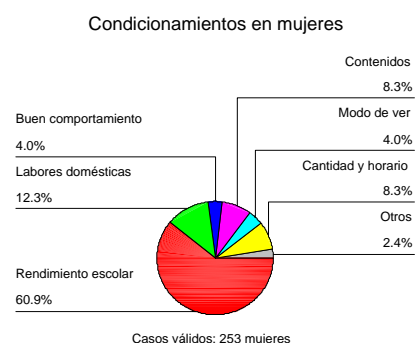
Casi un 60% de los estudiantes que tienen condiciones para ver televisión en su casa se refirieron a la exigencia de rendimiento escolar. Los siguientes condicionamientos en porcentaje fueron: labores domésticas (10.7%), control de consumo y horario (9.8%) y control de contenidos (8.3%). En última instancia quedaron el buen comportamiento y la obediencia con 5.0% y control sobre el modo de ver con 4.4%. Pareciera que, para la mayoría de los padres y madres de estos alumnos, la televisión no es un problema mientras su hijo o hija vayan bien en la escuela y ayuden en las labores del hogar. Esto tiene relación con lo que mencioné en la sección de uso del tiempo libre sobre la imagen social del estudiante y la definición de sus responsabilidades.



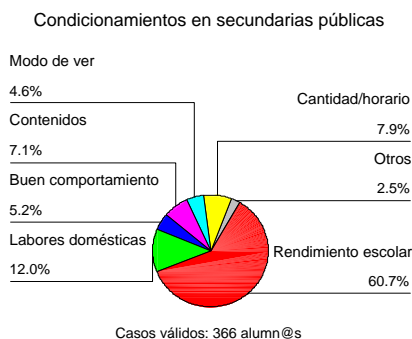
Los datos sobre condicionamientos familiares permiten darse una idea de la marginalidad del esfuerzo familiar por intervenir en lo que ven los jóvenes en la televisión, los datos que hacen referencia a las condiciones de control de contenidos y de consumo-horarios son secundarios frente a los de otro tipo de exigencias. Estos datos aún son más malos si se relacionan con el total de estudiantes encuestados: sólo un 4.1% de los estudiantes tienen que negociar con condicionamientos familiares de contenido y sólo un 4.8% sobre tiempo de consumo u horario.



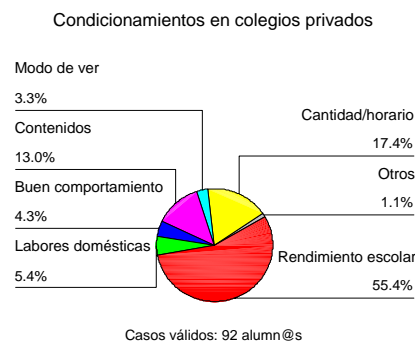
Las diferencias de condicionamientos entre los hombres y las mujeres se dan así: a ellas se les exige más en los temas de labores domésticas



y de rendimiento escolar; en cambio, a ellos se les condiciona más en cuanto a buen comportamiento y a consumo y horario. Ambos sexos tienen porcentajes similares en cuanto a condiciones de control de contenidos y modo de ver. Cabe decir que las diferencias porcentuales no son muy acentuadas y que hay bastante similitud en los condicionamientos para los estudiantes de ambos sexos.



En el cruce de las respuestas con la variable de tipo de colegio se dieron diferencias más importantes: a los estudiantes de escuelas públicas se les exige más en rendimiento



escolar y labores domésticas. En cambio, a los estudiantes de colegios privados se les condiciona más en aspectos como control de contenidos y control de consumo y horario. Ambos tipos de estudiantes tienen similares porcentajes de condicionamiento en cuanto a modo de ver y buen comportamiento. Es especialmente relevante que los padres de estudiantes de colegios privados se preocupen más por controlar lo que ven sus hijos o hijas en la televisión así como los horarios y tiempo en que lo hacen, mientras que los padres de estudiantes de secundarias públicas se interesan más en negociar a partir del cumplimiento de labores domésticas y rendimiento escolar. Me parece que la preocupación por los contenidos que ven los jóvenes crece en colegios privados precisamente por el equipamiento doméstico que tienen, normalmente se trata de jóvenes que tienen acceso a señal televisiva de paga por cable o digital, donde es más probable que encuentren contenidos que resulten inapropiados para ellos desde el punto de vista de sus padres.

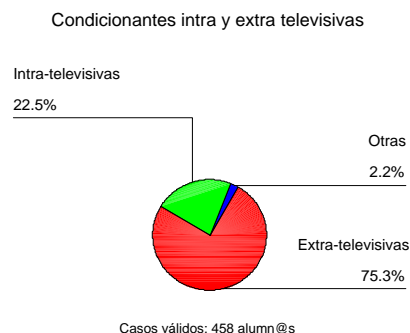
El cruce de las respuestas con la variable de clase social arroja información acerca de las diferencias en los condicionamientos de acuerdo con el nivel socioeconómico. Los estudiantes de clase media son quienes se enfrentan con más frecuencia a condiciones de rendimiento escolar y control de contenidos para poder ver televisión. Por otra parte, los estudiantes de clase baja son quienes más frecuentemente deben cumplir con labores domésticas y tener buen comportamiento para ver TV. Por último, los estudiantes de clase alta son quienes más tienen condicionantes sobre tiempo de consumo y horario en sus familias.

Condicionamientos por clase social

Clase social	Rendimiento escolar	Labores domésticas	Buen comportamiento	Contenidos	Modo de ver	Cantidad y horario	Otros	Total Casos válidos
Baja	58.1%	14.0%	6.8%	4.5%	4.5%	8.6%	3.6%	100%=222
Media	63.2%	7.7%	3.9%	12.3%	3.9%	8.4%	0.6%	100%=155
Alta	56.8%	7.4%	2.5%	11.1%	4.9%	16.0%	1.2%	100%=81

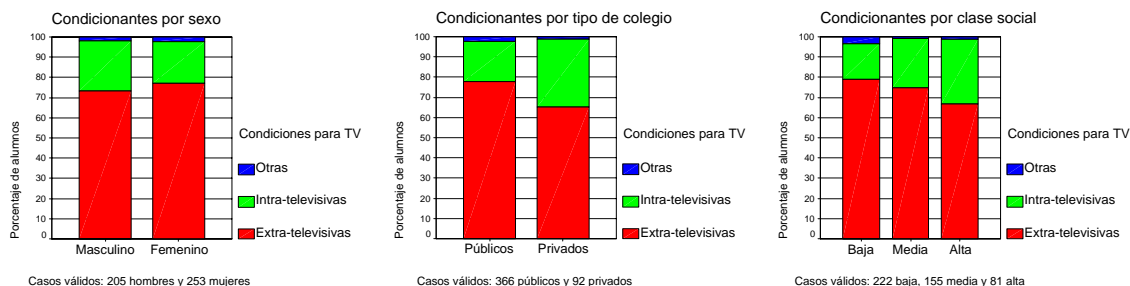
En esta tabla también puede apreciarse como para los padres de estudiantes de clase baja una de las condicionantes menos importantes en el consumo televisivo de sus hijas e hijos es la del control los contenidos. Mientras que para las familias de clase media y alta la condicionante común menos importante para permitir ver televisión es la del buen comportamiento y la obediencia. Cabe mencionar que el modo de ver la televisión es un tema poco presente como condicionante en las tres categorías, aunque especialmente en las clases media y baja.

Como dije antes, los condicionamientos registrados en la encuesta se pueden tipificar en dos grandes categorías, primero están los que no tienen que ver exclusivamente con la televisión (extra-televisivos), sino que se concentran en el cumplimiento de ciertas tareas o formas de comportamiento; en segunda instancia están los condicionamientos intra-televisivos, que establecen regulaciones sobre lo que se ve en la televisión o cómo se ve. Lo que hice aquí fue agrupar de nuevo las categorías de condicionantes: las que se referían a aspectos desvinculados del acto mismo de ver la televisión, como estudiar, hacer tarea, ayudar en la casa y obedecer quedaron como extra-televisivos y las que hacían referencia a condiciones directamente vinculadas con el consumo de televisión como no ver ciertos programas, limitar el horario o verla a bajo volumen las clasifiqué como intra-televisivos.



Aunque podría parecer redundante, me pareció que esta clasificación podría generar nuevas lecturas al cruzarse con las variables de sexo, tipo de colegio y clase social y así fue. A las mujeres se les condiciona con menos frecuencia (20.6%) que a los varones (24.9%) el uso del televisor en razón de factores intra-televisivos. Los estudiantes de colegios privados se enfrentan más a condiciones intra-televisivas (33.7%) para ver televisión que sus colegas de secundarias públicas (19.7%). Por último, hay una tendencia clara de aumento de las condicionantes intra-televisivas conforme sube el nivel socioeconómico de los

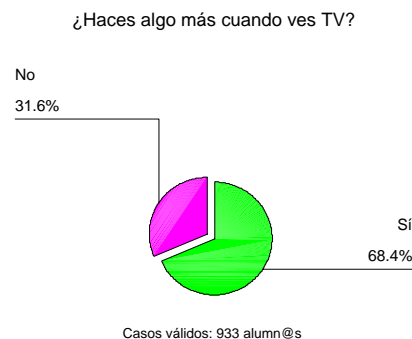
estudiantes, mientras los estudiantes de clase baja presentan un porcentaje de condicionamientos intra-televisivos del 17.6%, sus compañeros de clase media tienen un porcentaje del 24.5% y los de clase alta de 32.1%. Esto indica que las exigencias para ver televisión tienden a concentrarse en lo que se ve y el tiempo en que se ve, es decir, en la forma misma de ver televisión, conforme sube la clase social.



El condicionamiento del consumo de televisión con base en factores intra-televisivos introduce diferencias frente a su uso como premio por un buen desempeño escolar, por cumplir con labores domésticas o por ser obediente. Las condiciones que se dirigen a la práctica misma de ver televisión intervienen en el proceso mismo de recepción, mientras que las condiciones extra-televisivas pueden validar (una vez que se cumplen) la ausencia de reflexión o control parental de lo que se ve en la televisión, del tiempo que se ve y la manera en que se hace.

Para cerrar esta sección sobre los acompañamientos y espacios de la práctica de ver televisión quiero presentar los datos que generó la pregunta “Normalmente ¿haces algo más cuando estás viendo la televisión?”. El tema de actividades simultáneas al consumo de televisión me interesa porque los estudios de recepción lo han abordado con cierta frecuencia, se ha dicho, por ejemplo, que las amas de casa compaginan ciertos programas matutinos con la realización de tareas domésticas o que los miembros jóvenes de la familia en ocasiones escuchan música o hacen los deberes al ver la televisión. Yo quise indagar que otras actividades realizaban los estudiantes de secundaria mientras veían la televisión. La pregunta tenía la opción de marcar si o no y en caso de sí tenía un espacio para indicar qué. Los resultados fueron los siguientes:

Del total de estudiantes encuestados, un 68.4% contestó que sí hace algo más cuando ve televisión y el restante 31.6% dijo que no. Esto indica claramente que una gran parte de los estudiantes de secundaria realiza otras actividades mientras ve la televisión. Ahora, de los 473 alumnos que puntualizaron qué hacían (hubo 166 que contestaron afirmativamente pero no especificaron) un 99.2%, es decir, prácticamente la totalidad, contestó “comer” como actividad simultánea.



Al cruzar esta pregunta con las variables de sexo, tipo de colegio y clase social sólo encontré diferencias relevantes en la primera. Las alumnas realizan otra actividad (comen) con más frecuencia (71.9%) que sus compañeros varones (64.8%) [casos válidos: 484 mujeres y 449 hombres]. En la variable de tipo de colegio, los estudiantes de secundarias públicas comen menos (tomándome la libertad de asignar esa actividad por el peso del porcentaje de respuestas) mientras ven televisión (67.7%) que sus coetáneos de colegios privados (71.7%) [casos válidos: 746 públicos y 187 privados]. En cuanto a la clase social, fueron los estudiantes de clase media quienes con mayor frecuencia comen mientras ven la televisión (71.3%), seguidos por los de clase alta (69.6%) y, al final, por sus compañeros de clase baja (66.0%) [casos válidos: 435 baja, 317 media y 181 alta].

La frecuencia con la que los estudiantes de secundaria comen mientras ven televisión refleja la importancia de esta actividad. Comer, no se refiere únicamente a un evento ritual organizado en la mesa del comedor, sino a lo que los alumnos llaman “botanear”, es decir comer alimentos chatarra básicamente. Durante la grabación de segmentos de video para el trabajo cualitativo pude darme cuenta del enorme bombardeo de publicidad de este tipo de *alimentos* en las barras vespertinas de programación televisiva. Los anuncios de papas fritas, chicles, paletas, helados, refrescos, entre otros, llenan los espacios comerciales entre caricaturas y series juveniles.

4.7.- La práctica de ver televisión: gustos y preferencias

En este apartado me concentraré en el análisis de los datos referentes a los canales, programas y géneros preferidos por los estudiantes de secundaria de Comalcalco. En la encuesta incluí tres preguntas para intentar producir esta información, la primera de ellas es ¿cuál es tu canal favorito?, la segunda ¿cuáles son tus programas favoritos de televisión? en la que pedí que contestaran máximo tres nombres de programas con sus respectivos canales, y por último, ¿qué es lo que más te gusta ver en la televisión?, en la que tuvieron que marcar tres casillas de un listado de géneros¹⁰ y anotar el canal y el nombre o tipo de programa al que se referían.

Estas preguntas arrojaron una diversidad muy grande de canales y programas, un primer hallazgo fue precisamente el gran número de opciones que eligen los estudiantes de secundaria para ver y la enorme diversidad de flujos televisivos a los que tienen acceso. Hay que recordar que más del 60% de los estudiantes

¹⁰ El listado de géneros incluía las siguientes opciones: caricaturas, telenovelas, noticieros, deportes, películas, documentales, noticias del espectáculo, talk-shows y otros. En este último caso había un espacio para especificar cuál. El listado lo desarrollé con base en las categorías que manejan la industria televisiva, las guías de programación y en mi percepción de ciertos géneros que creí podía ser interesante desagregar, como en el caso de noticias del espectáculo y talk-shows. A partir de las respuestas de “Otros” agregué tres categorías más: musicales, series y programas de variedad. Además es importante que diga que dejé fuera una categoría de cierta importancia al olvidarla en el listado inicial, los programas de concurso; sin embargo sólo dos estudiantes la anotaron en la categoría “Otros”.

declararon tener señal televisiva de paga en sus hogares, esto disparó el número de canales y se distanció de la oferta de televisión gratuita. Es inevitable aquí señalar la importancia del acceso a diferentes flujos televisivos como determinante de lo que se ve en la televisión, ya que establece el margen de opciones dentro del que puede optar el estudiante. Quienes sólo tienen acceso a los canales de televisión abierta tienen menos opciones para decidir que quienes pagan la señal de cable o alguno de los servicios digitales disponibles. Como se verá más adelante, esta diferenciación que se origina en lo socioeconómico y atraviesa por la infraestructura comunicacional doméstica tiene consecuencias importantes en la recepción televisiva de los estudiantes. Adelantándome un poco, quiero decir que una de las consecuencias más relevantes es la diferenciación que genera entre los estudiantes por lo que se ve, escucha y conoce de la televisión (para ciertos grupos de estudiantes quien no tiene acceso a MTV, está irremediamente al margen de la conversación o “fuera de onda”). El acceso a televisión de paga también es un distintivo de clase y sirve para ser igual o distinto de los compañeros y compañeras de colegio. En un segundo nivel están las distancias y proximidades que genera entre los estudiantes lo que se prefiere ver o lo que gusta de la programación televisiva, pero eso también lo abordaré más adelante.

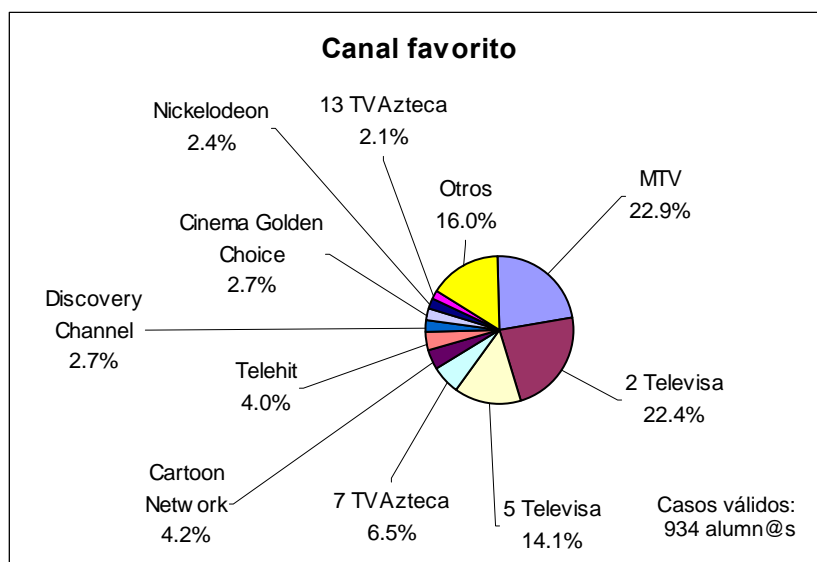
Quiero aclarar que me concentraré más en los géneros televisivos que en los programas y canales al abordar las preferencias de los estudiantes de secundaria. En esta investigación elegí trabajar con esa unidad del flujo televisivo, el género. Esta decisión tiene fuertes consecuencias al estudiar la recepción televisiva: es diferente preocuparse por lo que sucede con lo que se ve en la televisión en general, que en un canal, en un programa o en un género televisivo. Se trata de la elección de la pieza del flujo televisivo con la que se relacionarán los significados, usos y prácticas del grupo con el que se estudia. Esta decisión es consecuencia de una investigación anterior (Flores, 2001), en la que conocí el potencial del género como unidad del discurso televisivo, especialmente a través del análisis de las propuestas de Orozco y Jensen.

El género opera como una serie de reglas de estructuración del mensaje televisivo, establece lo que puede decirse en un programa y la manera de hacerlo, paralelamente, define un marco para las relaciones que el televidente puede establecer con ese programa. El género preestablece una serie limitada de alternativas sobre la manera de leer lo que dice un programa, aunque no necesariamente determina su lectura (debido a que no es la única mediación sobre la recepción televisiva). Orozco ha señalado que las personas desarrollan diferentes estrategias televisivas al ver distintos géneros (Flores, 2001). Así que me parece que el género es la unidad de flujo televisivo más útil para los fines de esta investigación. Por ello me concentraré en los géneros más que en los canales o programas específicos, de estos últimos sólo presentaré algunos hallazgos generales.

Los canales preferidos de los estudiantes de secundaria se ubican principalmente dentro de la oferta de televisoras nacionales (Televisa y TV Azteca), alrededor del 45% de los estudiantes eligió como favorito uno de los canales abiertos de estas dos empresas el 2 o 5 de Televisa y el 7 o 13 de TV Azteca. Sin embargo destaca en primer lugar el canal de videos musicales MTV (*Music Television*) con un porcentaje de casi 23% del total de estudiantes. La preferencia de canales refleja el tipo de contenidos que prefieren los alumnos de secundaria si se contextualiza con los horarios en los que ven televisión, mientras en MTV prácticamente todo el tiempo se transmiten videos musicales de moda (principalmente en inglés) en el canal dos hay telenovelas y programas de concurso, en el cinco caricaturas, en los canales 7 y 13 hay una mezcla de telenovelas, series juveniles, programas de concurso y talk-shows. Pero esto quedará más claro en la parte de programas favoritos.

La variedad de programas que arrojó la encuesta dejó sólo a tres opciones con índices superiores al 10% de alumnos: MTV, canal 2 y canal 5 de Televisa.

En un segundo grupo quedaron canales cercanos a los cinco puntos porcentuales: canal 7 de TVAzteca,



Cartoon Network (caricaturas) y Telehit (videos musicales). En última instancia están canales que apenas superaron los dos puntos porcentuales: Discovery Channel (documentales sobre la naturaleza), Cinema Golden Choice (películas), Nickelodeon (caricaturas) y canal 13 de TV Azteca. En la categoría "Otros" dejé a canales que no llegaron al 2%, representando a un listado de aproximadamente 40 opciones diferentes. Cabe mencionar la importancia de Televisa en la oferta de programación para el grupo de estudiantes de secundaria, sus canales 2, 5, Telehit y Cinema Golden Choice (estos dos últimos sólo accesibles por sistema de paga) sumaron el 43.2% del total de menciones de las personas encuestadas.

La diversidad de respuestas en torno a los programas favoritos escaló geoméricamente la diversidad que encontré en la pregunta sobre canal de televisión favorito. Sólo en la primera opción para nombre del programa favorito encontré 218 respuestas diferentes y en las siguientes opciones los nombres se dispersaron aún más. Como creo que los nombres de los programas no dirán mucho al lector o lectora o que si lo hacen será sólo para quienes tengan el referente voy a presentar sólo las respuestas que destacaron en la primera opción.

Presento la organización de menciones literalmente, aunque haciendo ciertas agrupaciones pertinentes. A la cabeza están dos menciones diferentes que se refieren a la programación de MTV: *Los diez más pedidos (top ten)* con un 7.3% y la respuesta *MTV* en general con un 5.7%. En segundo lugar quedan la mención *Telenovelas* con un 6.1% y una telenovela específica *El juego de la vida*, con un 5.5%. A estas les siguen los programas *Otro rollo* (5.2%), *El chavo del ocho* (4.4%), *Sabrina* (3.5%) y *Los Simpsons* (3.0%) [Casos válidos: 934 alumn@s]. Ningún otro programa alcanzó los 3 puntos porcentuales.

Estos porcentajes resultan coherentes con los datos de preferencia de canales, en primer lugar quedan las opciones de MTV, en segundo lugar están las telenovelas (la carta fuerte del canal 2 de Televisa) y específicamente *El juego de la vida*, una telenovela dirigida al público juvenil de “El canal de las estrellas”. Luego están: el programa juvenil estelar de canal 5 de Televisa, *Otro rollo*; la eterna serie cómica mexicana *El chavo del ocho* y una serie norteamericana sobre las aventuras de una “bruja adolescente” *Sabrina*, todos estos en canales de Televisa. En última instancia está el programa norteamericano de dibujos animados *Los Simpsons*, que se transmite por el canal 7 de Televisión Azteca. Cabe mencionar que en las siguientes opciones destacaron los mismos programas, sólo se agregaron a las destacadas dos respuestas más, un programa vespertino de concurso que transmite el canal 2 de Televisa: *Cien mexicanos dijeron* y la respuesta genérica *Caricaturas*, cada uno con un 4.2% del total de menciones de la segunda opción de programa favorito (con el mismo número de casos válidos).

Los géneros preferidos por el conjunto de estudiantes se pueden definir como cuatro si se utiliza el criterio de seleccionar a aquellos que mantuvieron más de un 10% de menciones en al menos dos de las tres respuestas sobre este tema. Estos cuatro géneros son la caricaturas, las telenovelas, las películas y los programas deportivos, siguiendo el orden por porcentaje de respuestas sobre género favorito 1. A continuación presento una tabla en la que están detallados los porcentajes que logró cada género televisivo así como el número total de respuestas válidas que hubo en cada una de las tres preguntas.

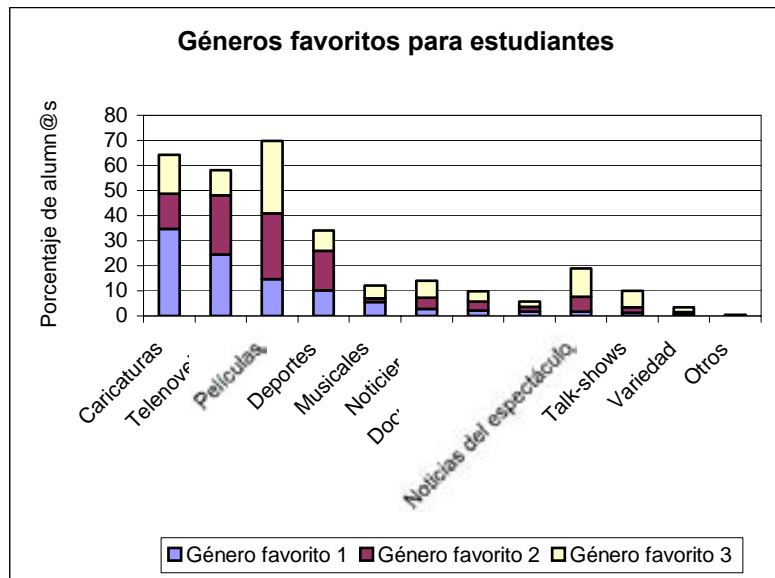
Los porcentajes de esta tabla sufren grandes modificaciones cuando las respuestas sobre géneros favoritos se cruzan con las variables de sexo, tipo de colegio y clase social, como plantearé más adelante.

Géneros favoritos para los estudiantes de secundaria

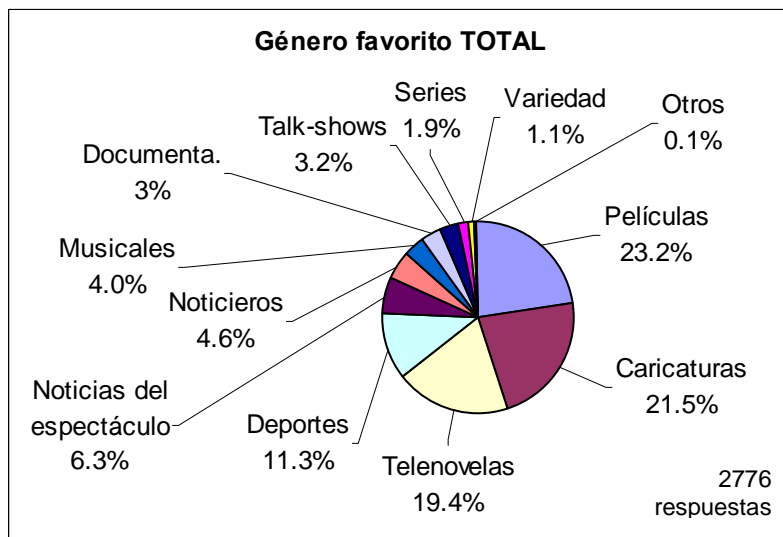
Género televisivo	Género favorito 1	Género favorito 2	Género favorito 3
Caricaturas	34.7%	14.1%	15.4%
Telenovelas	24.5%	23.5%	10.0%
Películas	14.7%	26.2%	28.8%
Deportes	10.2%	15.7%	8.1%
Musicales	5.6%	1.5%	5.0%
Noticieros	2.7%	4.6%	6.7%
Documentales	2.1%	3.7%	3.9%

Series	1.8%	1.8%	2.1%
Noticias del espectáculo	1.7%	5.9%	11.4%
Talk-shows	1.3%	2.2%	6.4%
Variedad	0.6%	0.8%	2.0%
Otros	0.1%	0.1%	0.2%
Total de respuestas válidas	100% = 934	100% = 929	100% = 913

En la tabla y su gráfica puede verse claramente la manera en que destacan los cuatro géneros que he citado antes sobre el resto de opciones. Lo primero que cabe hacer notar es el desplazamiento del género de programas musicales hasta un quinto lugar en género favorito 1. Al identificar géneros, los estudiantes se decantaron más por otras opciones, es notorio que las caricaturas y telenovelas tienen mayor importancia como primera o segunda opción, mientras que películas y deportes se fortalecen en la segunda y tercera opciones. Después de estos cuatro géneros destaca el de noticias del espectáculo (un género que construye el acontecimiento a partir de la vida y milagros de los famosos) y posteriormente, para mi gran sorpresa, están los noticieros ¡aún con más porcentaje que los programas musicales!



Para hacer aún más evidente lo que presenta la gráfica anterior, es decir, los porcentajes a partir del total de menciones de las tres respuestas, sumé las menciones por género y obtuve los porcentajes globales. A partir de un total de 2776 respuestas en las tres preguntas sobre géneros favoritos se puede ver cómo las películas quedan en



primer lugar absoluto con un 23.3% del total de menciones, seguidos por las caricaturas (21.5%), las telenovelas (19.4%) y los programas de deportes (11.3%). En la gráfica puede apreciarse cómo estos cuatro géneros alcanzan el 75.4% del total de menciones sobre géneros favoritos. El gusto por estos tipos de programas en los estudiantes de secundaria marca su práctica de ver televisión ya que conforma el tipo de contenidos televisivos que buscaran preferentemente.

Esta información constituye un referente muy importante para abordar el análisis de la recepción televisiva en el grupo sociocultural específico, sin embargo, también es importante conocer su grado de varianza interna. Esto quiere decir que hay que conocer el comportamiento de las preferencias y sus diferencias entre hombres y mujeres, entre estudiantes de colegios privados y públicos y entre las tres categorías de clase social que he desarrollado.

A continuación cruzaré la información sobre géneros favoritos con las variables de sexo, tipo de colegio y clase social. No quiero inundar al lector o lectora con muchas tablas y gráficos, sin embargo me parece indispensable presentar los resultados completos para que pueda hacer sus propias lecturas. Comenzaré entonces en cada cruce con una tabla general de resultados y posteriormente presentaré dos gráficas: la de género favorito 1 y la de la suma general de menciones sobre géneros favoritos. Creo que con estos materiales es suficiente para darse una idea del sentido de las variaciones entre sexo, tipo de colegio y clase social.

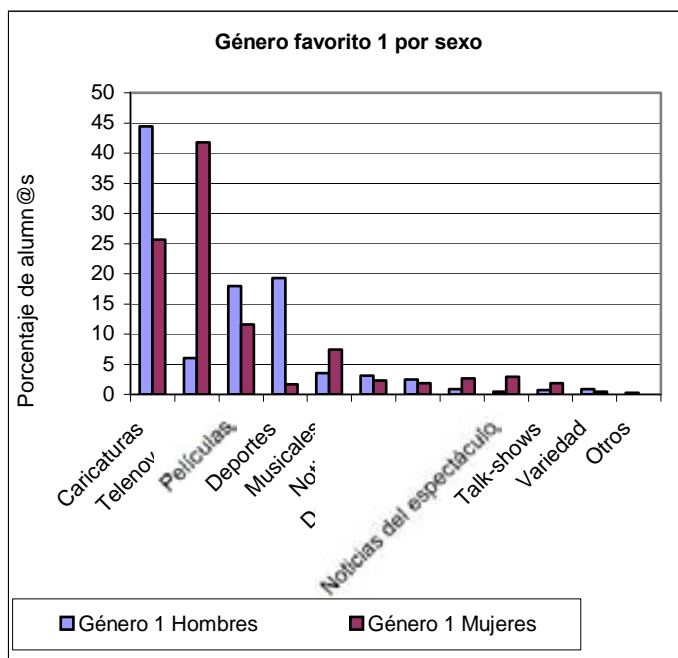
El cruce de las respuestas sobre géneros favoritos y la variable de sexo arroja datos que revelan fuertes diferencias en los gustos de hombres y de mujeres. La diferencia más notable tiene que ver con la preferencia de las alumnas por el género de la telenovela y de los alumnos por los programas de deportes. Sin embargo también hay géneros en los que ambos sexos parecen estar de acuerdo en cierta medida sobre su grado de atractivo, como las películas (que funcionan para el caso como un género de programación televisiva), las caricaturas, los noticieros, los musicales, los documentales, los *talk-shows*, las series y los programas de variedad (si se toma el criterio de una diferencia no mayor de 5 puntos porcentuales en la suma total de menciones sobre géneros favoritos). Los resultados completos sobre los géneros favoritos (1, 2 y 3) para ambos sexos están en la siguiente tabla:

Tabla de porcentajes para géneros favoritos por sexo

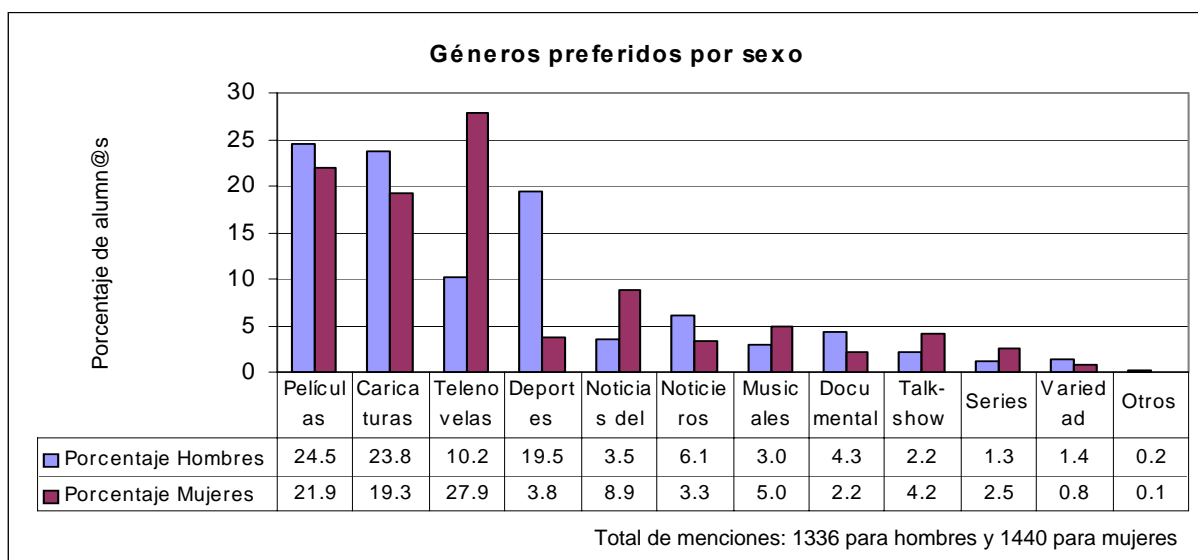
Género	Género 1		Género 2		Género 3	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Caricaturas	44.4%	25.6%	27.5%	24.9%	28.0%	29.5%
Películas	18.0%	11.6%	15.4%	30.9%	15.5%	15.4%
Deportes	19.3%	1.7%	26.8%	5.4%	9.1%	10.8%
Telenovelas	6.0%	41.7%	11.2%	16.8%	12.1%	4.4%
Musicales	3.6%	7.4%	3.4%	8.3%	6.8%	15.6%
Noticieros	3.1%	2.3%	6.9%	2.5%	8.2%	5.3%
Series	0.9%	2.7%	4.7%	2.7%	4.8%	5.3%

Noticias del espectáculo	0.4%	2.9%	1.3%	2.9%	5.9%	2.1%
Talk-shows	0.7%	1.9%	0.9%	2.7%	4.8%	7.8%
Documentales	2.4%	1.9%	0.7%	2.3%	2.1%	2.1%
Variedad	0.9%	0.4%	0.9%	0.6%	2.5%	1.5%
Otros	0.2%	0.0%	0.2%	0.0%	0.2%	0.2%
Total de menciones válidas	100% = 450	100% = 484	100% = 447	100% = 482	100% = 439	100% = 474

En la tabla y en la gráfica de género favorito 1 puede apreciarse una diferencia de casi 19 puntos porcentuales entre la preferencia por las caricaturas entre hombres y mujeres, aunque para las siguientes menciones el porcentaje se balanceó bastante. Las películas tuvieron más importancia como primera opción para los hombres que para las mujeres, aunque tuvieron gran relevancia como segunda opción para las mujeres. Los programas de deportes presentaron grandes diferencias en la preferencia por sexos en la primera y la segunda opción, resultando un género señalado principalmente por los varones.



Con las telenovelas ocurrió lo contrario, destacando la importancia que tienen para las alumnas como primera y segunda opción en preferencia de género. Los musicales son ligeramente más preferidos por ellas que por ellos y con los noticieros es al revés. Las series resultaron igualmente atractivas como tercera opción mientras que los noticieros de prensa rosa tuvieron un porcentaje de respuesta femenina muy similar de menciones en las tres casillas, aunque destacó su importancia como tercera opción para los varones.



Un panorama ligeramente distinto se presenta cuando se suman todas las menciones para obtener un solo porcentaje sobre los géneros favoritos.

Al agrupar las respuestas de los tres géneros favoritos se obtienen datos que permiten hablar de los gustos generales por sexo, estas preferencias indican diferencias importantes en las telenovelas y los deportes y muestran cierto grado de similitud en la elección de los géneros restantes. Los géneros televisivos donde el porcentaje de preferencia femenina fue más alto son: telenovelas, noticias del espectáculo, musicales, *talk-shows*, y series; por otra parte, la preferencia masculina destacó en los géneros: películas, caricaturas, deportes, noticieros, documentales y programas de variedad. El género de programación televisiva más importante para los varones es el de las películas y para las mujeres lo son las telenovelas.

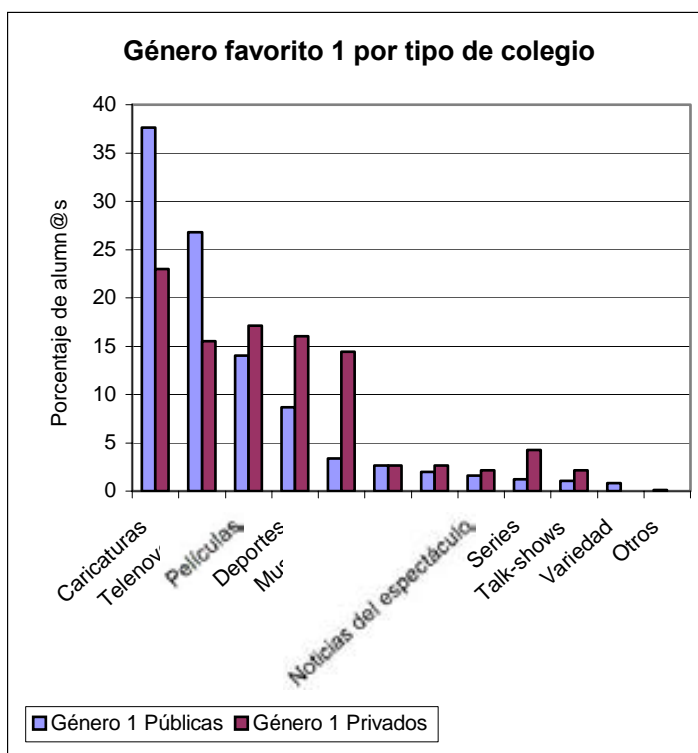
El comportamiento de las respuestas en el cruce con la variable de tipo de colegio también presenta algunas diferencias relevantes en las preferencias de los estudiantes. Debo decir que la distancia entre tipos de colegio no fue tan notoria como en el caso de la variable de sexo, por ejemplo, en la suma total de menciones no hubo un solo género que superara los 7 puntos porcentuales de diferencia.

Las disparidades entre el grupo de estudiantes de secundarias públicas y el de colegios privados aparecen claramente cuando se analizan los porcentajes para cada uno de los géneros favoritos (1, 2 y 3). Destaca, por ejemplo, la preferencia por las caricaturas y telenovelas como primera opción de los alumnos de secundarias públicas y por las películas, deportes y musicales como primera opción de los estudiantes de colegios privados. Sin embargo, ambos tipos comparten la preferencia por cuatro géneros: películas, caricaturas, telenovelas y deportes. Los detalles de respuesta para cada género y colegio pueden verse en la siguiente tabla:

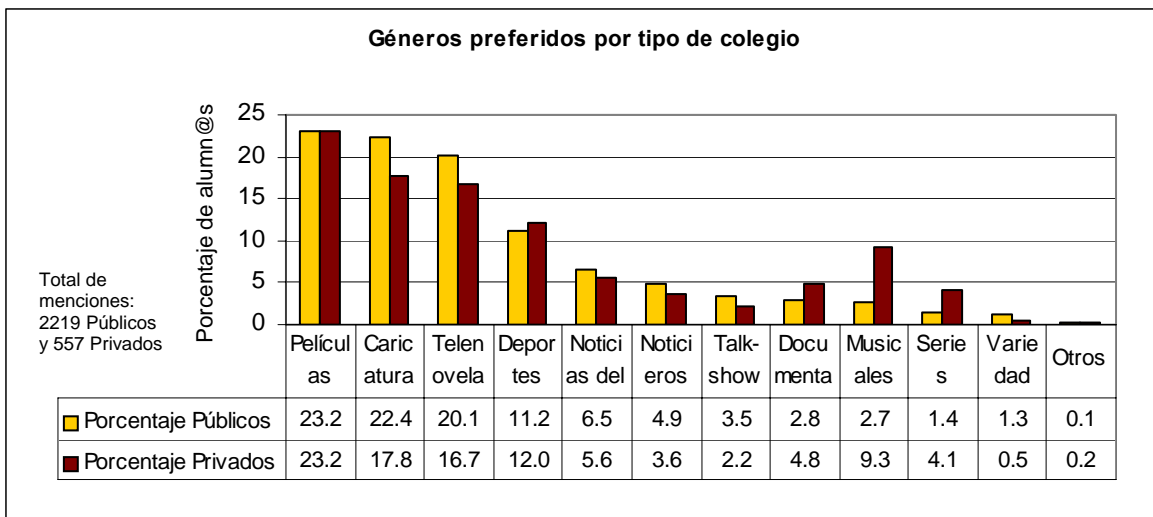
Tabla de porcentajes para géneros favoritos por tipo de colegio

Género	Género 1		Género 2		Género 3	
	Sec. Públicas	Col. Privados	Sec. Públicas	Col. Privados	Sec. Públicas	Col. Privados
Películas	14.1%	17.1%	24.5%	32.6%	31.1%	19.7%
Caricaturas	37.6%	23.0%	15.4%	9.1%	14.0%	21.3%
Telenovelas	26.8%	15.5%	24.4%	19.8%	8.8%	14.8%
Deportes	8.7%	16.0%	16.6%	12.3%	8.2%	7.7%
Noticias del espectáculo	1.6%	2.1%	5.9%	5.9%	12.1%	8.7%
Noticieros	2.7%	2.7%	5.3%	2.1%	6.8%	6.0%
Talk-shows	1.1%	2.1%	2.4%	1.1%	7.1%	3.3%
Documentales	2.0%	2.7%	3.0%	6.4%	3.6%	5.5%
Musicales	3.3%	14.4%	1.1%	3.2%	3.7%	10.4%
Series	1.2%	4.3%	0.7%	6.4%	2.2%	1.6%
Variedad	0.8%	0.0%	0.7%	1.1%	2.3%	0.5%
Otros	0.1%	0.0%	0.1%	0.0%	0.1%	0.5%
Total de menciones válidas	100% = 747	100% = 187	100% = 742	100% = 187	100% = 730	100% = 183

La tabla y el gráfico permiten observar un porcentaje de preferencia similar para las películas como primera opción. Algo distinto ocurre con las caricaturas: los estudiantes de escuelas públicas marcaron esta opción casi con 15 puntos porcentuales por encima de sus compañeros de colegios privados en género 1 y con poco más de 6 puntos porcentuales en género 2. El género telenovela presentó un comportamiento similar ya que resultó con mayor preferencia entre los estudiantes de secundarias públicas con más de 10 puntos en género 1 encima de sus colegas de colegios privados. En los deportes la relación se invirtió, ya que fueron más señalados por los estudiantes de escuelas privadas como primera opción. Esto sucedió de la misma manera en el caso de los programas musicales, por lo visto, un género preferido mucho más en las secundarias privadas que en las públicas. En el género de series pudo localizarse otra diferencia ya que los estudiantes de colegios privados las prefieren más que los de escuelas públicas. En el resto de género no hubo diferencias notables en género 1.



En los resultados de la suma total de menciones puede verse como algunas diferencias se reducen. Los porcentajes de esta suma le restan importancia al tema de la secuencia de opciones (género 1, 2 y 3) y analizan el conjunto de preferencias sin importar el orden.



La primera consecuencia de esta agrupación es la reducción de las diferencias entre preferencias por tipo de colegio, como dije antes, no queda un sólo género que supere los 7 puntos porcentuales de diferencia. Esto habla de cierta homogeneidad general sobre lo que se prefiere ver en la televisión, aunque también indica la operación de distintas formas de jerarquizar los programas en función del gusto de los estudiantes de secundarias públicas y privadas.

Los géneros en los que destaca la preferencia de los estudiantes de secundarias públicas son: caricatura, telenovela, noticias del espectáculo, noticieros, talk-shows y programas de variedad. En el caso de los estudiantes de secundarias privadas, destaca su gusto por los siguientes géneros: deportes, documentales, musicales y series. Ambos grupos de estudiantes comparten una mayor preferencia por las películas y también la secuencia del gusto por los siguientes dos géneros: caricaturas y telenovelas.

El cruce con la variable de clase social permite identificar algunas tendencias que ya estaban presentes en el cruce anterior. He dicho antes que el tipo de colegio (público o privado) permite o restringe el acceso de acuerdo con el nivel socioeconómico de los alumnos, así que no es una sorpresa que los datos que arroja tal variable sean coherentes con los de las categorías que he desarrollado sobre la clase social de los estudiantes.

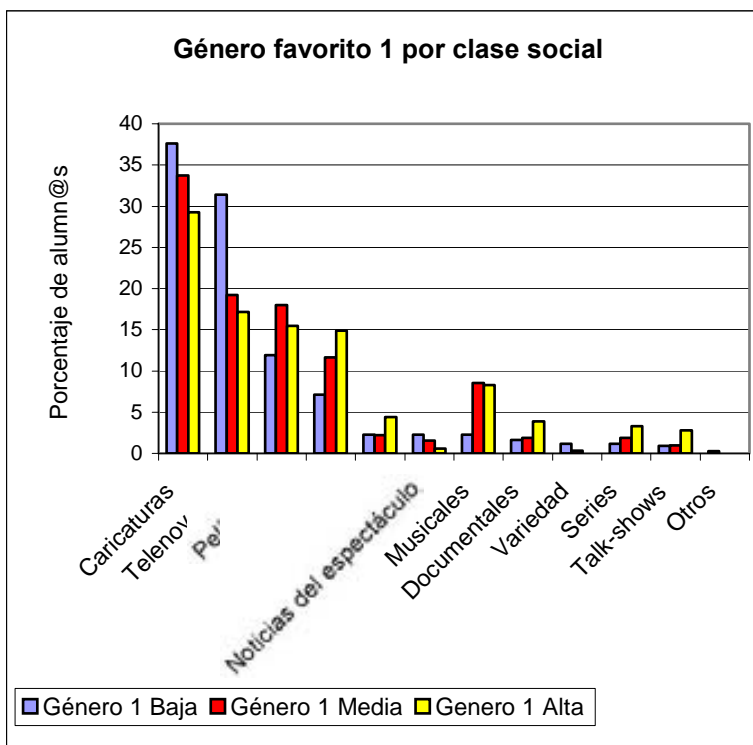
Las tendencias más evidentes en los datos que arroja el cruce de la variable de clase social con las respuestas sobre géneros favoritos son: a menor nivel socioeconómico, mayor gusto por las caricaturas, las telenovelas y las noticias de prensa rosa; a mayor nivel socioeconómico, mayor gusto por los las películas, los

deportes, los musicales, los documentales y las series. Estas tendencias son más claras en la suma total de menciones sobre géneros favoritos. El comportamiento de los cruces por cada uno de los géneros (1, 2 y 3) puede verse en la siguiente tabla:

Tabla de porcentajes para géneros favoritos por clase social

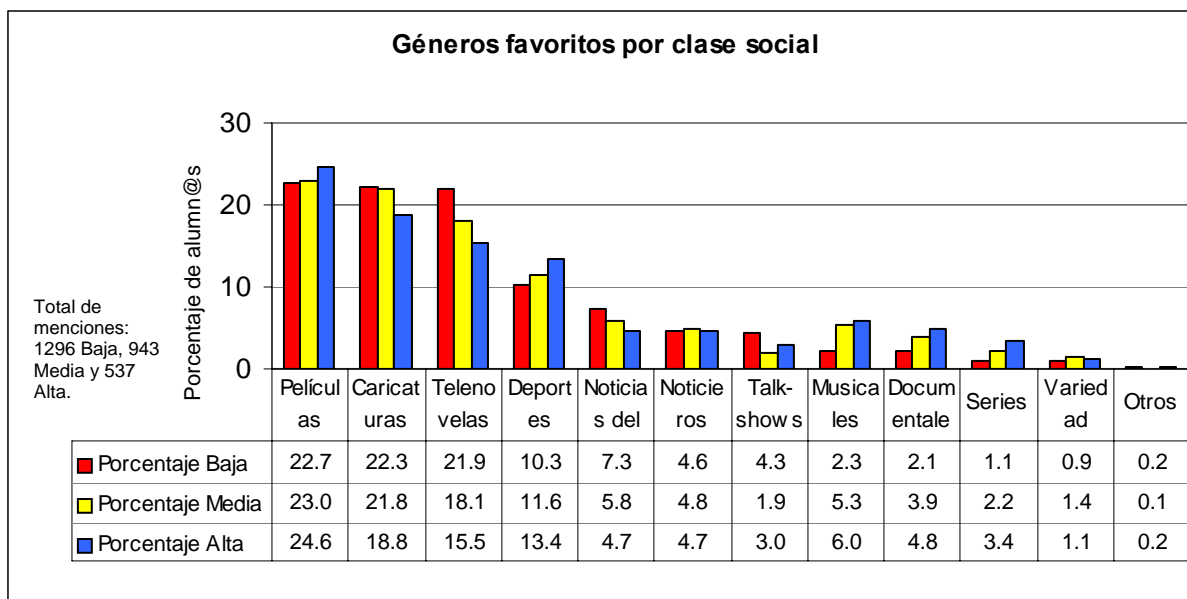
Género	Género 1			Género 2			Género 3		
	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta
Caricaturas	37.6%	33.8%	29.3%	15.4%	13.7%	11.7%	13.6%	18.0%	15.3%
Telenovelas	31.4%	19.2%	17.1%	26.5%	22.5%	17.8%	7.5%	12.5%	11.4%
Películas	11.9%	18.0%	15.5%	24.9%	22.9%	35.0%	31.5%	28.3%	23.3%
Deportes	7.1%	11.7%	14.9%	15.4%	15.9%	16.1%	8.5%	7.1%	9.1%
Noticieros	2.3%	2.2%	4.4%	3.7%	5.7%	5.0%	7.7%	6.4%	4.5%
Noticias del espectáculo	2.3%	1.6%	0.6%	6.5%	6.3%	3.9%	13.4%	9.6%	9.7%
Musicales	2.3%	8.5%	8.3%	1.4%	1.6%	1.7%	3.3%	5.8%	8.0%
Documentales	1.6%	1.9%	3.9%	2.1%	5.4%	4.4%	2.6%	4.5%	6.3%
Variedad	1.1%	0.3%	0.0%	0.0%	1.6%	1.1%	1.6%	2.3%	2.3%
Series	1.1%	1.9%	3.3%	0.9%	2.2%	3.3%	1.2%	2.6%	3.4%
Talk-shows	0.9%	0.9%	2.8%	3.0%	2.2%	0.0%	9.2%	2.6%	6.3%
Otros	0.2%	0.0%	0.0%	0.2%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%	0.6%
Total de menciones válidas	100% = 436	100% = 317	100% = 181	100% = 434	100% = 315	100% = 180	100% = 426	100% = 311	100% = 176

En esta tabla y en el gráfico puede verse como la preferencia por las caricaturas disminuye drásticamente conforme se eleva el nivel socioeconómico, esto es especialmente visible en la opción de género 1. Lo mismo sucede con las telenovelas, un género que baja más de 10 puntos porcentuales como primera opción entre la clase baja y la media. La preferencia de las películas no tiene un comportamiento tan claro al analizar las respuestas en su secuencia original, destaca su preferencia por la clase media en primera opción, por la clase alta en segunda opción y por la clase baja en tercera opción. Algo diferente ocurre si se agrupan las menciones, como se verá un poco más adelante. La preferencia por los noticieros como primera opción es mayor para la clase alta, aunque también cambia en las



siguientes opciones: a clase media en género 2 y a clase baja en género 3. El género de noticias del espectáculo es claramente preferido por los estudiantes de clase social baja como puede verse en la tabla. Aunque los musicales son más preferidos por clase media en género 1, es la clase alta quien logra un porcentaje acumulado mayor en las tres opciones. Con los documentales ocurre algo similar, sin embargo es claro el aumento de preferencia por este género conforme se eleva el nivel socioeconómico. Las series tienen un comportamiento igual a los documentales y en el caso de los talk-shows encontré la tendencia invertida, es decir, una mayor preferencia conforme bajaba el nivel socioeconómico.

El análisis del cruce de variables agrupando el total de menciones corrobora y matiza algunas de las afirmaciones anteriores:



En este gráfico puede observarse cómo la preferencia de los estudiantes por los distintos géneros se modifica en función de su clase social, sin embargo, no hay que perder de vista la hegemonía de ciertos géneros sobre otros, particularmente de las películas, caricaturas, telenovelas y deportes. Los géneros donde destaca la preferencia de los alumnos y alumnas de clase alta son: películas, deportes, musicales, documentales y series. Los géneros en los que la preferencia mayoritaria es para los miembros de la clase baja son: caricaturas, telenovelas, noticias del espectáculo y talk-shows. La preferencia de los estudiantes de clase media sólo destacó en los noticieros y en los programas de variedad quedando generalmente entre las preferencias de las otras dos clases sociales.

4.8.- La práctica de ver televisión: tiempos de consumo

En esta sección presentaré los promedios de consumo de televisión entre semana y en fin de semana de los estudiantes de secundaria de Comalcalco. Los datos permiten establecer un referente sobre la cantidad de tiempo que los y las jóvenes de este nivel educativo dedican a la práctica de ver televisión. Los promedios son resultado de dos preguntas diferentes de la encuesta: ¿cuántas horas diarias ves

televisión entre semana? y ¿cuántas horas diarias ves televisión los fines de semana?. En ambos casos se explicó, como se detallará en el capítulo metodológico, que se respondiera el número de horas promedio que se veía televisión en un solo día.

Los resultados mostraron un aumento significativo del número de horas de televisión durante el fin de semana respecto del consumo que se da en los días de fin de semana. Este dato es el promedio de todas las personas entrevistadas y, como se verá un poco más adelante, sufre algunos cambios cuando se cruza con las variables de sexo, clase social y tipo de colegio entre otro tipo de factores. En el caso del consumo de televisión realizaré algunos cruces adicionales que me parecen pertinentes al reflejar posibles mediaciones en el aumento o disminución de los tiempos frente al televisor.

Promedio general de consumo de televisión entre estudiantes de secundaria:

3.8 horas/día entre semana

5.1 horas/día en fin de semana

De acuerdo con datos que presente anteriormente, el 91.1% de los estudiantes declaró ver la televisión diariamente. Este porcentaje, aunado a los promedios del cuadro anterior, permite jugar un poco con aproximaciones de tiempos acumulativos de consumo por semana, mes y año en el grupo de estudiantes de secundaria:

9 de cada 10 alumnos tienen un consumo acumulado de televisión de:

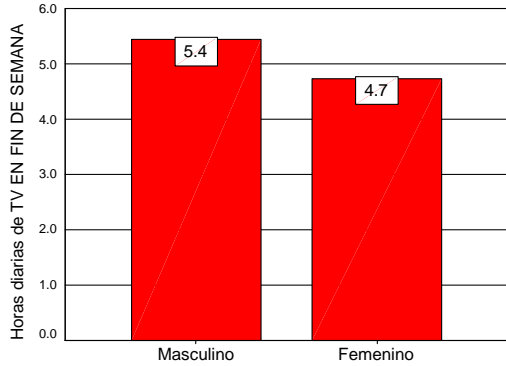
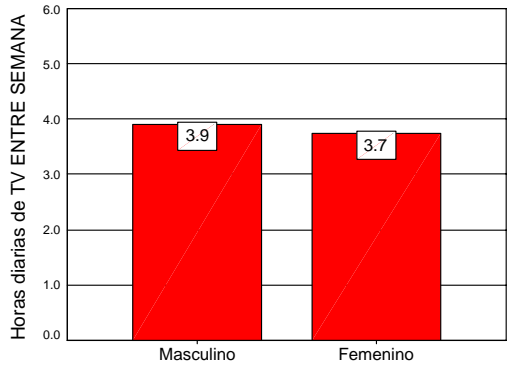
29.2
horas semanales

116.8
horas mensuales

1,401.6
horas anuales

Quizá es ya lugar común hacer este tipo de matemáticas con los datos de consumo de televisión, lo cierto es que permite darse una idea aproximada de la importancia de la práctica de ver televisión dentro de la vida cotidiana de los estudiantes de secundaria. Por otra parte, es evidente que el tiempo frente al televisor supera el tiempo en el aula: idealmente el ciclo escolar en secundaria tiene una carga de 7 horas diarias, es decir 35 semanales (según el plan de estudio oficial: SEP, 1993), sin embargo sólo dura 38 a 40 semanas de las 52 anuales (Calendario Escolar SEP 2001-2002). Si se asistiera al colegio diariamente durante esas 40 semanas y se contaran las 7 horas diarias de clases entre lunes y viernes se tendría un total anual de 1,400 horas, pero esto es un tiempo utópico. En realidad, esto se ve mermado por el gran número de días festivos, los frecuentes paros laborales y huelgas, un fuerte ausentismo magisterial, entre otros factores.

Los promedios de tiempo de consumo televisivo presentan algunas variaciones cuando se cruzan con el sexo de los entrevistados. Hay un ligero aumento de tiempo en el caso de los varones respecto de las mujeres. Este incremento se torna más importante en los datos que se refieren a las horas/día (h/d) que se ven de televisión durante los fines de semana. Los estudiantes hombres tienen un promedio de consumo entre semana de 3.9 h/d y en fin de semana de 5.4 h/d [con base en 443 y 448 casos válidos respectivamente]. En el caso de las mujeres su promedio entre semana es de 3.7 h/d y en fin de semana de 4.7 h/d [con base en 472 y 469 casos válidos respectivamente].

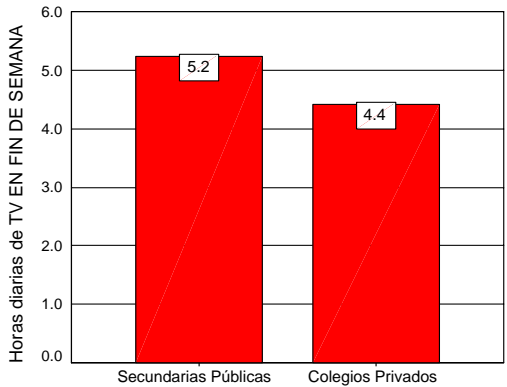
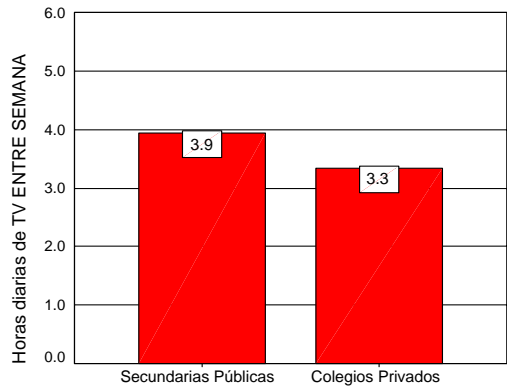


Sexo

Sexo

Es notable que entre semana hombres y mujeres tienen un promedio de consumo diario de televisión bastante similar, sin embargo, en los fines de semana son los varones quienes más aumentan el tiempo que pasan frente al televisor. Las mujeres promedian una hora más de televisión al día en los fines de semana, mientras que los varones alcanzan una hora y media más por día en el mismo periodo.

Al cruzar las horas de consumo de televisión con el tipo de colegio de los informantes obtuve promedios que reflejan ciertas diferencias entre los estudiantes de secundarias públicas y los de colegios privados. En general puedo decir que el promedio de consumo de televisión fue menor entre los estudiantes de colegios privados, aunque la diferencia con los estudiantes de secundarias públicas nunca fue mayor de una hora/día.



Los estudiantes de secundaria pública tienen un promedio de consumo entre semana de 3.9 h/d y en fin de semana de 5.2 h/d [con 735 casos válidos en ambas preguntas]. Por su parte, los estudiantes de colegios privados promedian 3.3 h/d de televisión entre semana y 4.4 h/d durante los fines de semana [con 180 y 182 casos válidos respectivamente].

En cuanto al cruce de las respuestas de tiempos de consumo televisivo con la variable de clase social, no encontré variaciones significativas en los promedios de horas/día. Los promedios de consumo de televisión entre semana fueron de 3.9 h/d para clase baja, de 3.9 h/d para clase media y de 3.6 h/d para clase alta [con 427, 314 y 174 casos válidos respectivamente]. Por otra parte, los promedios de consumo televisivo en fin de semana fueron de 5.1 h/d para clase baja, 5.2 h/d para clase media y 4.9 h/d para clase alta [con 429, 311 y 177 casos válidos respectivamente].

Aunque en las preguntas anteriores me limité a cruzar las respuestas con las variables de sexo, tipo de colegio y clase social; en el caso de las respuestas sobre tiempos de consumo de televisión presentaré los resultados de cruces con variables donde observé que se daban oscilaciones relevantes que pueden ser útiles para mi investigación e interesantes para el lector o lectora. Es importante indicar aquí que el cruce de los tiempos de consumo con otras preguntas tiene una doble forma de lectura: puede indicarse que quienes contestaron de cierta manera ven más televisión que quienes contestaron de otra forma o que quienes ven más televisión tienden a contestar de cierta manera y quienes ven menos de otra forma. En estos casos el orden sí altera el producto ya que puede generar la idea de cierta causalidad de un tipo de respuesta sobre la otra y esto es erróneo, lo cierto es que hay un comportamiento de los datos que relaciona el tipo de respuestas a ciertas preguntas con los tiempos de consumo pero es difícil establecer qué es causa y qué es efecto. Es importante que quien lee tenga presente esta dualidad de la lectura porque fue mi decisión presentar el análisis haciendo notar las variaciones en el tiempo de consumo a partir de las respuestas del grupo de estudiantes a otras preguntas, es decir, indicar las diferencias en los promedios de consumo televisivo entre alumnos que habían contestado de manera distinta otras preguntas.

En primer lugar está el acompañamiento al ver televisión como un factor que generó variaciones moderadas sobre los promedios de consumo televisivo de los estudiantes de secundaria. Quienes ven la televisión acompañados tienden a ver menos televisión que quienes lo hacen solos. Esta es una ligera tendencia que se observa en los siguientes datos: quienes ven televisión solos tienen un promedio de consumo de 4.1 h/d entre semana y de 5.5 h/d en fines de semana [con 333 casos válidos en las dos preguntas]; en cambio, quienes lo hacen acompañados promedian 3.7 h/d entre semana y 4.8 h/d en fin de semana [con 575 y 577 casos válidos respectivamente]. La lectura alterna de estos datos indicaría que quienes ven más televisión tienden a hacerlo sin compañía y quienes ven menos con la compañía de alguien.

Otra ligerísima varianza se da en el caso del cruce con las repuestas de la pregunta sobre la admiración o respeto a alguien que sale en la televisión. Quienes afirmaron que sí admiran o respetan a alguien de la televisión tienden ligeramente a ver más tiempo de televisión que quienes contestaron que no. Esta pequeña varianza puede observarse en los siguientes datos: quienes contestaron afirmativamente tuvieron un promedio de 3.9 h/d entre semana y de 5.2 en fines de semana [con 599 y 602 respuestas válidas respectivamente]; por otra parte, quienes dijeron que no admiraban ni respetaban a alguien de la televisión promediaron un consumo de 3.6 h/d entre semana y de 4.7 h/d en fin de semana [con 315 y 314 casos válidos respectivamente]. La lectura alterna diría que quienes ven más televisión tienden más a sentir admiración o respeto por quienes salen en la pantalla que quienes ven menos.

También encontré que quienes opinaron que la televisión les había enseñado algo, veían un poco más de televisión que quienes contestaron negativamente a la pregunta. Sin embargo, la diferencia de promedios de consumo entre ambos sólo llegó a la media hora diaria en el caso de fines de semana. Esta ligera tendencia puede comprobarse en los siguientes datos: quienes respondieron que la televisión no les había enseñado algo tuvieron un promedio de consumo televisivo de 3.6 h/d entre semana y de 4.8 h/d en fin de semana [con 407 y 406 respuestas válidas respectivamente]. en cambio quienes contestaron afirmativamente sobre este tema promediaron 4.0 h/d entre semana y 5.3 h/d en fin de semana [con 505 y 508 respuestas válidas respectivamente]. La otra lectura nos diría que quienes ven más televisión creen más en que les enseña algo que quienes ven menos.

Un dato bastante importante para esta investigación es el que arrojó el cruce de las respuestas sobre la existencia de condicionamientos paternos o maternos para ver televisión y el tiempo de consumo televisivo. Yo imaginé que quienes tenían que satisfacer condiciones para poder ver televisión quizá disminuían su consumo, sin embargo esto no resultó así. Encontré que entre semana no había diferencia importante entre quienes declararon que sí y que no les ponían condiciones para ver la televisión, en cambio, durante el fin de semana quienes sí tenían que cumplir condiciones presentaron un promedio de consumo ligeramente más alto que quienes no las tenían. Esto podría indicar que quienes viven condicionamientos familiares para ver televisión tienden a ver más televisión durante los fines de semana en comparación con quienes no viven esta situación o que quienes ven más televisión los fines de semana tienden a sufrir condicionamientos familiares al respecto. Fuera de la lectura, los datos indican que quienes contestaron no tener condiciones para ver televisión en casa tienen un promedio de consumo de 3.8 h/d entre semana y de 4.9 h/d en fin de semana [con 462 y 463 respuestas válidas respectivamente]. Por su parte, los que afirmaron que en su casa se les imponían condicionamientos a su consumo de televisión promediaron 3.8 h/d entre semana y 5.2 h/d en fines de semana [con 450 y 451 respuestas válidas respectivamente].

Otro cruce que arrojó información relevante para esta investigación es el de la pregunta sobre la importancia que le concedían a la televisión en su vida los

encuestados y las encuestadas. Fue notoria la estrecha relación entre la importancia de la televisión y la cantidad de tiempo dedicada a su consumo. Esto puede verse claramente en los datos de la siguiente tabla:

**Tiempo de consumo televisivo (h/d) en función de las respuestas a la pregunta:
¿Qué tan importante es la televisión en tu vida?**

Respuestas	Horas diarias entre semana (promedio)	Casos válidos	Horas diarias en fin de semana (promedio)	Casos válidos
Muy importante	4.8	167	6.3	170
Importante	4.2	276	5.5	278
Poco importante	3.8	341	4.4	339
No es importante	3.1	130	4.4	129

Esta tabla permite dos lecturas: la posible tendencia a ver menos televisión cuando se considera menos importante en la vida propia, lo cual puede estar relacionado con las demás actividades u opciones disponibles en la cotidianidad de los estudiantes; y, por otra parte, una posible tendencia que indicaría que los estudiantes de secundaria cuando ven menos televisión, le conceden menos importancia en su vida.

Una pregunta que se relaciona con la anterior es la que indaga en torno a la opinión general sobre la televisión, planteando una respuesta tajante (es buena o es mala). Al cruzar esta pregunta con los tiempos de consumo puede constatarse que quienes tienen mala opinión de la televisión la ven menos y viceversa, o que los estudiantes de secundaria que ven menos televisión tienden a tener una mala opinión de ella. Cabe decir que en este caso, al igual que en el anterior, las diferencias en los promedios de consumo fueron más significativas que en otros cruces. Quienes contestaron que la televisión es buena obtuvieron un promedio de consumo televisivo entre semana de 4.0 h/d y de 5.3 h/d en fin de semana [con 640 y 645 casos válidos respectivamente]. Por otro lado, quienes respondieron que la televisión es mala promediaron 3.4 h/d entre semana y 4.4 h/d en fines de semana [con 245 y 243 casos válidos respectivamente]. Aunque es difícil establecer cuál es la causa y cuál el efecto, es evidente la relación entre la opinión de la televisión y el tiempo que se dedica a verla.

Por otra parte, fue significativo para mí el hallazgo de que el tipo de señal de televisión disponible no afectara significativamente el tiempo de consumo promedio entre los estudiantes de secundaria. Yo suponía que el tipo de señal podría ser un factor determinante para elevar el tiempo que se dedicaba a ver televisión, consideraba que al multiplicarse las opciones de canales (o, en términos del análisis de la recepción, al ampliarse el *superflujo*) la televisión tendría más capacidad para atraer y retener a los receptores. Sin embargo, el cruce de las respuestas sobre el tipo de señal disponible en los hogares de los estudiantes de secundaria con los promedios de tiempo de consumo mostraron lo contrario. Esto puede comprobarse en la siguiente tabla de datos:

**Tiempo de consumo televisivo (h/d) en función de las respuestas a la pregunta:
¿Qué tipo de televisión tienen en tu casa?**

Respuestas	Horas diarias entre semana (promedio)	Casos válidos	Horas diarias en fin de semana (promedio)	Casos válidos
Abierta/Antena	3.8	327	5.0	326
De paga/Cable	3.8	437	5.2	440
De paga/SKY o DirecTV	3.8	128	4.9	129
De satélite o parabólica	3.1	8	5.1	8

Aunque durante los fines semana se observan ligeros movimientos del promedio de consumo televisivo entre estudiantes con acceso a diferentes señales televisivas, destaca la estabilidad del promedio de horas diarias de televisión entre semana. Llama la atención la disminución del tiempo de consumo televisivo entre los estudiantes con acceso a señal satelital mediante antena parabólica, sin embargo su número de casos válidos es demasiado reducido como para hacer un juicio contundente al respecto.

En cuanto a temas de equipamiento doméstico, sólo encontré dos preguntas donde se afectaba ligeramente el promedio de consumo televisivo: ¿en tu casa hay internet? y ¿en tu casa hay coche?. En ambas preguntas cuando se contestó positivamente se dio un ligero descenso de los promedios de tiempo dedicado a ver televisión. Quizá el acceso a internet compite marginalmente con la televisión como una alternativa para ocupar el tiempo disponible de los estudiantes de secundaria. En el caso del automóvil, mi hipótesis es que la disponibilidad de un medio de transporte para la familia brinda opciones de salida que le restan tiempo a la práctica de ver televisión. Estas afirmaciones pueden ser analizadas a la luz de los siguientes datos:

Quienes contestaron que no tienen internet promediaron un consumo televisivo entre semana de 3.9 h/d y de 5.2 h/d en fin de semana [con 685 y 682 casos válidos respectivamente]. Por su parte, quienes dijeron contar con acceso a internet en sus hogares, tuvieron un promedio entre semana de 3.7 h/d y en fines de semana de 4.8 h/d [con 230 y 235 casos válidos respectivamente]. Quienes dijeron que había por lo menos un automóvil en su casa promediaron un consumo de televisión entre semana de 3.7 h/d y en fin de semana de 4.8 h/d [con 584 y 586 casos válidos respectivamente]. Por otra parte, quienes dijeron que no tenían automóvil en su familia tuvieron un promedio de consumo de 4.0 h/d entre semana y de 5.3 h/d en fin de semana [con 331 casos válidos para ambas preguntas]. En estos dos cruces puede verse cómo los promedios se tornan más distintos durante los fines de semana, cuando otras opciones de entretenimiento y diversión (como internet o las salidas familiares) compiten con más ventajas con la alternativa de ver la televisión entre los estudiantes de secundaria.

Un dato inesperado para mí fue el que arrojó el cruce de la pregunta sobre actividades paralelas a la práctica de ver la televisión con el tiempo de consumo televisivo. No es claro lo que puede significar exactamente este comportamiento de los promedios, sin embargo es conveniente consignar el dato: quienes declararon que hacen algo más mientras ven televisión tienden a tener un promedio de consumo más alto que quienes dijeron no hacer otra cosa al ver TV. La otra lectura es que quienes ven más televisión tienden a realizar otras actividades durante su consumo televisivo. Esto puede constatarse en los siguientes datos, quienes contestaron que hacían algo más cuando ven televisión promediaron un tiempo de consumo televisivo de 4.0 h/d entre semana y de 5.2 h/d en fin de semana [con 624 casos válidos en ambas preguntas]. En cambio quienes dijeron no realizar actividades paralelas al ver televisión tuvieron un promedio de 3.5 h/d entre semana y de 4.8 h/d en fin de semana [con 290 y 292 casos válidos respectivamente]. Esto indica que los estudiantes de secundaria que realizan actividades paralelas a su práctica de ver televisión pasan más tiempo frente al televisor que quienes lo apagan para realizar esas otras actividades.

Para finalizar esta sección de cruces con tiempos de consumo televisivo quiero presentar los promedios de tiempo que indicaron las diferencias en los periodos que dedican a la televisión los estudiantes con distintas condicionantes familiares. Hay que recordar que sólo un 49.2% de los estudiantes afirmaron tener condicionantes familiares para ver la televisión. Los promedios de tiempo se refieren aquí únicamente a estos alumnos. Encontré que quienes tenían que cumplir con condicionantes intra-televisivas, es decir, referentes al tipo de contenidos, al tiempo de consumo o a la forma de ver televisión, promediaron un menor tiempo de consumo que quienes tenían condicionantes extra-televisivas (hacer tareas, ayudar en labores domésticas, buen comportamiento, obediencia, etcétera). Los estudiantes de secundaria que se refirieron a condicionantes intra-televisivas promediaron un tiempo de consumo televisivo de 3.3 h/d entre semana y de 4.9 h/d en fin de semana [con 101 y 102 casos válidos respectivamente]. En cambio, quienes respondieron condicionantes extra-televisivas tuvieron un promedio de 3.9 h/d entre semana y de 5.4 h/d en fines de semana [con 339 casos válidos para ambas preguntas].

Es importante puntualizar que los promedios de consumo televisivo diario no mostraron grandes diferencias por variables estructurales (sexo, edad, grado, tipo de colegio, clase social, etc.) ni en función de las respuestas a otras preguntas del cuestionario. El grupo de estudiantes de secundaria presenta un patrón de consumo televisivo relativamente homogéneo en cuanto a tiempos frente al televisor. Los datos de la encuesta parecieran indicar que, en términos cuantitativos, no hay grandes diferencias sobre el tiempo que le dedican a la televisión los estudiantes de secundaria: las diferencias fueron puntuales y en su mayoría ligeras o moderadas. Esto es importante porque permite hacer varias reflexiones:

1.- La dimensión cuantitativa, es decir la medición de frecuencias y tiempos de la práctica de ver televisión, puede tener ciertas limitantes para aprehender las

diferencias y matices que se dan entre quienes ven la televisión sobre las razones de sus gustos, prácticas y tiempos. Esto provoca que se construya una imagen más o menos homogénea en el caso de los estudiantes de secundaria, es decir, hay muchas similitudes al interior sobre su relación con la televisión, especialmente en los tiempos de consumo; sin embargo, estoy seguro que en la dimensión cualitativa del fenómeno se dispararán las diferencias sobre los significados de dicha relación para los estudiantes de secundaria.

2.- Los datos que arroja la encuesta son evidentes, el grupo de estudiantes de secundaria de Comalcalco es bastante homogéneo en sus gustos televisivos, sus prácticas durante la recepción televisiva y en los tiempos de consumo. Las diferencias, como dije antes, son muy puntuales o moderadas dándose principalmente entre sexos y clases sociales (y menos entre edad y grado).

3.- Ver televisión aparece como la actividad de tiempo libre más importante para los estudiantes de secundaria, superando la actividad que define intrínsecamente a los informantes como parte de esta investigación, es decir, el estudio/aprendizaje en un nivel educativo dado. Los estudiantes dedican más tiempo a ver televisión que al colegio y, en términos fácticos, optan más por estar frente al televisor que realizar otras actividades.

4.- La combinación de factores que en el papel lograría un perfil menos asiduo a la práctica de ver televisión sería: sexo femenino, colegio privado, clase social alta, sin respeto o admiración por alguien de la televisión, sin creencia en el papel educativo de la televisión, con mala opinión de la misma y con la idea de que es poco o nada importante en su vida. Ahora, esto lleva al problema de ubicar causa y efecto, es decir ¿opinar esto último es consecuencia o causa de ver menos televisión que el promedio?.

5.- Otra pregunta importante es qué sería más transformador o liberador, que se viera menos televisión o que se viera más críticamente. Quizá la clave esté no en la reducción de los tiempos frente al televisor, sino en lo que varios autores ya han señalado con énfasis (especialmente Orozco, 1998b y 1998c): la generación de una recepción crítica de los programas televisivos entre los televidentes.

4.9.- Opinión sobre la televisión

En este sentido es clave indagar en torno a lo que los estudiantes de secundaria opinan de la televisión y el tipo de relación que establecen con ella. Aunque la encuesta puede sólo cuantificar ciertos indicadores de esta relación, incluí algunas preguntas enfocadas a conocer la opinión de los estudiantes de secundaria sobre la televisión. Estas preguntas son:

De todas las personas, actores, actrices y personajes que salen en la televisión ¿admiras o respetas a alguien?
() NO () SI ¿A quién? Y ¿Por qué?

¿Crees que la televisión te ha enseñado algo?
() NO () SI ¿Qué?

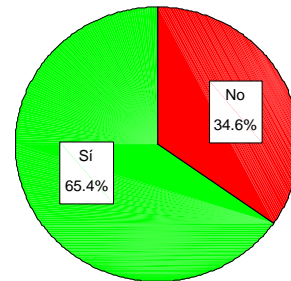
¿Qué tan importante es la televisión en tu vida?
() Muy importante () Importante () Poco importante () No es importante
¿Por qué?

¿Qué opinas de la televisión?
() Es buena () Es mala
¿Por qué?

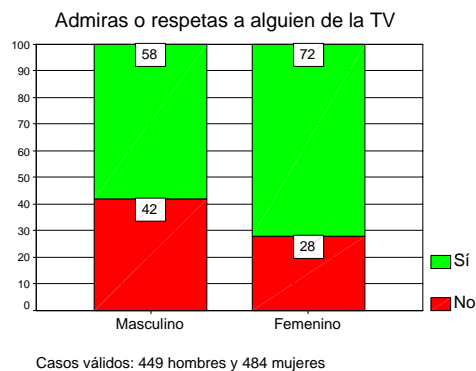
Estas cuatro preguntas me permitieron conocer superficialmente la admiración o no de personajes televisivos, la creencia o no en el papel educativo de la televisión, la importancia que se le concede a la televisión y la opinión general sobre ésta entre los estudiantes de secundaria. En esta última sección de este capítulo presentaré una síntesis de los resultados que arrojaron estas preguntas.

En cuanto al respeto o admiración que tienen los y las estudiantes de secundaria hacia personajes o personas que salen en la pantalla televisiva, los resultados generales señalan que la mayoría de las personas encuestadas (65.4%) sienten admiración o respeto por algún personaje, actor, actriz o persona de la TV. Este dato es importante porque refleja la relación que la mayor parte de los estudiantes de secundaria establece con las figuras televisivas; la pantalla presenta modelos en diferentes sentidos como estereotipos de belleza, de éxito, de masculinidad y feminidad, de “buen” o “mal” comportamiento, etc. los estudiantes utilizan estos referentes para identificarse o no, esto lo veremos un poco más adelante cuando presente los resultados de la segunda parte de la pregunta, es decir ¿a quién? y ¿por qué? en los casos afirmativos. Destaca en este punto que 6.5 estudiantes de cada 10 sí establecen una relación de identificación con alguien de la pantalla.

Admiras o respetas a alguien que sale en la TV



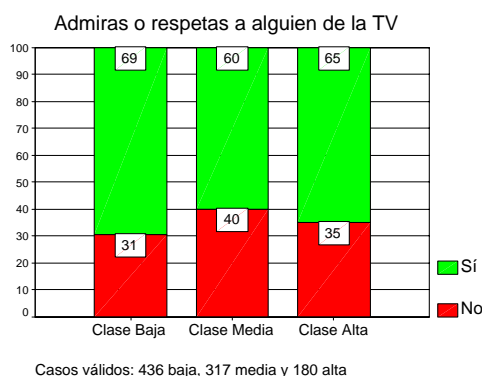
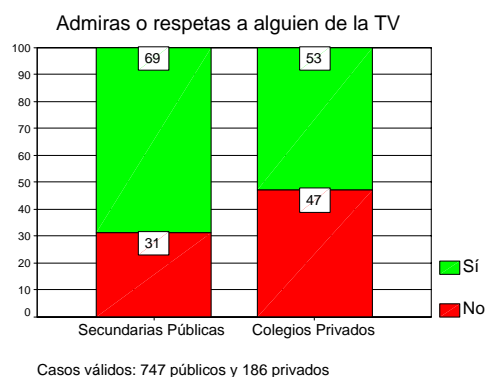
Casos válidos: 933 estudiantes



El cruce de esta pregunta con las variables de sexo, tipo de colegio y clase social arroja ciertas diferencias en los porcentajes que conviene recuperar. Las diferencias entre los estudiantes varones y las alumnas mostró que son ellas quienes con más frecuencia establecen relaciones de admiración o respeto con personas o personajes de la televisión. Este dato es interesante ya que aunque son los varones quienes tuvieron un mayor tiempo de consumo televisivo (ver páginas anteriores),

sólo un 58.1% de ellos dijo sentir admiración o respeto por alguien de la televisión, en cambio, un 72.1% de las estudiantes de sexo femenino declararon lo mismo.

En el cruce con la variable de tipo de colegio puede notarse claramente que los estudiantes de secundarias públicas tienden más a establecer vínculos de admiración o respeto con quienes salen en la pantalla televisiva, mientras que en los alumnos de colegios privados dicha tendencia disminuye en porcentaje. Esto puede comprobarse en la gráfica, que indica que mientras un 68.5% de las personas encuestadas en secundarias públicas dijo sentir admiración o respeto por alguien de la TV, sólo un 52.7% de estudiantes de escuelas privadas declaró lo mismo. Es importante decir que en cualquiera de las variables de cruce el porcentaje de respuesta afirmativa a esta pregunta nunca bajó del 50%, por lo que resulta significativo el mínimo porcentaje arrojado por los estudiantes de colegios privados.



En el cruce de esta pregunta con la variable de clase social encontré una tendencia que matiza la posible conclusión del párrafo anterior. Podría pensarse que a mayor clase social menor vinculación de admiración o respeto con personas o personajes televisivos. Sin embargo los datos de porcentajes mostraron lo siguiente: quienes más establecen vínculos de admiración o respeto con quienes salen en la televisión son los y las estudiantes de clase baja

(69.5%), seguidos por la clase alta (65.0%) y en último lugar los y las encuestadas de clase media (59.9%). Esto indica que no hay una relación directamente proporcional entre la clase social y el tipo de vinculación con los modelos que propone la televisión. Aunque también señala que sí existe cierta relación ya que la clase social, al igual que el género y el tipo de colegio, afecta el porcentaje de quienes contestan afirmativamente sobre la admiración o respeto que se le brinda a quienes aparecen en el televisor.

En cuanto a los quiénes y porqué de esta pregunta, obtuve un listado de 258 nombres diferentes entre artistas, actores, actrices, músicos, grupos, comediantes, conductores, modelos, deportistas, políticos, entre otros. Cabe decir que aquí sólo contestaron 613 estudiantes (quienes dijeron no sentir admiración o respeto por alguien de la televisión no tenían que contestar a quién y por qué). La relación entre el número de casos válidos (613) y el listado de nombres que arrojó la pregunta (258) es una primera indicación de la diversidad de personajes con las que se vinculan los estudiantes de secundaria. Como una muestra de esto, he de

decir que ninguno de estos personajes superó el 8% de menciones y que la mayoría no superó el 1% de menciones. Sólo 13 nombres lograron un porcentaje mayor a uno, aunque algunos de ellos son figuras mediáticas internacionales y es fácil ubicar el tipo de modelo que proyecta, otros son personajes de fama nacional/local, por lo que en todos los casos indicaré sintéticamente el origen de su notoriedad.

Nombre de la figura televisiva que se admira o respeta	Porcentaje	Menciones
Valentino Lanus (conductor del programa de concurso "100 mexicano dijeron")	7.18%	44
Britney Spears (Cantante pop)	4.24%	26
Adal Ramones (comediante, conductor del programa "Otro rollo")	4.08%	25
Shakira (Cantante pop)	3.59%	22
Backstreet Boys (Grupo musical pop)	2.61%	16
Thalía (Cantante pop y actriz de telenovelas)	2.61%	16
Cuauhtemoc Blanco (Futbolista)	1.96%	12
Linkin Park (Grupo musical pop)	1.96%	12
Arnold Schwarzenegger (Actor de cine)	1.79%	11
Kuno Becker (Actor de telenovelas)	1.31%	8
Silvester Stallone (Actor de cine)	1.31%	8
Lucero (Cantante y actriz de telenovelas)	1.14%	7
Tom Cruise (Actor de cine)	1.14%	7
Otros	34.91%	399
TOTAL	100%	613

Sin embargo es importante cuestionar esta diversidad en función de las razones para vincularse con ellos, es decir, del tipo de motivos que acercan a los estudiantes con estos personajes mediáticos que no resultan para nada diversos; casi siempre los argumentos tienen que ver con la apariencia física. Como muestra están algunas de las respuestas de quienes contestaron los nombres de los conductores, músicos, deportistas y actores anteriores:

Argumentos dados para admirar o respetar a la figura televisiva señalada

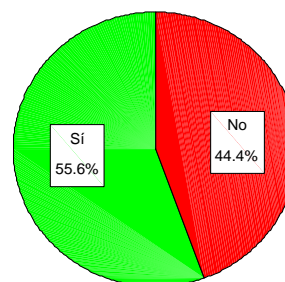
Nombre	Argumentos
Valentino Lanus	"es guapo y actúa bien" "está hecho un mango" "por su físico" "su belleza" "es muy bueno" "es muy buena onda" "es mi actor favorito"
Britney Spears	"es bonita y famosa" "canta bien y es mi máximo" "está buenísima" "por su cuerpo" "por la forma en que baila" "canta fantástico"
Adal Ramones	"es muy chistoso" "nunca está de mal humor" "es divertido" "por sus locuras" "su ingenio al crear chistes" "todo lo que hace es gracioso"
Shakira	"la forma de mover sus caderas" "es muy guapa y canta bien" "sus canciones y sus ojos" "tiene forma de ser divertida" "canta padre"
Backstreet Boys	"son muy guapos" "están guapísimos y cantan padre" "son los mejores de la televisión" "a pesar de todo siempre han estado juntos"
Thalía	"sus canciones" "su forma de actuar" "es muy bonita" "es sincera" "canta bien" "el trabajo que realiza" "es muy buena actriz"
Cuauhtemoc Blanco	"es un futbolista muy bueno" "es el mejor jugador de México" "juega mucho" "es mi preferido" "es el mejor de todos" "juega muy bien"
Linkin Park	"gusta como cantan y están guapos" "sus canciones son muy buenas" "gusta su música" "son chidos" "cantan bien" "gustan sus rolas"

Arnold Schwarzenegger	“musculoso” “músculos y forma de pelear” “nunca lo matan” “tiene películas violentas” “me gusta como actúa” “hace muy bien su trabajo”
Kuno Becker	“está guapísimo” “es amigable” “actúa y canta bien y está guapo” “gusta su forma de ser y actuar”
Silvester Stallone	“por su fuerza nunca muere” “rudeza, fuerza y acción” “trabaja chido” “lo admiro” “hace películas bonitas” “su forma de hacer su trabajo”
Lucero	“es una mujer de honor” “es sensible y noble” “su gran talento” “sus telenovelas” “ayuda a niños discapacitados” “me cae bien y es dulce”
Tom Cruise	“me parece guapo y atractivo” “es muy bueno en sus películas” actúa bien y es guapo” “gustan sus actuaciones” “está muy guapo”

Es importante notar que entre los personajes mediáticos aparecen muy marginalmente los conductores de noticieros y los políticos, alcanzando en sus mejores casos de 1 a 2 menciones. También es relevante mencionar que se señaló más a personas que a personajes, aunque éstos últimos tuvieron más menciones que los conductores de noticieros y los políticos: por ejemplo *Bart*, de la serie de animación norteamericana *Los Simpsons*, *Goku* de la animación japonesa *Dragon Ball* o *El chavo del ocho* de la serie cómica mexicana del mismo nombre.

En cuanto a la pregunta ¿crees que la televisión te ha enseñado algo?, un poco más de la mitad de los y las estudiantes de secundaria (55.6% de 934 respuestas) la contestó afirmativamente. Los alumnos y las alumnas encuestad@s tienen la idea de que mediante la televisión aprenden una serie de valores, normas de comportamiento, formas de socialización y enamoramiento, cosas “de la vida”, medidas de precaución y seguridad personal, conocen los riesgos del alcohol y las drogas, aprenden sobre la vida de los animales, cómo vestir y estar a la moda, entre muchas otras. De un total de 518 personas que contestaron que sí, recolecté 444 respuestas diferentes sobre lo que habían aprendido de la televisión. La televisión es una fuente de información que los estudiantes de secundaria utilizan con mucha intensidad en una gran variedad de sentidos, pero estos aprendizajes los abordaré después de presentar los resultados del cruce de esta pregunta con las variables de sexo, tipo de colegio y clase social.

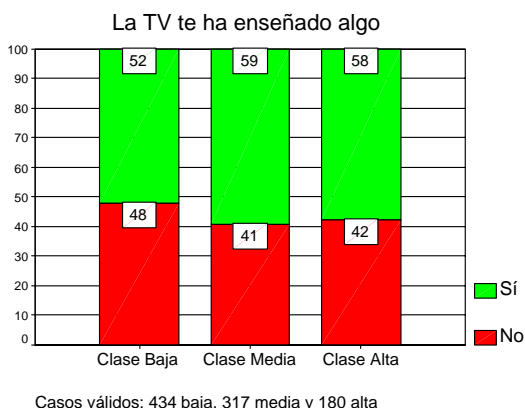
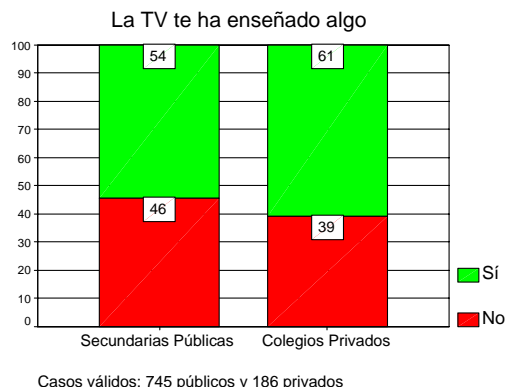
La TV te ha enseñado algo



Casos válidos: 931 estudiantes

En el cruce con la variable de sexo no encontré grandes diferencias en el comportamiento de las respuestas en comparación con el promedio general, un 54.6% de los estudiantes varones contestó afirmativamente, mientras que un 56.6% de las mujeres respondió de la misma manera a la pregunta [Casos válidos: 449 hombres y 482 mujeres]. La diferencia de dos puntos porcentuales no permite afirmar tajantemente que las mujeres consideran más a la televisión como fuente de aprendizaje o que los varones lo hacen menos.

En cuanto al cruce con el tipo de colegio, los resultados indican una tendencia de quienes estudian en secundarias privadas a contestar afirmativamente sobre su aprendizaje a partir de lo que ven en la televisión. Los estudiantes de colegios privados consideran más su aprendizaje de la televisión (60.8%) que quienes asisten a secundarias públicas (54.4%), como puede apreciarse en la gráfica. Esto puede tener relación con el tipo de señal televisiva a la que tienen acceso pero es difícil inferirlo con base en los resultados de la encuesta. Por otra parte, no hay que dejar de observar que el porcentaje de respuesta afirmativa se mantiene por encima del 50% en todos los casos.



En el mismo sentido se orientan los resultados del cruce con la variable de clase social, aunque no hay una relación directamente proporcional entre respuesta afirmativa y mayor nivel socioeconómico. Lo que es claro es que consideran más su aprendizaje televisivo los y las estudiantes de clases sociales media (59.3%) y alta (57.8%) que los estudiantes de clase baja (52.1%).

La segunda parte de esta pregunta intentó producir información sobre el tipo de conocimientos a los que se referían quienes contestaban que sí habían aprendido algo de la televisión. Como dije antes la variedad de respuestas literales resultó muy amplia así que decidí presentar algunas categorías generales que dan una idea del tipo de conocimientos a los que se refieren las personas encuestadas:

Tipo de conocimientos	Respuestas de ejemplo: Si te ha enseñado algo la TV ¿qué?
El respeto hacia los mayores, buen comportamiento, reglas de convivencia familiar, valores y modales.	“aprender algunos valores” “ayudar a la ciudadanía” “buenos modales” “cómo comportarme y qué no debo ser”
Conocimientos de tipo escolar y formal, hechos históricos, avances de la ciencia y la tecnología, inglés, etc.	“clonación, biología, genética, física, etc” “cosas de la gente que hizo algo por la humanidad” “dudas de la escuela”
Los riesgos de tomar drogas y alcohol.	“a no ser drogadictos” “di no a las drogas” “estamos muy chavos para drogarnos” “no tomar alcohol”
Noticias y sucesos del mundo y el país.	“acontecimientos que pasan en el mundo” “lo bueno y lo malo que pasa en el mundo”
Cómo actuar en determinadas circunstancias de la	“actuar y decidir bien” “aprender más de

vida: situaciones difíciles, noviazgo, relaciones con padres y madres, conflictos con amistades, etc.	la vida” “darme cuenta cómo es la vida” “problemas de actualidad de los jóvenes”
Consejos para el autocuidado y la protección personal: no hablar con extraños, no dejarse engañar, recomendaciones de seguridad, prevenir ataques físicos o sexuales, etc.	“a no salir con gente extraña” “aprender sobre el peligro” “como escapar de ciertos peligros” “cuidarme solo” “tener mucho ojo con extraños”
Recomendaciones para practicar mejor ciertos deportes y juegos: fútbol, básquetbol, patineta, videojuegos, etc.	“aprender trucos para jugar básquetbol” “cómo manejar un videojuego” “jugar mejor futbol” “patinar”
Recomendaciones para realizar mejor ciertas labores manuales y domésticas.	“cocinar” “manualidades”
Conocer cómo son ciudades y personas de otras partes del mundo, otras culturas.	“las ciudades” “otros lugares” “cosas de otros países” “una realidad distinta a la que a veces vivo”
Información sobre los artistas y músicos de moda, las canciones y videos de las que “todo el mundo habla”	“música, artistas, noticias” “saber más de los artistas” “los artistas enseñan que puedes ser como ellos y hasta más”
Bromas, chistes y travesuras para socializar con los amigos y las amigas.	“hacer o contar chistes” “hacer tonterías” “hacer travesuras”
Cómo vestir bien y a la moda.	“cómo vestirme” “vestir bien”
Cómo maquillarse y peinarse.	“maquillar, peinar”
Consejos de higiene personal y salud.	“higiene” “lavarse las manos”
Orientación sobre sexualidad y enfermedades sexualmente transmisibles.	“hay programas de sexo y dan respuestas” “SIDA”
La naturaleza y el planeta, la vida de los animales y las plantas, la importancia del cuidado del medio ambiente y la ecología.	“animales y su comportamiento” “cuidar la naturaleza” “formas y tipos de animales” “cuidar el agua”
Reforzar la autoestima, aprender a quererse a uno mismo y a ser feliz.	“a valorarme y a ser feliz” “debes seguir tus sueños” “tener alta el autoestima”
Aprender a expresarse correctamente y conocer palabras nuevas.	“aprendes cosas que dicen” “expresarme”
Enterarse de cosas nuevas.	“cosas que no sé” “cosas que nunca hubiera escuchado” “he aprendido cosas que no sabía”

En la pregunta acerca de la importancia que le asignaban a la televisión en sus vidas, los estudiantes de secundaria se dividieron prácticamente al 50% entre quienes contestaron las opciones “muy importante” e “importante” y quienes marcaron las opciones “poco importante” y “no es importante”. Como puede apreciarse en el gráfico, la suma de porcentajes de quienes asignaron importancia a la televisión es del 48.7%, mientras que quienes dijeron que ésta es poco o nada importante en sus vidas es del 51.3%. Es de destacar que la respuesta que menor porcentaje obtuvo fue la de “no es importante” con 14.3%. La utilidad de esta información reside en la



posibilidad de comparar este promedio general de respuestas con los que arrojan los cruces con las variables de sexo, tipo de colegio y clase social.

En primer lugar está la variable de sexo, en la que no encontré diferencias relevantes en los porcentajes de respuestas de hombres y mujeres. En esta pregunta el comportamiento de los datos fue bastante similar para ambos sexos, como puede apreciarse en la siguiente tabla:

Porcentaje de respuestas por sexo sobre importancia de la TV

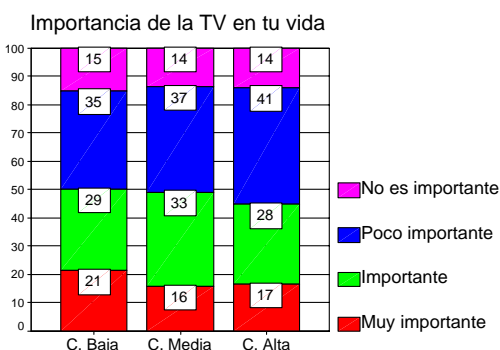
	Muy importante	Importante	Poco importante	No es importante
Hombres	18.3%	30.7%	35.6%	15.4%
Mujeres	18.8%	29.8%	38.2%	13.2%

Casos válidos: 449 hombres y 484 mujeres

En cuanto a la variable de tipo de colegio, su cruce con esta pregunta me permitió darme cuenta de que los estudiantes de colegios privados le asignaron un poco menos de importancia a la televisión que los estudiantes de secundarias públicas. Las diferencias entre porcentajes de respuestas se aprecian en la gráfica, donde puede constatar, por ejemplo, que mientras un 20.6% de los estudiantes de secundarias públicas dijo que la televisión es muy importante es sus vidas, sólo un 10.2% de los alumnos de colegios privados contestó lo mismo. Otra diferencia en el mismo sentido es la de quienes contestaron “ poco importante”, un 35.3% en secundarias públicas contra un 43.9% en colegios privados. Si bien los datos de las opciones “importante” y “no es importante” podrían indicar lo contrario, tomo el criterio de la suma de las opciones de importancia positiva: en colegios privados un 43.9% contestó “importante” o “muy importante”, mientras que en secundarias públicas el porcentaje de alumnos que respondió lo mismo fue de 50.0%. Aunque la diferencia no es muy grande, indica una tendencia negativa en la importancia que asignan a la TV los y las estudiantes de colegios privados, esto puede explicarse en función de un mayor acceso de esta personas a otras opciones para usar su tiempo libre, es decir, para ellas la televisión es una alternativa entre muchas otras.



Casos válidos: 746 públicos y 187 privados



Casos válidos: 435 baja, 317 media y 181 alta

El cruce de esta pregunta con la variable de clase social refuerza esta hipótesis, ya que los promedios indican claramente una ligera disminución de la importancia que se le asigna a la televisión conforme se eleva el nivel socioeconómico de quienes contestaron la encuesta. Si tomamos el mismo criterio del caso anterior, la suma de los promedios de

las categorías de importancia positiva, es decir, de las opciones “importante” y “muy importante”, obtenemos que en la clase baja esta sumatoria es del 50.1%, en la clase media es del 49.2% y en la clase alta es del 44.8%. Otro dato en este sentido es el promedio que arroja la opción “poco importante” que va aumentando con la clase social: un 34.9% para baja, un 37.2% para media y un 41.4% para alta. De nuevo se trata de una tendencia muy ligera que conviene ubicar en el contexto de relativa homogeneidad que se dio al interior del grupo de estudiantes de secundaria.

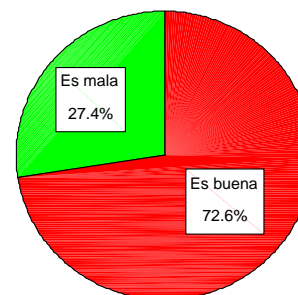
Las razones de la respuesta arrojan algunos datos interesantes sobre lo que hay detrás de las importancias asignadas a la televisión por los estudiantes. Como en el caso anterior, más que contabilizar los porqués, presentaré un listado del tipo de argumentos para asignar una importancia positiva o negativa. Ya que los argumentos fueron muy parecidos entre quienes dijeron “muy importante” e “importante” y entre quienes contestaron “poco importante” y “no es importante”, decidí enlistar los argumentos en dos columnas:

Tipo de argumentos MUY IMPORTANTE E IMPORTANTE	Respuestas de ejemplo ¿por qué es muy importante o importante?
Enseña	“enseña muchas cosas” “te enseña a valorarte a ti mismo” “enseña a respetar” “ayuda a aprender” “aprendo en los documentales” “pasan ropa, maquillaje, comida, etc.” “me ha enseñado la vida” “enseña cosas de bien” “cosas educativas” “aprendemos algo” “enseña los valores” “aprendo más sobre mi país” “aprendo de todo un poco”
Distrae, entretiene y divierte	“sin ella me aburro” “alegra el día” “me divierto” “ahí está la diversión” “medio para pasar el tiempo” “entretiene cuando estás aburrida” “paso el rato y me divierto mucho” “si no hay TV no hay diversión” “no enseña nada bueno pero quita lo aburrida” “si la veo se me va el tiempo” “es uno de mis pasatiempos favoritos”
Informa	“nos tiene informados” “informa de lo que sucede en otros lugares” “te enteras de lo que pasa” “estoy enterado de todo” “te enteras de artistas y actores preferidos” “quiero estar enterada de lo que sucede en el mundo” “uno está informado” “te conecta al mundo”
Es indispensable	“no puedo vivir sin ella” “sin ella me muero” “es lo único con lo que no me aburro” “me muero si no la veo” “sin ella todo sería aburrido”
Aconseja	“enseña cosas que no debes hacer” “enseña a defenderse” “dice de la drogadicción” “vemos cosas que abren los ojos” “ayuda a comprender y tomar buenos consejos” “da mensaje” “dice que tengas cuidado” “ayuda en diferentes etapas de la vida”
Por lo que programan en ella	“salen mujeres” “es pura pornografía” “gusta ver los programas” “las telenovelas” “por las noticias” “veo el fútbol” “veo mis programas favoritos” “me gusta ver caricaturas” “veo videos”
No hay otra opción	“no me dejan salir a jugar” “no tendría otra cosa qué hacer” “no tendría cómo entretenerme” “en los tiempos libres es lo que vemos” “si no, no tuviera en qué distraerme” “no tengo nada que hacer en las tardes y me aburro”
Es adictiva	“no puedo dejar de verla” “es un vicio” “creo que es mi mayor vicio” “me acostumbé a verla diario” “me siento incómodo si no la veo” “ya me acostumbé” “te deja idiotizado” “por manía”
Sirve para relajarse y descansar	“descanso” “relaja” “tiene ventajas y desventajas y relajamiento”

Tipos de argumentos POCO IMPORTANTE Y NO ES IMPORTANTE	Respuestas de ejemplo ¿por qué es poco o nada importante?
No gusta /desagrada	"no me gusta verla" "casi no me agrada" "no me gusta verla mucho" "no agrada" "casi no gusta verla"
No enseña, no ayuda	"no enseña mucho" "casi no enseña nada" "no me ayuda en nada" "no aprendo nada" "no deja nada bueno" "no enseña nada pero divierte" "no enseña nada respecto a la educación" "no enseña nada positivo" "no enseña nada importante" "no me enseña nada para mi vida"
Es mala para la vista	"daña la vista"
La programación no es buena ni interesante	"ya no trae nada interesante" "a veces me aburre" "no veo cosas sanas" "no pasan cosas buenas todos los días" "no tiene interés" "los programas no son adecuados" "tiene mucho porno" "no hay nada que ver" "a veces da sueño" "a veces no hay acción"
No es una actividad provechosa	"no me mantiene" "no vamos a vivir por la televisión" "no me deja nada" "no me sirve en mis cualidades" "no va a decidir mi vida" "no ayuda a fortalecer mi cerebro" "no vivo de verla" "no me ayuda a sacar buenas calificaciones" "no me gusta perder el tiempo en verla" "no me cambia nada" "no me favorece en nada"
No ve televisión	"casi no la veo"
Enseña cosas malas, tiene efectos negativos	"te puede enseñar o te puede volver más malo" "a veces enseña lo que no debes ver" "dice cosas no muy buenas" "las películas te trauman" "me desconcentra" "nos vuelve amantes pasivos" "enseña cosas malas" "es un vicio" "sólo te idiotiza" "gasta el cerebro"
Hay otras actividades preferidas o más importantes	"prefiero hacer tarea y escuchar música" "hay cosas más importantes como la familia" "tengo que estudiar" "es más importante el deporte" "lo más importante son los familiares" "es más impactante mi familia y mi vida" "tengo otras cosas que pasar el tiempo libre" "no es lo que más me interesa en la vida" "puedo hacer otra cosa para divertirme" "prefiero andar con mis amigas" "quita el tiempo libre" "me gusta más estar en internet" "no siempre la necesito ya que hago cosas mejores"
No es indispensable	"no la necesito, sólo es un gusto" "es sólo un aparato" "no es todo en la vida" "no es vital" "no me muero sin ella" "no me hace falta" "no dependo de ella para hacer cosas importantes" "no es una fuente de vida" "sin TV o con ella no afecta" "si no la hubieran inventado no la veríamos" "puedo vivir sin ella" "no me afecta si la dejo de ver" "si no la ves no te enfermas" "no es indispensable" "no es obligatoria"
No dice la verdad y manipula	"no dicen la verdad" "es pura ficción" "no es algo que tiene sentimientos y además manipula a la gente"

La última pregunta es una suerte de juicio sumario para la televisión, con esta interrogación intenté producir información sobre la valoración general de los estudiantes acerca de ella: ¿es buena o es mala?. Se trata de una dicotomía con el objetivo de forzar a quienes contestaran la encuesta a posicionarse y después a explicar por qué pensaban así. Los porcentajes de respuesta general indican que la mayoría de los y las estudiantes se decantó por valorar positivamente a la televisión. Estos resultados tuvieron un comportamiento diferente cuando se cruzó la

¿Qué opinas de la TV?

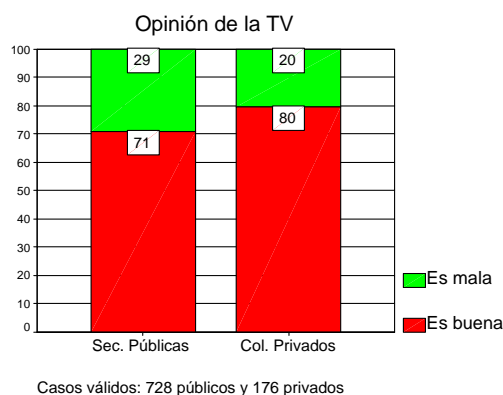


Casos válidos: 904 estudiantes

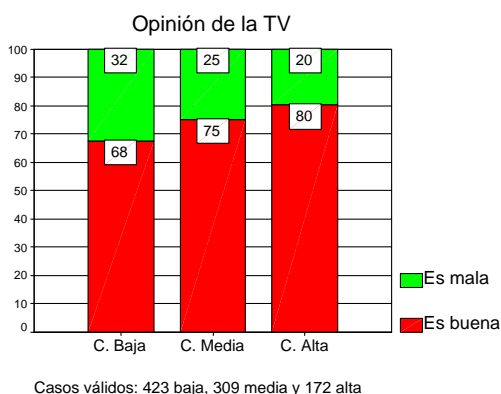
pregunta con las variables de sexo, tipo de colegio y clase social.

El cruce de esta pregunta con la variable de sexo arrojó porcentajes que indican una diferencia muy pequeña entre las valoraciones de hombres y mujeres acerca de la televisión. La diferencia apenas entre los alumnos y las alumnas apenas alcanzó dos puntos porcentuales, lo cual no permite establecer con firmeza alguna hipótesis sobre la relación del género con la valoración de la televisión. Un 73.6% de los hombres dijo que la TV es buena y un 26.4% de ellos contestó que es mala; por otra parte, un 71.6% de las mujeres entrevistadas respondió “es buena” y un 28.4% “es mala” [Casos válidos: 436 hombres y 468 mujeres].

En el cruce con el tipo de colegio ocurrió algo distinto, las diferencias de respuestas entre estudiantes de colegios privados y de secundarias públicas fue significativa. Mientras un 70.9% de los y las estudiantes de secundarias públicas dijo que la televisión es buena y un 29.1% contestó que es mala, quienes cursan estudios en colegios privados presentaron un 79.5% en la opción “es buena” y un 20.5% en “es mala”. Esto indica que entre estudiantes de secundarias



públicas tiende a existir una peor imagen de la televisión que entre quienes estudian en colegios privados. Este dato llama la atención si se contrasta con datos anteriores como los de tiempo de consumo y frecuencia de la práctica de ver televisión, aunque los estudiantes de secundarias públicas son quienes más frecuentemente y más tiempo ven la televisión, son quienes más se decantan por la valoración negativa de ella. Algunas hipótesis para explicar esta paradoja son que quizá los estudiantes de colegios privados seleccionan más lo que ven ya que cuentan con más alternativas para usar su tiempo libre o que los alumnos de secundarias públicas, precisamente por ver más televisión, critican más su contenido ya que lo conocen más y mejor.



En el cruce con la variable de clase social se hace aún más evidente la relación directamente proporcional que indica que a mayor nivel socioeconómico, tiende a emitirse una mejor opinión de la televisión. En el gráfico puede apreciarse cómo la valoración positiva va incrementándose con el nivel socioeconómico de los y las informantes y cómo sucede lo contrario con las opiniones negativas. Los porcentajes

exactos de quienes dijeron que la televisión es buena variaron de un 67.6% para la clase baja, a un 75.1% para la clase media, hasta llegar al 80.2% que registró la clase alta. Esta tendencia resulta igual de paradójica que en el caso de la variable de tipo de colegio, ya que quienes con mayor frecuencia y más tiempo ven la

televisión más tienden a considerarla “mala”. Otra idea que podría explorarse para explicar esta relación es la existencia probable de una especie de sentimiento de culpa entre quienes más ven televisión (por el discurso de padres, madres, maestras y maestros) que los mueve a hacer acto de contrición y decir que es mala ¿será?.

En las razones dadas para las respuestas positivas y negativas sobre la televisión puede conocerse el tipo de argumentos que dieron los y las estudiantes de secundaria para emitir tales juicios. Como en los casos anteriores, listaré el tipo de argumentos en categorías generales y presentaré algunos ejemplos de respuestas.

Tipos de argumentos La televisión es BUENA	Respuestas de ejemplo “es BUENA porque...”
Enseña	“enseña a no drogarse” “algunas veces te enseña” “aprendo a no callar lo que me pasa” “enseña programas de la vida” “enseña cosas de la naturaleza” “puedo ver cosas educativas” “te ayuda a comprender cosas que no nos pueden explicar” “enseña cosas de la historia” “ayuda a ser mejores” “enseña a vivir la vida”
Entretiene, divierte y distrae	“te alegra” “nos divertimos mucho” “me entretiene” “sólo divierte” “por el entretenimiento” “distraer cuando estás aburrido” “pasar algunas horas libres” “ayuda a relajarse cuando esta uno cansado” “da algo que hacer” “pasan programas que nos quitan el aburrimiento” “cuando no tienes nada que hacer puedes verla”
Informa /enlaza con el mundo	“pasan algunas cosas que pasan” “puede darnos noticias” “me entero de los chismes” “entera de noticias que pueden ser de importancia” “enseña algo del mundo” “sin ella no tendríamos noticias de otros lados” “estamos al tanto de lo que pasa en el mundo” “te enteras de los famosos” “puedes ver cosas que no ves en tu ciudad”
Tiene buena programación	“pasan películas de acción y están buenísimas” “veo todos los programas” “pasan comerciales buenos” “pasan caricaturas” “pasan programas muy bonitos y entretenidos” “los programas de fútbol” “hay pornografía y violencia” “enseña a los artistas guapos” “trae videos y cosas como novelas”
Es segura	“te entretiene y no andas en peligro” “forma de distraerse y es más sano que tomar o andar en la calle”
Sólo si se ve lo que es adecuado	“viendo lo que conviene” “si vemos lo bueno” “depende del programa” “como hay buenos y malos hay excelentes y provechosos programas” “si ves programas que valgan la pena” “se aprende si se sabe utilizar el medio” “hay canales que ayudan y otros no”
Tipos de argumentos La televisión es MALA	Respuestas de ejemplo “es MALA porque...”
Genera efectos negativos fisiológicos	“nos daña la vista” “lastima los ojos” “atrofia el cerebro” “nos trauma” “nos perjudica” “lastima la vista” “daña la vista y el cerebro” “daña la mente y los ojos” “te puede dejar ciego” “interrumpe la memoria” “te tortura” “causa traumatismo” “enferma la mente” “es una caja idiotizante” “gasta la mente” “idiotiza la mente” “ciega a algunos niños” “quema las hormonas y daña la vista”
Genera mal rendimiento escolar	“perjudica los estudios” “no deja estudiar lo normal” “me pone mal en las tareas” “hace que nos alejemos de la tarea” “es mala para la educación”

Genera adicción	“envicia y no ayuda” “te atrae la cabeza” “hipnotiza” “es como un vicio” “nos podemos acostumbrar” “envicia porque ves cosas malas” “se vuelve vicio”
Se pierde el tiempo	“perdemos tiempo” “me entretiene y quita tiempo” “quita horas de la vida” “quita tiempo en tus actividades” “dejamos de hacer lo que debemos” “el tiempo empleado en ella podría ser mejor utilizado” “no dejan a una persona hacer sus actividades”
No enseña cosas buenas / enseña cosas malas	“no enseña nada” “te enseña algunas cosas malas” “no me ayuda en nada” “hay mucha maldad porque enseñan a fumar o tener sexo” “nos enseña cosas absurdas” “te hace ver cosas malas” “algunas veces enseñan a matar” “no aprendemos nada” “aprendes tonterías” “hay comerciales que conducen a las drogas”
La programación es mala / no es adecuada	“pasan películas que no deben pasar” “casi no hay nada bueno” “pasan programas indebidos como películas porno” “la mayoría de los programas son violentos” “dicen cosas muy groseras” “la TV está muy corrompida” “generalmente los programas son malos” “ponen cosas prohibidas” “pasan cosas no aptas para niños” “pasan puros comerciales”

En estas respuestas puede notarse con claridad la diversidad de argumentos para sustentar las valoraciones positivas y negativas de la televisión. La opinión de las personas que cursan este nivel de estudios permite notar la existencia de una multiplicidad de discursos sobre la televisión, estos discursos van desde los mitos del daño fisiológico cerebral hasta la percepción de seguridad que ofrece una distracción ofrecida directamente al ámbito del hogar, atravesando por el examen moral de sus contenidos y enseñanzas, la valoración de sus programas en función de las preferencias y gustos personales y la idea de sus efectos colaterales en el uso del tiempo libre, el desempeño escolar o el conocimiento de otros contextos geográficos y culturales.

En este capítulo he abordado el consumo de televisión de los estudiantes de secundaria mediante los resultados de un procedimiento de producción de información cuantitativa. Mis principales objetivos fueron generar información para contextualizar la recepción televisiva de este grupo sociocultural específico (que abordo en el siguiente capítulo) y ubicar aspectos cuantificables de la práctica de ver televisión: frecuencias y promedios de consumo además de establecer un marco de gustos y preferencias sobre contenidos televisivos.

Las principales conclusiones que arroja la encuesta sobre el consumo de televisión entre estudiantes de secundaria de Comalcalco son:

- Ver televisión es una práctica importante entre los estudiantes de secundaria, es una de las actividades más importantes en el uso de su tiempo libre. Sin embargo, esta práctica se inserta en una rutina cotidiana que incluye muchas otras actividades tanto obligatorias (deberes domésticos y escolares) como de ocio (descansar, jugar, hacer deporte, salir con amistades). La encuesta reveló la importancia de ver televisión para este grupo sociocultural específico, sin embargo, también mostró su relatividad frente a otras actividades rutinarias, lúdicas, domésticas y educativas en las que participan los estudiantes de secundaria. Es por ello que resulta de suma importancia contextualizar el consumo

(o la recepción) de televisión en el marco de las demás actividades que conforman la vida cotidiana de los individuos.

- La práctica de ver televisión también se ve afectada por la organización del tiempo en el calendario mensual y anual, la encuesta reveló que en los fines de semana la agenda de los estudiantes se descarga un poco de responsabilidades (hacer los deberes, labores domésticas) y se carga de actividades de ocio: pasear, salir, ver TV, jugar o hacer deporte. Los fines de semana constituyen un tiempo diferente para la realización de actividades, es un espacio donde se privilegia el descanso y el ocio. Por ello para analizar el consumo y la recepción televisiva es imprescindible tomar en cuenta los cambios que se introducen por la clasificación del tiempo en sus diferentes niveles, al interior del día, de la semana, del año, etc. El calendario escolar, por ejemplo, constituye una variable importante cuando se investiga a estudiantes, las diferencias de la recepción televisiva en tiempo de clases y en vacaciones de verano o navideñas es un tema a investigar. Considero que la clasificación del tiempo, debe constituir un agregado para el análisis de lo que se hace y nos hace la televisión. El tiempo ordena y establece convencionalmente las actividades diarias, estacionales y anuales, necesariamente interviene en la forma en que miramos, usamos o nos enganamos a la televisión
- El género, el tipo de colegio y el nivel socioeconómico de los estudiantes de secundaria interviene de muchas maneras en su práctica de ver televisión. Como ejemplo de este comportamiento diferenciado pude observar que los estudiantes de escuelas públicas preferían pasar su tiempo libre en su casa más que aquellos que iban a escuelas privadas o que a las mujeres se les ponían más condicionamientos relacionados con la realización de labores domésticas para permitirles ver televisión. Por otra parte, los datos producidos por la encuesta indicaron claramente, por ejemplo, que variables como el género o el tipo de colegio no alteraron prácticamente en nada la frecuencia de consumo televisivo o el promedio de consumo.
- Los datos sobre la frecuencia de otras actividades de acuerdo con la clase social me permitieron darme cuenta de que hay actividades que se vuelven más frecuentes conforme se eleva el nivel socioeconómico: leer periódico, escuchar música, jugar videojuegos, hacer deporte y navegar por internet. Estas tendencias reflejan cómo los estudiantes de secundaria que tienen mejor nivel socioeconómico cuentan con más opciones para utilizar su tiempo libre, sin embargo el aumento de alternativas no tiene un impacto determinante en la práctica de ver televisión. Diferentes datos presentados en este capítulo me permiten afirmar que ver la televisión es una actividad que se desarrolla de forma intensa por los estudiantes de secundaria, independientemente del sexo, tipo de colegio (público o privado) y clase social. En todos los casos alrededor del 90% de los estudiantes ve la televisión todos los días.
- Las diferencias entre los datos de frecuencia de las actividades y la información sobre gusto de los estudiantes me permitieron inferir que no siempre las actividades practicadas con mayor frecuencia son las que más gustan o que las actividades menos frecuentes son las que menos atraen. Aunque la televisión mantuvo una buena posición dentro del gusto de los estudiantes de secundaria, coherente con su intensa frecuencia de consumo, otras actividades como navegar

en internet o jugar videojuegos gustan más de lo que se practican y actividades como escuchar radio o leer libros se practican más de lo que gustan. Las tres actividades más frecuentes y placenteras para los alumnos de secundaria son ver televisión, escuchar música y hacer deporte. Los datos indican que los estudiantes de secundaria de Comalcalco tienen una intensa frecuencia de consumo televisivo y que esta práctica les gusta mucho o muchísimo a la gran mayoría (90% de ellos lo dicen).

- Existe una fuerte proporción de estudiantes que declaran ver la televisión en compañía (63%), este porcentaje se eleva entre las mujeres, entre los estudiantes de colegios públicos y conforme baja el nivel socioeconómico. Parece ser que el número de televisores en el hogar (que se eleva de forma proporcional al ingreso familiar) determina el acompañamiento de la práctica de ver televisión. También cabe decir que la encuesta arrojó un dato contundente sobre esta compañía: más del 90% de las respuestas señalaron a miembros de la familia nuclear como las personas del acompañamiento. Esto último vuelve a indicar la pertinencia de la familia como unidad de análisis para el estudio de la recepción televisiva.
- La encuesta reveló que las figuras de autoridad sobre la práctica de ver televisión entre los estudiantes de secundaria fueron el padre y la madre. El padre es quien controla el mando a distancia cuando se ve televisión en familia y ambos, padre y madre, establecen las normas sobre el uso del televisor controlando diferentes aspectos. Los padres utilizan formas de negociación para intervenir en el uso de la televisión por parte de sus hijos, estas negociaciones con frecuencia tiene que ver con dimensiones extra-televisivas, como el rendimiento escolar -el más frecuente de todos los condicionamientos-, el cumplimiento de tareas o la colaboración en labores domésticas; sin embargo, también encontré estrategias de negociación padres-hijos que se referían a dimensiones propiamente televisivas, a las que denominé intra-televisivas, como el control de lo que se ve, del tiempo de consumo o, inclusive, de aspectos como el *zapping* o el volumen. En este sentido cabe decir que, prácticamente, la mitad de los estudiantes aseguran vivir condicionamientos paterno-maternos sobre su práctica de ver TV y la otra mitad declara que en su familia no se dan. Esto indica que la mitad de los estudiantes no tienen que negociar condiciones en su familia para ver televisión.
- Los cuatro géneros de programación televisiva con mayor preferencia entre los estudiantes de secundaria fueron: caricaturas, telenovelas, películas y deportes. Sin embargo hubo grandes variaciones en el tema de gustos entre estudiantes de diferente género, tipo de colegio y nivel socioeconómico. Los datos de la encuesta señalaron al tema de las preferencias de contenidos televisivos como el que mayor diferencias arrojó entre estudiantes mujeres y hombres, y en menor grado entre alumnos de diferentes tipos de colegio y niveles socioeconómicos.
- Los promedios de consumo televisivo fueron bastante homogéneos y las variables de género, tipo de colegio y nivel socioeconómico no afectaron significativamente el promedio general de consumo televisivo del grupo: 3.8 horas diarias entre semana y 5.1 horas diarias en fines de semana.
- Finalmente, cabe decir que la televisión constituye una fuente importante de modelos, más del 65% de los estudiantes indicaron admirar o respetar a alguien de la televisión, y en el caso de las mujeres este porcentaje se elevó algunos

puntos porcentuales. Generalmente se señalaron a figuras televisivas (conductor@, actores y actrices) y casi siempre la dimensión más intensamente percibida de estas figuras fue su aspecto físico.

En el siguiente capítulo presentaré los resultados de la investigación cualitativa de la recepción televisiva. En él ahondaré en la relación de estas tendencias cuantitativas sobre la práctica de ver televisión con los significados que tiene dicha práctica para los estudiantes de secundaria de Comalcalco. Asimismo presentaré las técnicas cualitativas que utilicé en la investigación y algunas ideas sobre el potencial de abordar la recepción televisiva desde una perspectiva auto-reflexiva.

Capítulo 5.- Análisis cualitativo de la recepción televisiva de los estudiantes de secundaria

“Typically, the scientific paper or monograph presents an immaculate appearance which reproduces little or nothing of the intuitive leaps, false starts, mistakes, loose ends, and happy accidents that actually cluttered up the inquiry. The public record of science therefore fails to provide many of the source materials needed to reconstruct the actual course of scientific developments.”¹

Robert Merton

“...Indeed, postmodernism itself has no predisposition to privilege discourse over observation. Instead, postmodernism (and poststructuralism) would simply have us attend to discourse as seriously as we attend to observation (or any other fieldwork methods) and to recognize that our discourses are the vehicles for sharing our observations with those who were not in the field with us.”²

Norman K. Denzin

5.1.- Perspectiva autorreflexiva y la metodología como sistema de decisiones

La explicación de la metodología siempre se construye a posteriori, se trata de un discurso construido *ad hoc* para defender la validez de los hallazgos de investigación. Como dice Morley es un *garrote metodológico*³ para salvaguardar lo propio en el campo académico. Es una lucha de argumentos ¿positiva? Al constituir una arena de batalla para las discusiones, sin embargo hay quien discute con pretensión de verdad (autores, escuelas, corrientes que han logrado convertir la suya en la explicación hegemónica [paradigma kuhniano]) y quien reconoce la relatividad de su verdad y la íntima dependencia de ella de su propia visión.

¹ “Típicamente, la publicación científica o monografía presenta una apariencia inmaculada que reproduce poco o nada de los saltos intuitivos, salidas en falso, errores, incertidumbres y accidentes felices de los que, de hecho, está llena la investigación. El registro público de la ciencia por lo tanto falla en proveer muchos de los materiales fuente que se necesitan para reconstruir el verdadero curso de los desarrollos científicos”

² “De hecho, el posmodernismo en sí mismo no tiene una predisposición para privilegiar el discurso sobre la observación. Más bien, el posmodernismo (y el posestructuralismo) simplemente nos haría atender el discurso tan seriamente como atendemos la observación (o cualquier otro método de trabajo de campo) y reconocer que nuestros discursos son vehículos para compartir nuestras observaciones con aquellos que no estuvieron en el campo con nosotros”

³ En entrevista personal, cfr. Flores, 2001: 334 y 2007: 73-74

Esta posición puede desglosarse en diferentes visiones: ontológica sobre la naturaleza de la realidad, epistemológica sobre la forma de conocer el mundo (y la relación sujeto-objeto) y metodológica sobre la manera en que se obtiene el conocimiento. Creo que a esta definición tripartita propuesta por Guba y Lincoln (1994) hay que sumar una cuarta dimensión, la identitaria, donde se agrupan todos los factores del sujeto investigador que actúan de forma inevitable en su proceso del conocer e incluso en las visiones específicas de las otras tres dimensiones: formación académica, posición ideológica, historia personal, género, clase social, origen nacional y étnico, área disciplinar, teorías preferidas (con las que está de acuerdo) y teorías rechazadas, entre otros.

El problema es que esta cuarta dimensión ha sido excluida sistemáticamente de la arena de batallas académicas. Se ha pensado, desde la pretensión de objetividad enunciada por el positivismo y como herencia del trabajo de las ciencias naturales del siglo XIX, que esos aspectos le quitan legitimidad al conocimiento generado. Se ha pretendido evitar que se mezclen con el “trabajo científico”, sin embargo, lo único que se ha logrado es ocultar estas mediaciones de la mirada, pero creo que no es posible extirparlas ni evitar que operen, son características intrínsecas de lo humano. Son mediaciones inevitables que siempre están ahí, que siempre juegan un papel importante al investigar e incluso, que determinan la forma y fondo de las representaciones que se plantean como resultado y hallazgo, como verdad. Estas mediaciones se han ocultado sistemáticamente en el campo de la ciencia, se rechazan e incluso cuesta trabajo decidirse a plantearlas en una investigación por miedo a la respuesta conservadora y ortodoxa: ¡Eso no es ciencia!

Creo que una forma de explicar esta exclusión de lo identitario en el trabajo de investigación científica es porque mucho de lo que lo constituye se haya en el ámbito de lo privado. Mientras el conocimiento, las publicaciones, artículos y tesis pertenecen a lo público: se discuten, aceptan o rechazan, las fuentes de las mediaciones, las filias y fobias, los pleitos interdisciplinarios o entre corrientes teóricas rara vez revelan su origen y raíces ideológicas, de formación académica, de personalidad e intereses de sus protagonistas, etcétera.

Creo que ahora es necesario comenzar un trabajo de *transparentación* de lo que hay detrás. Se que una visión así, estrechamente emparentada con los planteamientos posmodernos del conocimiento, se han criticado como formas de hacer todo válido y borrar los límites entre la ciencia, la filosofía y la poesía. Sin embargo creo que no hay tal riesgo, porque la arena de discusión permanece, quedan indemnes la crítica y el desacuerdo, lo que cambian son los términos de la discusión: ya no hay pretensión de verdad, explicaciones absolutas, ni afirmaciones categóricas basadas en el poder (de uno u otro tipo). Creo que esto generaría un campo académico más horizontal y democrático, y también, una discusión más rica en argumentos y más transparente en razones y orígenes.

El planteamiento es, entonces, traer a la esfera de lo público la dimensión identitaria del trabajo científico. Hacer evidente la posición personal y su impacto en las representaciones construidas, o sea en los hallazgos. No podremos

escapar de la visión retrospectiva de nuestro trabajo, ese carácter estará siempre presente en la metodología y siempre será, en términos de Morley, un arma para la lucha y defensa de la verdad propia. Sin embargo, la relativización de las verdades quizá haga más amables las discusiones y, sin duda, las hará más ricas y complejas porque las vinculará a su creador o creadora. Es decir, fundirá sujeto y conocimiento convirtiéndolos en lo mismo: verdad individual.

Las visiones más radicales de la investigación posmoderna niegan la pertinencia de la observación empírica sistemática y dudan de las posibilidades de generalizar y acumular el conocimiento. Quiero plantear mi distancia de tales visiones, me parece importante preservar el *ethos* (la *illusio* del campo en términos bourdianos) de la actividad de investigar lo social que es conocer y explicar lo que nos rodea con intenciones de rigor, honestidad y diálogo. Mi planteamiento se centra en la necesidad de incorporar las mediaciones que individualmente afectan nuestra construcción de verdades y en la importancia de hacerlas evidentes en lugar de ocultarlas.

No creo en esa ecuación que dice que relacionar la investigación con su autor conduce al desmantelamiento de la ciencia. Al contrario, me parece que vincular los trabajos, verdades, representaciones, hallazgos o resultados de un sujeto a su identidad y a los eventos de su proceso de investigación transparenta y permite entender mejor los frutos de su trabajo.

Neuman (1997) describe cinco normas básicas de la ciencia:

Universalismo: La ciencia no es respectiva con quien conduce la investigación ni con el lugar en la que se conduce, la investigación debe ser juzgada sólo con base en su mérito científico.

Escepticismo organizado: Los científicos no deben aceptar nuevas ideas o evidencia de una manera descuidada y acrítica. Toda la evidencia debe ser retada y cuestionada. Cada investigación debe sujetarse a una intensa crítica y escrutinio. El propósito de la crítica no es atacar al individuo, sino asegurarse de que la investigación puede soportar un examen detallado.

Desinterés: Los científicos deben ser neutrales, imparciales, receptivos y abiertos a observaciones inesperadas o nuevas ideas. Los científicos no deben estar rígidamente casados con una idea particular o punto de vista. Deben aceptar la evidencia que contradiga sus posiciones, o por lo menos intentarlo, y deben aceptar honestamente todos los hallazgos basados en investigación de alta calidad.

Comunalismo: El conocimiento científico debe compartirse con otros; pertenece a todos. Crear conocimiento científico es un acto público y los hallazgos son propiedad pública, disponibles para que cualquiera los use. La manera en que la investigación es conducida debe describirse en detalle. El conocimiento nuevo no se acepta formalmente hasta que otros investigadores lo han revisado y se ha hecho disponible públicamente en una forma y con un estilo especiales.

Honestidad: Esta es una norma cultural común, pero es especialmente fuerte en la investigación científica. Los científicos demandan honestidad en toda la investigación; la deshonestidad o el engaño en la investigación científica es un gran tabú. (Neuman, 1997: 8).

Este texto es muy útil como punto de referencia para plantear mi posición y, con ello, la intención y supuestos de este trabajo. Al leer por primera vez este listado de normas básicas recordé otros textos que hablan de la investigación social en los mismos términos. Me parece que este tipo de ideas conforman una ética del científico social y que dicha ética es también una construcción fruto de cierta visión de la ciencia, de una comunidad de sujetos, de un momento histórico, etcétera. Creo que esta ética también es inestable o dinámica, es decir, ha ido variando con el tiempo y también se ha fragmentado e interpretado de diversas maneras. Sin embargo creo que la sistematización de Neuman recoge de manera general los principales elementos de tal ética, es por ello que decidí poner a dialogar con ella a mi propia posición.

El primer principio del listado, la norma universalista, es mi principal problema. Como he dicho antes, no creo que el conocimiento de lo social deba estar al margen de quien lo produce y su contexto. Porque en el proceso de investigación estos factores intervienen intensamente, operan al explicar y analizar, operan al escribir y presentar resultados, es decir, tienen efectos determinantes en las características de los hallazgos de investigación. La pretensión de universalismo no hace sino ocultar todo el entramado de fuerzas y posiciones estructurales que determinan, por ejemplo, que las interpretaciones hegemónicas sean las anglosajonas o las primermundistas o las occidentales. No es lo mismo hacer investigación desde Stanford que desde una universidad latinoamericana, no es lo mismo publicar en inglés, que en castellano, catalán o portugués, no es lo mismo hacerlo como hombre que como mujer y tampoco es lo mismo hacerlo desde una disciplina u otra, desde un marco teórico o corriente que desde otro. Intentar cerrar los ojos y no ver, que es lo que me parece propone esta norma “universalista” del trabajo de investigación sólo tienen ese resultado: no ver. El tema del “mérito científico” como único elemento para evaluar una investigación es una falacia: los estándares que se utilizan para determinarlo también son establecidos en lugares y escuelas específicas, en editoriales concretas, por autores determinados y sólo en ciertos idiomas. En este sentido, una investigación tiene el “mérito científico” o la “alta calidad” de la que habla Neuman cuando dice lo que se tiene que decir, se investiga lo que se tiene que investigar, se cita a quien se tiene que citar, se sigue el estándar convencionalmente aceptado, se logra publicar en los *journals* reconocidos y avalados, y cuando todo esto, se hace en los idiomas correctos. No hay tal universalismo en el conocimiento científico de lo social y nunca lo ha habido. Cuando Colón llegó a costas americanas y clavó una bandera declarando esa tierra como parte de un reino, seguramente ninguna de las tribus y culturas de lo que hoy es Cuba, Colombia, México o Perú, se dio por enterada, fueron el poder y la fuerza los factores que después le dieron sentido a esa afirmación. La verdad de Colón, la verdad española, no valía más que las verdades aztecas,

nahuas o tzeltales sin embargo ciertas condiciones y la diferencia de poder hicieron posible que se impusiera como la verdad *verdadera*, universal.

Creo que es necesario reconocer el papel del investigador en la construcción de representaciones de la realidad. La clave está en la conciencia sobre su capacidad para tomar decisiones, es decir, para llevar a cabo complejos procesos de elección que integran elementos racionales y emocionales en **sistemas de decisiones**.

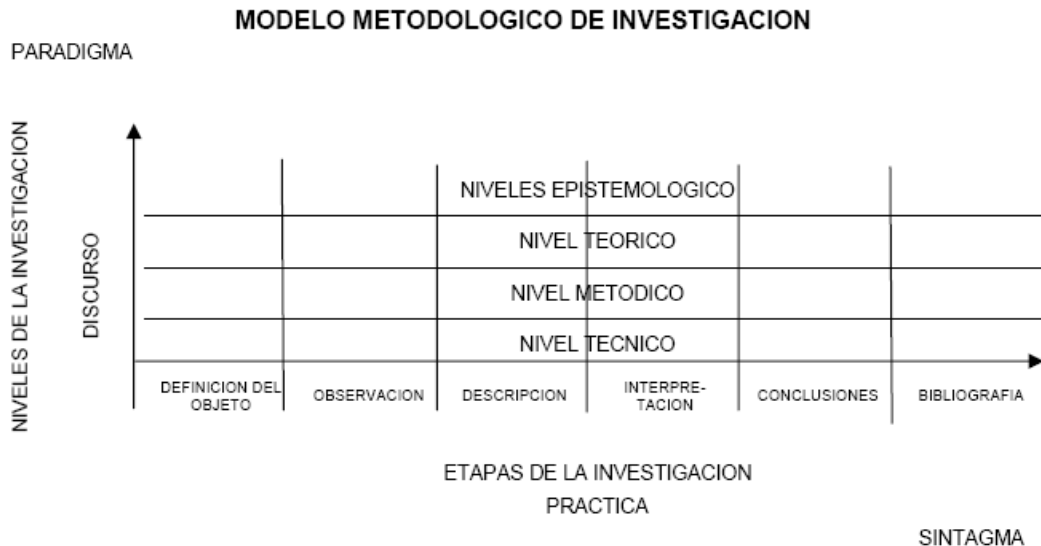
Por esto mi propuesta es asumir una visión del proceso de investigación y del conocimiento generado que implica desarrollar, como investigador, una vocación autoreflexiva y crítica sobre el proceso mismo de investigar. Encarar la construcción de explicaciones sobre la realidad social como un trabajo marcado por la subjetividad personal, las filias, las fobias y los intereses de uno mismo. Reconocer estas mediaciones del proceso de investigación no las abroga, pero sí permite al sujeto darse cuenta de sus propios alcances y limitaciones para ver y reconstruir la realidad social, es decir, las mediaciones de su mirada.

Para el desarrollo del concepto de **sistema de decisiones** me han sido muy útiles los planteamientos de María Vasallo de Lopes (Lopes 1999, 1997, 1995) quien considera que la práctica de investigación es esencialmente una práctica metodológica, y que en ella es donde se materializan las cuestiones de orden epistemológico, teórico y metodológico (Lopes, 1999: 12). Como ella misma dice:

“Veo la metodología de la investigación como un proceso de toma de decisiones y opciones que estructuran la investigación en niveles y en fases que se realizan en un espacio determinado que es el espacio epistémico.” (Lopes, 1999: 12)

Comparto con Lopes el profundo interés en las cuestiones *prácticas* de la investigación en comunicación, y me parece muy valioso el *modelo metodológico para la investigación empírica de la comunicación* que desarrolló. Los dos principios fundamentales de este modelo son 1) que la reflexión metodológica no es abstracta, ya que no se puede estudiar el método separándolo de las investigaciones en las que se implementó y 2) que la reflexión metodológica es indispensable para crear una actitud consciente y crítica por parte del investigador sobre las operaciones que lleva a cabo durante la investigación.

Esta autora integra niveles y fases metodológicas que se interrelacionan estructuralmente formando una red a partir de dos ejes: paradigmático (discurso) y sintagmático (la práctica):



(Lopes. 1999: 17)

El modelo de Lopes constituye uno de los esfuerzos que desde América Latina han impulsado la autoreflexividad en la investigación de la comunicación. Otro autor que ya he mencionado como clave en este proyecto académico es Jesús Galindo (1998). Para cerrar con esta referencia clave para mi perspectiva de la investigación de la comunicación cito a Lopes hablando de su modelo:

“Como se nota, el modelo incide no en la superficie del discurso, sino en el nivel de su estructura, donde se dan las operaciones de construcción del discurso científico. Y la piedra de toque es que ese discurso es hecho de opciones y decisiones que implican la responsabilidad intransferible del autor por el montaje de una estrategia metodológica de su investigación, lo que impone que las opciones que las opciones sean tomadas con conciencia y explicitadas en cuanto tales: una opción específica para una particular investigación en ejecución.” (Lopes, 1999: 18)

Creo que el estudio de las mediaciones en la generación de conocimiento científico sobre los fenómenos sociales es un área muy fértil para generar conocimiento. Las perspectivas posmodernas o posestructuralistas han encabezado la crítica a las formas tradicionales de hacer ciencia, sin embargo, en ocasiones parecen conducir a la parálisis. Por ello me parece de vital importancia investigar sobre el papel de la subjetividad del investigador en el conocimiento producido, no con la idea de cancelar la posibilidad de conocer, sino con el objetivo de inaugurar nuevas formas de hacerlo, reconociendo que los investigadores toman decisiones basados en su subjetividad y que son los autores de sus propias verdades. Propongo, entonces, traer la subjetividad al primer plano, visibilizarla.

En este sentido tengo la obligación de explicar cómo desarrollé esta investigación. A finales del año 2001 comencé el trabajo de campo cuantitativo y a inicios de 2002 el cualitativo. Al abordar la fase de campo cualitativa decidí utilizar una gran diversidad de técnicas de investigación: quería probar todas las que pudiera. Hoy reconozco que esa pulsión tuvo como consecuencia un volumen excesivo de información que me costó mucho trabajo codificar. Fue en esa misma época que nació mi hija Silvana, Amparo –mi esposa- y yo nos mudamos a Tabasco y la necesidad de tener un mayor ingreso me presionó para invertir más tiempo en mi desarrollo en el ámbito laboral que en la redacción de esta tesis. Se combinaron entonces un gran volumen de información que analizar con menos tiempo para hacerlo.

Fue hasta 2005 que concluí la codificación de la información cualitativa para lo cual fue fundamental la colaboración de Adrián Bautista, colega investigador y estudiante del doctorado en antropología social de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Los siguientes cuatro años han sido muy intensos, me mudé de regreso con mi familia a la Ciudad de México y LEXIA, la agencia de investigación de la que soy socio, creció mucho. El trabajo como director asociado no me ha dejado mucho tiempo para cerrar esta investigación y es por ello que hasta 2010 la estoy defendiendo en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Debo decir que todos estos años dirigiendo proyectos de investigación de mercados de corte cualitativo me sirvieron para poner en práctica muchos de mis aprendizajes académicos. En LEXIA he integrado una adaptación del psicodrama para hacer investigación con niños o herramientas de análisis como el software Atlas.ti en proyectos enfocados en pretesting publicitario, pruebas de empaque, estudios de posicionamiento de marca, entre otros. También he estudiado a las audiencias televisivas para empresas televisoras y marcas anunciantes y he integrado en estos estudios comerciales mi aprendizaje del análisis académico sobre recepción de Orozco, Morley, Lull y Jensen. Es un proceso de integración de conceptos y herramientas de análisis del ámbito académico al ámbito de la investigación profesional de mercados compartido con mi socio, Guido Lara, quien tuvo la fortuna de ser alumno de Jesús Ibañez cuando estudió el doctorado en la Universidad Complutense de Madrid⁴. Esta experiencia y el hecho de dedicarme hoy a la investigación comercial es una mediación muy importante en el análisis que presento sobre la recepción televisiva de los estudiantes de secundaria y no puedo obviar mencionarlo.

Hoy creo más que nunca en la relevancia de discutir y trabajar sobre metodología de investigación, diría que en términos artesanales: remangarse la camisa y estar dispuesto a comprenderla y respetarla pero también a transformarla, renovarla y

⁴ Hay que recordar que Ibañez fue uno de los pioneros de los estudios de mercado en España. Estuvo 6 meses encarcelado por solidarizarse con los estudiantes e intelectuales detenidos en 1956 y fue expulsado de las instituciones académicas en las que trabajaba, al salir de la cárcel sin trabajo ni posibilidad de encontrarlo, fundó el Instituto de Investigaciones de Mercado ECO.

divertirse con ella. Es decir, tomar el control sobre ella en la medida de lo posible y engarzar así un **sistema de decisiones**.

He tratado de analizar y ser consciente sobre las decisiones que he tomado durante el desarrollo de esta investigación sin embargo, muchas de ellas no han sido determinadas solo por temas técnicos, un ejemplo: trabajar con estudiantes de secundaria de Comalcalco, Tabasco es una decisión en la que tuvo mucho que ver que Amparo es originaria de esa población. El **sistema de decisiones** engarza alternativas y resoluciones de muchos ámbitos del investigador, como he dicho antes. Creo que este sistema sólo puede ser construido de forma retrospectiva y diría que lo que se presenta al final es sólo uno de los relatos posibles de lo sucedido. En el siguiente inciso presentaré el diseño metodológico resultante de ese conjunto heterogéneo de decisiones.

5.2.- Diseño metodológico y técnicas cualitativas de investigación

El trabajo de campo cualitativo lo llevé a cabo durante dos momentos diferentes de 2002. El primer momento del 22 al 30 de abril y el segundo momento del 3 al 15 de junio. Tomé las mismas escuelas secundarias del cuantitativo: 3 privadas y 3 públicas⁵. A continuación presento la información de alumnado, dirección y los directores o subdirectores con los que hablé en 2001 y 2002:

Secundarias Privadas

Colegio Morelos: 69 alumnos Director: Lic. Manuel Antonio Montejo C.
Boulevard Adolfo López Mateos 29, Fracc. Las Rosas, Comalcalco, Tab CP86360
Tel (933) 3341095



⁵ Seleccioné secundarias generales que llevan un programa por asignatura. No incluí escuelas secundarias técnicas ni telesecundarias.

Colegio Pierre Larousse: 21 alumnos Director: Prof. Luis Aguilar Aguilar
Calle Mina s/n esquina Reforma, Col. Guerrero, Comalcalco, Tab. CP86300
Tel (993) 3035607



Colegio Motolinía : 145 alumnos Subdirectora: Angélica Flores Bautista
Calle Sáenz 205, Col. Centro, Comalcalco, Tabasco CP. 86300
Tel (933) 3341153



Secundarias Públicas

ESG Moisés Sáenz: 859 alumnos Subdirector: Prof. Fernando Javier Jiménez
Boulevard Adolfo López Mateos, km. 1 Carretera Comalcalco-Paraíso CP86300
Tel (933) 3341130



ESE 27 de Febrero: 383 alumnos Director: Prof. Leómedes Lázaro Ávalos
Calle Morelos 1118 Col. Santa Amalia, Comalcalco, Tabasco CP. 86300
Tel (933) 3341614



ESG Andrés Iduarte: 648 alumnos Directora: Nury Vázquez Hernández
Prol de Pípila y Antonio Ferrer León, Col. Morelos, Comalcalco, Tabasco
Tel (933) 3342302



Para conseguir entrar en las escuelas secundarias a trabajar con los estudiantes, establecí contacto con los directores o directoras meses antes, cuando les solicité permiso para levantar la encuesta. Este proceso de acercamiento lo hice en mi primera estancia para planear el campo cuantitativo y cualitativo del 27 de octubre al 4 de noviembre de 2001, a mi regreso de Barcelona. Lo que hice fue solicitar una cita con el director o directora de la escuela durante esa semana y en dicha reunión plantearles de forma general los objetivos de mi proyecto de investigación. En todos los casos fue relativamente fácil, primero por tratarse de un trabajo de investigación de nivel doctorado y en segunda instancia porque todos manifestaron gran preocupación por el “efecto de la televisión” en sus educandos. En general el discurso que encontré en los directores sobre la TV hablaba de enajenación, pérdida de valores, establecimiento de estereotipos de belleza y roles de género. Y destacó un hallazgo relevante ya planteado por Guillermo Orozco en sus investigaciones: los directores y maestros ven en la TV a una enemiga.

Como contexto situacional, es importante destacar que el trabajo de campo se realizó en un momento donde la educación pública básica y secundaria se encontraban bajo una gran presión mediática. Se criticaba el bajo nivel de los estudiantes y la incapacidad de los responsables de la educación secundaria para elevar los estándares de calidad educativa en las instituciones a su cargo.

En agosto del 2002 el periódico local *Tabasco Hoy* reportaba datos proporcionados por la secretaría de educación estatal. Un índice de reprobación del 17.2% en secundaria y ocupar el penúltimo lugar de las 32 entidades federativas de México en calidad educativa fueron algunos de los señalamientos

de una primera plana que obligó al gobierno estatal a cambiar a algunos funcionarios de bajo rango.

Toda esta presión generaba en los maestros la idea de que los alumnos no estaban logrando aprender por prestar atención a otros estímulos, particularmente los de la televisión. Esto facilitó que tanto directores como maestros me brindaran el apoyo necesario para realizar las actividades de investigación con sus alumnos.

Decidí dividir el trabajo de campo en dos etapas para comenzar con las técnicas más convencionales: grupo de discusión, grupo de enfoque y taller de futuro. Para la segunda etapa me enfoqué en las técnicas más innovadoras: entrevistas a iguales, taller de información mutua, collage en pareja, psicodrama y videodiscusión.

La selección de los estudiantes que participaron en la fase cualitativa de mi investigación se dio a partir de la petición de cierto perfil de mi parte (en particular grado y género), combinada con la disponibilidad de ciertos grupos, por ejemplo, cuando no tenían examen o aprovechando la ausencia de algún profesor.

En ese momento consideré probable que, al saber que yo estaría en todas las secundarias de la localidad, el director o directora quisieran integrar a sus mejores alumnos para dar una buena imagen. Por ello les solicité específicamente no incluir a sus alumnos más destacados y tampoco a los peores, sino que me enviaran a las sesiones a estudiantes de un desempeño académico promedio.

Para darle unidad a todas las actividades de investigación desarrollé una guía de tópicos general que luego adapté a cada una de las técnicas utilizadas. En los anexos se pueden encontrar las versiones puntuales de cada una.

TÓPICOS GENERALES PARA LAS TRES TÉCNICAS:

EJE 0: Fase inicial o encuadre.

En todas las actividades de investigación fue importante encuadrar con base en 3 tipos de límites:

- Límites espacio-temporales: sobre el lugar y la duración. Implica enunciar el espacio de realización (el aquí) y el tiempo total que está contemplando



para el desarrollo de la dinámica (...durante las próximas 2 horas estaremos aquí...).

- Límites de acción-participación: sobre las reglas del juego. Se refiere al como de la discusión, cuál será la dinámica a elegir (..están aquí para opinar, para hacer, para compartir...)
- Límites de la discusión: sobre la participación. Se refiere a invitar al grupo, a los informantes a discutir y hablar, fomentar la participación de todos, negar espacio a los silencios (...es importante y valiosa la participación de todos, no vale quedarse callados, no se vale acaparar el micrófono...). Establecer que la discusión se dará en torno a los temas indicados por el moderador o facilitador.

En este punto planteaba una serie de indicaciones para el encuadre: es importante establecer que no se trata de un examen y que las opiniones son completamente libres, nadie va a ser juzgado por su punto de vista. No hay opiniones buenas o malas, simplemente cada quien tiene su criterio y apreciación. No se trata de criticar o aplaudir a la televisión, sino de expresar cada quien lo que honestamente piensa y siente.

EJE 1: Contextos de la recepción. De la sala a la socialización.

En este eje exploré los lugares en los que se ve la TV y también los espacios donde se platica, juega o discute sobre sus contenidos. La idea fue generar información acerca de las esferas o contextos en que se construye y define el sentido de lo visto en la TV: familia, escuela, socialización, etc. Observé los usos sociales que se hacen del medio y de sus contenidos. Busqué las particularidades del contexto (regional, local, familiar, etc.) y su vinculación con los usos de los medios y las maneras en que se desarrollan tales procesos.

- ¿Dónde y con quién se ve la TV?
- ¿Qué sucede mientras se ve la TV en su casa?
- ¿Quién decide qué programa o canal ver?
- ¿Dónde y con quién platican sobre lo que ven en la TV?
- ¿Qué tipo de programas se ven con la familia?
- ¿De qué cosas de la TV se platica con la familia?
- ¿Qué tipo de programas se ven con los amigos o amigas?
- ¿De qué cosas de la TV se platica con los amigos o amigas?
- ¿Podrían describir una tarde normal cuando ven la TV?
- ¿Podrían describir un fin de semana normal cuando ven la TV?
- ¿Cómo se imaginan a su familia sin TV?
- ¿Cómo se imaginan la relación con sus amigos o amigas si ustedes no vieran nada de TV?

EJE 2: Gustos, condiciones y motivaciones. De la oferta al consumo.

En este eje exploré los contenidos, géneros y programas que resultan atractivos para el perfil de audiencia estudiado. Intenté recuperar elementos que permitan explicar ese gusto por la experiencia televisiva: identificación, placer, satisfacción,

alternativas de ocio, disposición de tiempo, rutinas, cotidianidad, consumo intermedios, etc. Intenté ubicar los supertemas comunes o con más presencia en el perfil de audiencia estudiado.

- ¿Por qué ven la TV?
- ¿Qué les gusta ver en la TV?
- ¿Por qué les gusta?
- ¿Les gusta ver noticieros? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Les gusta ver telenovelas? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Les gusta ver canales o programas musicales? ¿por qué?
- ¿Les gusta ver *Big Brother*? ¿Por qué?
- ¿Qué opciones de diversión hay además de ver la TV?
- ¿Qué actividades prefieren en lugar de ver TV?

EJE 3: Actividad y construcción de sentido. Del tarugo cultural al servuctor.

En este eje exploré los procesos de construcción de significado de programas ejemplo (informativos, telenovelas, canales musicales y Big Brother). Encontré elementos para explicar el cambio de sentido, la resignificación o la aceptación de los mensajes propuestos por la TV. Exploré la construcción de sentidos y placeres de los textos mediáticos consumidos. Indagué los procesos de aceptación y rechazo, identificación o repulsión con ciertos contenidos o formatos. Estudié el papel del medio para estimular/desestimular la discusión sobre temas específicos o para brindar referentes comunes para la construcción de interacción social cotidiana.

- De lo que sale en los noticieros ¿qué les atrae más? ¿por qué?
- De lo que sale en los noticieros ¿qué les disgusta más? ¿por qué?
- ¿Cuál creen que es el objetivo de los noticieros, qué les quieren decir/comunicar a personas como ustedes?
- De lo que sale en las telenovelas ¿qué les atrae más? ¿por qué?
- De lo que sale en las telenovelas ¿qué les disgusta más? ¿por qué?
- ¿Cuál creen que es el objetivo de las telenovelas, qué les quieren decir/comunicar a personas como ustedes?
- De lo que sale en canales o programas musicales ¿qué les atrae más? ¿por qué?
- ¿Y qué les disgusta más? ¿por qué?
- ¿Cuál creen que es el objetivo de los canales musicales, qué les quieren decir/comunicar a personas como ustedes?
- De lo que sale en *Big Brother* ¿qué les atrae más? ¿por qué?
- De lo que sale en *Big Brother* ¿qué les disgusta más? ¿por qué?
- ¿Cuál creen que es el objetivo de *Big Brother*, qué les quieren decir/comunicar a personas como ustedes?

EJE 4: Discursos sobre la TV. De lo normativo a lo pragmático.

En este eje exploré los elementos del deber ser sobre la TV, la normatividad social y las prenociones sobre el uso del mismo (básicamente a través de lo que dicen madres-padres y maestras/os). Analicé valoraciones y opiniones del discurso normativo en contraste con los usos pragmáticos/reales del medio en el perfil de audiencia estudiado. Indagué en torno a las prácticas sociales de los estudiantes que se relacionan directa o indirectamente con lo que ven en la TV.

- ¿Qué tipo de cosas dicen los amigos y amigas sobre la TV?
- ¿Qué dicen los papás y las mamás sobre la TV?
- ¿Los papás y mamás ponen en práctica lo que dicen de la TV? ¿cómo? ¿por qué?
- ¿Qué dicen los maestros y maestras sobre la TV?
- ¿Ustedes creen que sus maestros ponen en práctica lo que dicen de la TV? ¿Por qué?
- ¿Ustedes ponen en práctica lo que dicen padres y madres sobre la TV? ¿cómo? ¿por qué?
- ¿Ustedes ponen en práctica lo que dicen maestros y maestras sobre la TV? ¿cómo? ¿por qué?

A continuación presento una definición práctica de cada una de las técnicas de investigación que utilicé en la fase cualitativa. Cabe decir que las fuentes donde conocí estas técnicas fueron: el análisis de las investigaciones de Orozco, Lull, Morley y Jensen al desarrollar mi trabajo de investigación de tesina; los proyectos de investigación en los que colaboré en la Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Iberoamericana y la Universidad Autónoma de Barcelona y mi trabajo como investigador de mercados. Del psicodrama en particular fue gracias al taller “El psicodrama clásico como método de acción” impartido por Giovanni Boria en la Universidad Autónoma Metropolitana y en el cual participé (cfr. Boria, 2001).

Las técnicas que utilicé constituyen una selección de herramientas de investigación cualitativas, considerando mis objetivos de investigación (entender los procesos de recepción televisiva de los estudiantes de secundaria) y asuntos prácticos:

- El grupo de edad con el que iba a utilizarlas: 12 a 15 años
- El contexto en el que lo iba a hacer: en las instalaciones escolares de las escuelas secundarias
- El tiempo disponible que podía trabajar con cada grupo de alumnos: usualmente un par de horas concedidas por los profesores para que algunos alumnos dejaran la clase y fueran a otro salón a trabajar conmigo
- Y algunas otras decisiones prácticas que no consideré previamente y que tuve que tomar para adaptar el trabajo de campo a ciertos retos. Por ejemplo: los meses de abril, mayo y junio el promedio de temperatura rondó los 30° C y cuando teníamos que trabajar en salones sin climatización (aire

acondicionado) las dinámicas debían ser más rápidas, movernos a espacios más frescos fuera de los salones, pedir ventiladores, etc.⁶

Las técnicas que utilicé fueron:

- Grupo de discusión
- Grupo de enfoque
- Psicodrama
- Taller de futuro
- Entrevistas semi-estructuradas
- Entrevistas a iguales
- Collage en pareja
- Video-discusión
- Taller de información mutua
- Dinámicas complementarias
 - Redacción en cadena
 - Juicio simulado
 - Diálogo íntimo
 - Pelota de respuesta rápida
 - Frases incompletas
 - Silla vacía
 - Soliloquio
- Dinámicas de calentamiento o *warm-up*
 - Presentación de pareja
 - Parejas rotativas
 - Cambios de situación de comunicación

Para aprovechar el tiempo del que disponía con los alumnos en cada escuela probé el uso de diferentes técnicas, dinámicas complementarias y de calentamiento en la misma sesión. Por ejemplo llevé a cabo un grupo de discusión y posteriormente un juicio simulado en la misma sesión.

Entiendo que en la lista mezclo técnicas muy desarrolladas (por ejemplo el grupo de discusión, ampliamente definido por Ibañez: cfr. Ibañez, 1979) con otras que podrían definirse como dinámicas de producción de información menos teorizadas. Es por ello que lo que planteo es una definición práctica: como la utilicé, qué hice con ella, es decir, cómo la adapté para que me ayudara a explorar lo que yo quería saber.

⁶ Cabe decir que esa es una de las diferencias entre las escuelas públicas y privadas, usualmente las secundarias públicas sólo tenían aire acondicionado en las oficinas administrativas, en los salones de cómputo y en algunos casos en las bibliotecas. Los salones de clase sólo tenían climatización en las escuelas privadas. Esto constituye un ejemplo de la asimetría entre ambos tipos de educación que no es banal: estudiar con o sin climatización en el trópico húmedo del sureste mexicano -que en ocasiones alcanza los 42 grados- establece una diferencia que impacta indiscutiblemente el proceso pedagógico.

Una reflexión en este sentido: creo que eso es precisamente lo que tenemos que hacer los investigadores con la metodología, no tener miedo de *usarla* para nuestros fines. Es muy importante primero entender las técnicas, cómo se han definido y usado por otros investigadores, en nuestra área de conocimiento y en otras, pero más que buscar reglas que seguir creo que debemos ir detrás de insumos para potenciar nuestra propia creatividad metodológica. También es un proceso donde cada iteración en el uso de una técnica nos va afinando el sentido y nos permite mejorarla, siempre manteniendo la claridad en que lo que nos guía son nuestros fines, los objetivos de investigación.

Grupo de discusión

Alineado con los planteamientos de Ibañez (1979) considero al grupo de discusión un espacio social en el que el lenguaje es, al mismo tiempo, objeto e instrumento de estudio. Es pertinente considerar la influencia del origen de la definición metodológica del grupo de discusión en la sociología crítica de Jesús Ibañez. Una definición muy desarrollada tanto en forma teórica como práctica, preocupada por el papel del investigador en la producción de la información y que propone estudiar lo social sin olvidar que el sujeto investigador forma parte de ese mismo sistema social.

En términos prácticos yo utilicé esta técnica siguiendo los siguientes lineamientos:

- Entre 8 y 12 participantes
- Moderación pasiva, buscando que los participantes hablen entre ellos sobre los temas planteados, no que respondan al moderador sino que entablen una discusión
- Reglas del juego planteadas a los participantes: vienen a hablar, hay que dejar a hablar a los demás, no hay opiniones buenas ni malas, no es un examen, pueden opinar con toda libertad, yo –moderador- casi no voy a hablar sólo voy a poner los temas y tienen que hablar entre ustedes sobre esos temas
- La guía tiene menos preguntas que la que usé en grupo de enfoque (ver anexos) para permitir más tiempo de conversación en cada tópico



Grupo de enfoque

Usualmente se reconoce al sociólogo Robert K. Merton como el creador de esta metodología en el seno del *Bureau of Applied Social Research* de la Universidad de Columbia en los años cuarenta. En realidad Merton no generó una definición muy sofisticada de esta herramienta, han sido principalmente los investigadores de mercado anglosajones quienes se han encargado de definirla con mayor precisión en las décadas posteriores. A pesar de ello, muchas prácticas se agrupan hoy bajo el término grupo de enfoque o *focus group*.

La técnica de grupo de enfoque –focus group- con frecuencia se confunde o equipara con la de grupo de discusión, sin embargo se trata de aproximaciones completamente diferentes. La diferencia fundamental la hace el rol del moderador en la producción de información, en el grupo de enfoque tiene un papel activo preguntando directamente a cada participante y asumiéndose como el líder de la sesión, es por ello por lo que algunos autores llaman a esta técnica entrevista de grupo (cfr. De Miguel, 2005). Es precisamente Roberto de Miguel quien ilustra muy bien las diferencias entre ambas técnicas con un esquema sobre los distintos flujos de comunicación que se dan en ellas:

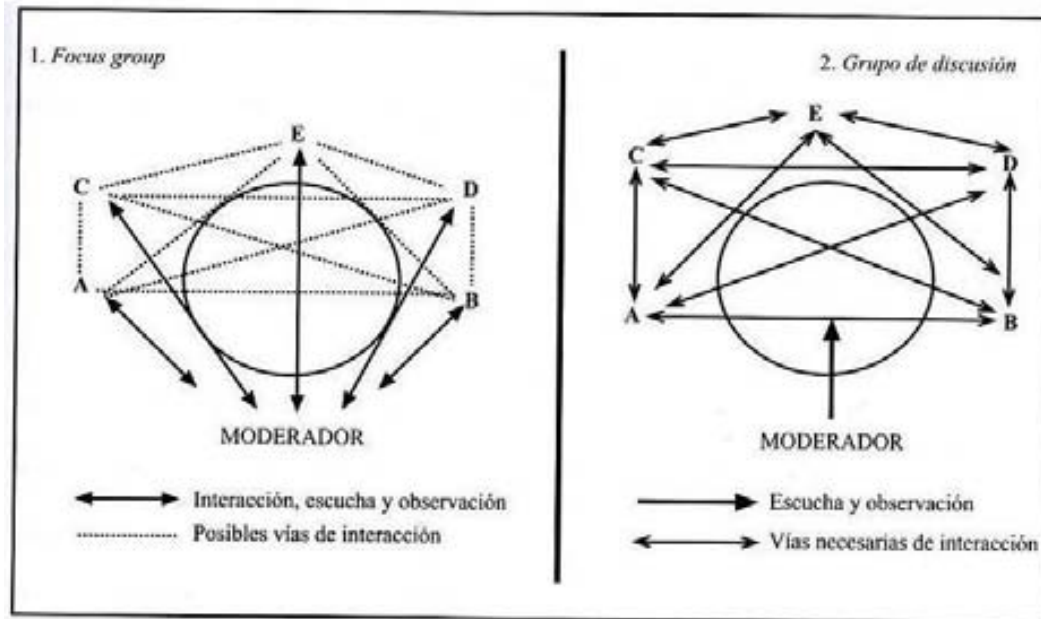


Figura 11.2. El papel del moderador en la entrevista de grupo y en los grupos de discusión.

(De Miguel, 2005: 273)

Yo utilicé la técnica siguiendo estos lineamientos:

- Entre 8 y 12 participantes
- Moderación activa, planteando preguntas al grupo pero buscando respuestas individuales y asumiéndome ante los participantes como el receptor de dichas respuestas
- Reglas del juego planteadas a los participantes: vienen a hablar, hay que dejar a hablar a los demás, no hay opiniones buenas ni malas, no es un examen, pueden opinar con toda libertad, yo –moderador- voy a preguntarles a cada uno de ustedes, evitaré que se salgan mucho del tema y buscaré que hablen quienes opinen menos
- La guía tiene más preguntas que la que usé en grupo de discusión para explorar puntualmente cada uno de los temas del estudio

Con base en mi experiencia como investigador de mercados considero que ambas técnicas son útiles para distintos fines. Los grupos de discusión sirven para estudiar temas estratégicos, cuando se tienen objetivos de corte exploratorio, para

comprender los significados de temas generales en un grupo social determinado (por ejemplo la percepción de rumbo de un país). Por otra parte los grupos de enfoque son muy útiles cuando se exploran temas tácticos, se tienen objetivos muy precisos y se quiere entender las reacciones del público objetivo a asuntos concretos (por ejemplo una campaña publicitaria).

Con el uso de ambas técnicas durante mi investigación en Tabasco pude darme cuenta de un fenómeno interesante: en el grupo de discusión la conversación sobre los temas descubría asuntos que no salieron a partir de preguntas directas en los grupos de enfoque. Es decir, las opiniones de los pares, escuchar las experiencias de otros y el intercambio de puntos de vista entre los miembros del grupo engarzados en una plática medianamente “natural”, generaba un efecto de sinergia y profundización espontánea sobre los temas que no se dio en los grupos de enfoque.



Taller de futuro

El taller de futuro es una técnica desarrollada por Robert Jungk, Ruediger Lutz y Norbert R. Mullert en los años setenta. Los talleres sobre el futuro se crearon como una herramienta de organización para los movimientos políticos y las comunidades de Europa occidental. La fuente principal para definir la técnica es el libro *Zukunftswerkstätten* (talleres de futuro) de Jungk y Mullert (1981).

La dinámica del taller consta de cuatro fases interrelacionadas que tratan el tema del taller desde distintas perspectivas (Jungk y Mullert, 1987).

1. Fase de *preparación*. Se presentan las reglas, las etapas y el orden del día del taller.
2. Fase *crítica*, en ella los participantes plantean toda clase de críticas sobre el tópico en cuestión. El coordinador del taller debe ir apuntando todo lo que se dice en carteles o pizarrones colocados a la vista de los participantes en la sala de reunión. La participación se organiza por turnos pero a cada persona sólo se le permite expresar una frase breve para mantener la fluidez de las ideas en el grupo. En esta etapa no se debe permitir la discusión sobre los puntos de vista para evitar la interrupción de la dinámica. La meta es recopilar tantas críticas como sea posible, por lo que la libertad debe ser total, es necesario advertir a los participantes que no importa que las críticas sean constructivas o políticamente correctas y que toda opinión es aceptable. Para finalizar esta etapa los participantes seleccionan los temas más importantes (debatiendo en grupo o eligiendo

una por miembro) y resumen las principales críticas en temas o conceptos generales.

3. Fase *utópica*. Se comienza reconsiderando las principales críticas y reformulándolas en términos positivos. El propósito es permitir que el grupo considere en detalle la situación ideal de las cuestiones. En esta etapa se les advierte a los participantes de que omitan cualquier limitación práctica al plantear los cambios que consideran deseables. De nuevo, las intervenciones individuales no se debaten. La meta es generar una atmósfera imaginativa en el grupo que permita configurar la posibilidad de un futuro diferente. Los participantes seleccionan las ideas más importantes y las formulan en términos generales.

4. Fase de *acción*. Los temas utópicos se discuten con el objetivo de pensar en acciones concretas. La discusión sobre las posibles formas de acción social sobre el tópico está orientada hacia el futuro. Esta fase implica un debate concreto de los medios en relación a los fines. Las ideas se discuten para evaluarlas y verificar su factibilidad.



Yo utilicé la técnica siguiendo estos lineamientos:

- Trabajar con un grupo completo, hasta 30 estudiantes.
- Moderación activa, planteando preguntas al grupo pero buscando respuestas individuales y asumiéndome ante los participantes como el receptor de dichas respuestas
- Reglas del juego planteadas a los participantes: expliqué las etapas de la dinámica y sus respectivas reglas, además les indiqué que para ese taller era muy importante que todos se consideraran iguales, “expertos” de sus propios problemas y que nadie podía establecer la agenda del debate por estar “arriba” o “saber más”.
- La guía señala los 6 temas que tocamos en las fases: la televisión, los programas de TV, los noticieros, las telenovelas, los canales o programas de música y Big Brother.

Esta técnica me resultó muy útil para identificar estrategias de acción desde la perspectiva de los estudiantes para el tema de educación para los medios. Un asunto que, como planteo más adelante, enfrenta dos fuerzas: el deber ser discursivo y el disfrute práctico del medio.

Psicodrama

El psicodrama en realidad no es una herramienta de investigación, sino terapéutica. Jacob Levy Moreno fue uno de los pioneros de la terapia de grupo y su creador. El Psicodrama es una forma de terapia inspirada en el teatro de improvisación que mediante dramatizaciones explora los problemas de las personas. Es un método de trabajo grupal en que cada persona se vuelve un agente terapéutico de los demás en el grupo psicodramático. Este método tiene muchos elementos del teatro y usualmente se realiza en escenarios con objetos para apoyar la dramatización.

Moreno conocía el método de Freud, pero consideraba que el psicoanálisis era altamente artificial y demasiado limitado al intercambio verbal; incapaz para entrar al proceso completo de autoexpresión humana. Por ello desarrolló un método en el que las personas pudieran actuar, jugar, desplazarse e imaginar en su proceso terapéutico. De acuerdo con él, el psicodrama representa el punto decisivo en el apartamiento del tratamiento del individuo aislado hacia el tratamiento del individuo en grupos, del tratamiento del individuo con métodos verbales hacia el tratamiento con métodos de acción (cfr. Moreno, 1959 y Bello, 2000).

El psicodrama fue muy útil para mí porque me permitió mirar indirectamente al lugar más importante para el consumo televisivo: la sala de estar del hogar familiar. Con el psicodrama logré que los estudiantes dramatizaran las situaciones y conversaciones que vivían cotidianamente en su familia en relación con la televisión. Para alinear la herramienta a mis objetivos de investigación adapté sus fases de la siguiente manera:



1. Encuadre o *warm up*: literalmente para plantear las reglas del juego y romper el hielo, generar confianza en los participantes para evitar el miedo al ridículo y que pudieran participar en las dramatizaciones con libertad y confianza. Usé dinámicas de mucho contacto físico para normalizarlo.
2. Caldeamiento: conversación abierta, cálida e informal sobre el tema, en este caso la situación de recepción televisiva en la casa, para platicar sobre: cómo se ve la TV en sus casas, quiénes la ven, qué hacen y dicen cuando la ven, qué sucede en su casa mientras ven la TV, etc.

3. Dramatización: desarrollamos una representación del momento de consumo de televisión en el hogar a partir de la historia planteada por alguno de los informantes – que se elige como protagonista-, con el apoyo de los demás participantes que van representando el papel de algún miembro de la familia –el reparto-. Esta



representación se hace la primera vez con el protagonista representando su propio papel (en este caso uno de los hijos) y en las representaciones subsecuentes se va rotando a los papeles de los demás miembros de la familia. En cada iteración, como director, detuve la acción y pregunté brevemente al informante (en su papel de papá, mamá, etc.) en torno a su propio consumo de TV y el de su familia. Este desplazamiento proyectivo a la posición de otros miembros de su familia logra que los estudiantes puedan proyectar sus propias interpretaciones sobre el consumo televisivo de sus familiares y constituye una poderosa herramienta para entender el significado de la TV y su consumo en la familia. También utilicé la técnica de *silla vacía*, que describo en dinámicas complementarias.

Como área de oportunidad para el trabajo de investigadores que se interesen en esta técnica, en lecturas posteriores al campo encontré que de forma posterior a la dramatización se puede hacer un ejercicio de compartir (*sharing*). Esta fase sirve para invitar a los miembros del grupo para expresar sus propias conexiones con la situación del protagonista, en este caso podría haber explorado las similitudes y diferencias de lo que sucede en sus propios hogares.

Yo utilicé la técnica siguiendo estos lineamientos:

- Entre 10 y 16 participantes
- Moderación activa, dirigiendo la dinámica y fungiendo el papel de director del psicodrama
- Reglas del juego planteadas a los participantes: se trata de participar sin vergüenza, es un juego en el dramatizaremos y actuaremos como en una obra de teatro
- La guía de preguntas se centró en la situación de recepción televisiva

Entrevistas semi-estructuradas

Elegí llevar a cabo entrevistas semi-estructuradas, entendidas como una conversación con un informante con base en una guía de preguntas pero abierta a formular nuevas preguntas con base en las respuestas del entrevistado.

Estas entrevistas me permitieron triangular la información generada en la primera fase de campo con sesiones de grupo y talleres de futuro. La guía de tópicos que

utilicé la adapté de la guía de grupos de enfoque y exploré algunos temas adicionales que surgieron espontáneamente durante la conversación.

Yo utilicé la técnica siguiendo estos lineamientos:

- Individual
- Asegurar un lugar donde el informante pudiera hablar sin distracciones ni ruidos (por la grabación)
- Reglas del juego planteadas al entrevistado/a: se trata de tener tu opinión libre, no es un examen, no hay opiniones buenas ni malas, no se trata de aplaudir o criticar a la TV sino de tener tu punto de vista verdadero
- La guía de preguntas se guió por los 4 ejes planteados previamente (ver anexos).



Entrevistas a iguales

Esta técnica consiste en que los informantes reciben como tarea entrevistar a sus pares. En este caso les pedí a los miembros del grupo con el que trabajé que salieran a los patios de las escuelas durante los recesos para hacer entrevistas a otros estudiantes del colegio.

Primero organizamos la tarea en parejas de estudiantes y les proporcioné una guía de entrevista, grabadora y una breve capacitación. La idea era simular una entrevista periodística corta, de entre 5 y 10 minutos.



Los lineamientos que indiqué a los estudiantes fueron:

- Tenían que ser entrevistas individuales
- Conseguir que su entrevistado/a sintiera confianza para contestarle, no hacerlo en un espacio donde tuviera la presión de otros compañeros sobre sus respuestas, entre otras recomendaciones generales de aplicación como asegurarse de grabar la entrevista, tener caset suficiente, etc.
- La guía de entrevista se las proporcioné yo y estuvo alineada con los 4 ejes planteados anteriormente.

Collage en pareja

El collage es una herramienta que sirve como disparador de la conversación, esto lo aprendí llevando a cabo investigaciones de mercado entre jóvenes. Esta herramienta es útil como elemento facilitador de la expresión en grupos donde las habilidades para hablar no siempre son las mejores. En el caso de los jóvenes estudiantes de secundaria los collages me sirvieron para generar un pretexto para conversar sobre los temas de mi investigación y que ellos sintieran confianza para hablar.



Para llevar a cabo el collage llevé cartulinas, tijeras, pegamento y varias revistas (de moda, autos, deportes, prensa rosa, etc.). Es importante señalar que utilicé la técnica tomando la pieza resultante –el collage- como un pretexto para detonar la conversación más que como una pieza de análisis en sí misma. Lo importante es entonces lo que se dice de lo que se hizo, el significado asignado y la interpretación de los autores sobre la serie de imágenes y palabras utilizadas en el collage.

Las instrucciones que di a los estudiantes fueron:

- Hacer un collage en parejas utilizando imágenes y palabras de las revistas que había llevado
- Si era necesario podían escribir frases adicionales o dibujar
- En el collage tenían que dibujar una TV, llenar la pantalla con recortes de revistas y después explicar al grupo con base en dos preguntas:



- ¿Qué quiere decir su collage?
- ¿Por qué pusieron esas imágenes en la pantalla del televisor?

Video-discusión

Esta dinámica la integré para probar el uso de estímulos audiovisuales para detonar la discusión en el grupo y que los estudiantes de secundaria recordaran justo antes de la conversación el tipo de contenidos que consumían de acuerdo con la encuesta. Seleccioné 5 fragmentos de programación representando los siguientes géneros o programas televisivos: noticieros, telenovelas, caricaturas,

programas o canales musicales y Big Brother (el video con esta selección está depositado en la biblioteca de comunicación de la UAB). Lo que hice fue poner cada segmento de video y generar una conversación con los estudiantes sobre lo que habían visto.



Los lineamientos que seguí para utilizar esta técnica fueron:

- Moderación activa, tipo grupo de enfoque. Di las mismas instrucciones que en el caso de los grupos de enfoque
- Las preguntas que utilicé comenzaban con un ejercicio de extrañamiento: Si llegara un extraterrestre y se hiciera amigo de ustedes, pero él no supiera nada de lo que es la vida en la tierra, ¿qué le dirían sobre la forma en que los humanos pasamos nuestro tiempo libre o nos divertimos?, ¿qué le dirían sobre la TV?
- Después utilicé una serie de preguntas iguales para cada bloque alineadas con los cuatro ejes planteados: ¿qué opinan de lo que acaban de ver?, ¿les gusta o no?, ¿por qué?, ¿con quién ven este tipo de programas?, ¿qué dejarían de hacer por ver un programa como este?, ¿qué preferirían hacer en vez de verlo?, ¿cómo se imaginan la relación con sus amigos y amigas si ustedes vieran programas como este?, ¿cuál creen que sean el objetivo de programas como éste, qué les quieren decir/comunicar programas como este a personas como ustedes?, ¿qué dirían sus amigos o amigas de un programa como este?, ¿qué dirían sus papás de un programa como este?, ¿qué dirían sus maestros de un programa como este?



Taller de información mutua

Esta herramienta es en realidad la combinación de una técnica grupal (puede ser de discusión o enfoque) con una fase pedagógica posterior para brindar contenidos a los participantes. Este es un planteamiento frecuente desde la investigación-acción, que ha tenido un fuerte desarrollo en América Latina, con una clara agenda de transformación de la realidad social. La definí como un taller donde la mitad del tiempo es de producción de información (recuperación) y la segunda de enseñanza o capacitación. La orientación es aprender juntos del tema del que se discute.

Con el uso de esta técnica quise explorar el potencial de un acercamiento de doble propósito, por una parte producir información útil para mis objetivos de investigación y por otra brindar elementos a los estudiantes para generar procesos de recepción más críticos en ellos.

El primer objetivo lo encaré generando una guía de tópicos alineada con los cuatro ejes planteados para hacer un grupo de discusión sobre los temas de la investigación, muy similar a lo que hice con las sesiones de grupo de la primera semana de campo. Para cumplir el segundo objetivo regresé sobre los mismos temas pero utilizando las propuestas sobre educación para la recepción de Guillermo Orozco (cfr. Orozco 1998b y 1998c). Los cuatro temas que expuse a manera de taller en la segunda parte fueron: Objetivos de la TV como industria cultural, consecuencias fácticas de su consumo, usos y costumbres de recepción y propuestas para aprender a reflexionar y criticar a la TV.



Puedo decir que esta técnica me dejó muy satisfecho en términos de reciprocidad: regresar a los alumnos que participaron herramientas útiles para transformar su forma de relacionarse con la televisión me parece una buena forma de colaborar con ellos.

Dinámicas complementarias

A continuación describo una serie de dinámicas que integré dentro de las sesiones de trabajo para complementar la exploración y para experimentar su utilidad para la producción de información sobre la recepción televisiva.

El origen de estas dinámicas es heterogéneo, algunas de ellas las aprendí de otros investigadores en el campo profesional, otras en textos de la terapeuta norteamericana Virginia Satir (cfr Satir, 2002), algunas más las desarrollamos como parte de la experimentación metodológica que llevamos a cabo en LEXIA y decidí replicarlas en esta investigación. Presento aquí dos temas fundamentales para cada una, su pertinencia y cómo la utilicé en esta investigación.

○ Redacción en cadena

En línea con los cadáveres exquisitos de los surrealistas, la idea fue generar una pieza colectiva con aportaciones individuales de los estudiantes, no necesariamente coherentes entre sí. Mi idea fue utilizar el texto resultante como disparador de una conversación grupal posterior, partiendo de los puntos de vista individuales sobre temas preestablecidos por mí.

Pedí a los alumnos participantes que se sentaran en círculo y a cada uno le di una hoja de papel con un tema en la parte superior. Los temas que indiqué fueron: la televisión, el lugar donde veo TV, los noticieros, las telenovelas, los canales o programas musicales y Big Brother. La instrucción era que escribieran una frase con base en el tema indicado, al pasar un minuto tenían que pasar esa hoja a su compañero/a del lado derecho. Al hacer esto recibían la hoja de su compañero de la izquierda y repetían el ejercicio sin leer lo que otros habían escrito antes. Yo controlé el tiempo de 1 minuto y utilicé un silbato para indicar cuando tenían que rotar la hoja. El ejercicio terminaba cuando la hoja que les había tocado al inicio regresara a ellos.

o Juicio simulado

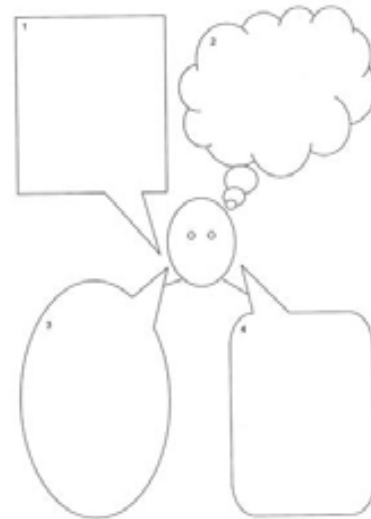
Usé esta dinámica con el fin de explorar los argumentos que manejaban o conocían los estudiantes de secundaria en pro y en contra de los temas de mi investigación. Les pedí primero que escogieran grupalmente uno o dos temas para ser juzgado de la siguiente lista: la TV, los programas de TV, los noticieros, las telenovelas, los canales o programas de música y/o Big Brother.

Dividí al grupo en dos facciones, una que debía defender el tema y otro que debía atacarlo. Fue un ejercicio muy productivo para ilustrar los argumentos, quizá su debilidad está en que los estudiantes en el afán de ganar el juicio racionalizan mucho las respuestas.

o Diálogo íntimo

Con esta dinámica intenté recuperar el punto de vista individual de cada estudiante sobre temas clave. Fue un ejercicio muy rápido y utilicé una viñeta a manera de cómic, intentando que el formato ayudara a diferenciarlo de un examen escolar escrito y que proyectaran sus percepciones en la viñeta de sí mismos.

En el formato tenían que colocar su nombre en el pecho de la figura, llenar los globos de texto con sus opiniones siguiendo las instrucciones, que fueron: en el 1 escribo todo lo que me gusta de la TV, en el 2 lo que pienso de la TV, en el 3 lo que me disgusta de la TV y en el 4 lo que dicen mis papás y maestros de la TV. Al final tenían que dibujar una expresión a la viñeta.



o Pelota de respuesta rápida

Esta dinámica la utilicé para obtener respuestas espontáneas, no racionalizadas a preguntas de mis cuatro ejes temáticos.

La dinámica consistió en sentar a los estudiantes en círculo, yo formulaba una pregunta en voz alta y el que tuviera la pelota en las manos debía contestar

rápidamente lo primero que pensara sobre el tema. En cuanto terminaba debía arrojar la pelota a otro miembro del grupo para que hiciera lo mismo, después de 3 o 4 respuestas yo cambiaba la pregunta y seguía la dinámica. De esta manera se generaban respuestas breves y espontáneas a preguntas como ¿qué cosas pasan en tu casa mientras la familia ve la TV?, qué tipo de programas se ven con los amigos o amigas? o ¿cuál es el objetivo de la TV?.



o Frases incompletas

Con esta dinámica también buscaba respuestas espontáneas poco racionalizadas por los estudiantes. Las instrucciones eran contestar de forma rápida lo primero que les viniera a la mente cuando escucharan la frase incompleta que yo les dijera, también podían completarla con un sonido.

Esta dinámica la encontré como parte de un test proyectivo y me pareció interesante aplicarla.

Las frases que utilicé están alineadas con los cuatro ejes temáticos planteados y eran del tipo: yo la TV la veo..., lo que quieren las telenovelas es que yo..., mis papás dicen que la tele es....

o Silla vacía

Esta dinámica la integré en los psicodramas como parte de los ejercicios de representación. Mi objetivo fue explorar su potencial para producir información sobre la recepción televisiva y utilicé de nuevo los ejes temáticos planteados al inicio de este capítulo.



La dinámica consistió en colocar una silla vacía en medio del círculo de estudiantes y sentar en ella de forma figurada a algo o alguien para entablar un diálogo con él.

Simulamos que la silla estaba ocupada por: la TV, los noticieros de TV, los canales o programas musicales y Big Brother, consecutivamente.

Al principio me pareció que esta técnica podía estar limitada por el miedo al ridículo de los estudiantes, sin embargo funcionó muy bien con ellos, en el contexto de un psicodrama.

- Soliloquio

Esta dinámica la integré para explorar su potencial, la idea es que cada estudiante expresara su opinión personal sobre los temas que se tocaron durante la sesión de trabajo. Para ello debía llevar a cabo un pequeño monólogo ante el grupo utilizando siempre la primera persona.

Esta herramienta funcionó bien con los participantes más aptos para hablar en público, pero no para los más tímidos. Los temas que establecí para los soliloquios fueron: La TV y la familia y La TV y los amigos/as.

Dinámicas de calentamiento o *warm-up*

Probé diferentes alternativas para lograr romper el hielo dentro de los grupos, en el entendido en que eran estudiantes de diferentes grupos y grados y tenía que lograr que se sintieran en confianza para el trabajo posterior. No tenía mucho tiempo para lograrlo ya que sólo tenía un par de horas para poder realizar las actividades con los estudiantes de cada escuela.

Hay que recordar que en todas las actividades el calentamiento se daba una vez terminada la fase de encuadre, donde me presentaba, les daba algunos elementos de la dinámica que íbamos a hacer durante las dos horas de trabajo y planteaba brevemente los objetivos y las reglas del juego.

Uno de mis aprendizajes con respecto a este momento de investigación es que la fase de calentamiento resulta clave para los resultados del trabajo grupal, no se puede avanzar a las siguientes etapas hasta lograr generar confianza entre los participantes.

- Presentación de pareja

Esta dinámica de calentamiento consistió en formar parejas y darles 5 minutos para que hablaran entre sí. Luego cada uno debía presentar a su pareja con base en la información que le había dado. Nadie se presentaba a sí mismo, su pareja debía de presentarlo al grupo, usualmente hablaban de sus intereses, por dónde vivían, además del nombre y a veces signo zodiacal.



- Parejas rotativas

En esta dinámica la idea fue dividir a los estudiantes en dos grupos. Acomodamos las sillas de manera que quedaran frente a frente formando dos círculos concéntricos. Uno de los grupos se sentó en las



sillas del círculo interior y otro en las del círculo exterior. Una vez que estaban sentados de esta manera tenían dos minutos para hablar con el estudiante que tenían enfrente, y luego los estudiantes del círculo exterior se movían a la silla de la derecha. De esta manera después de 10 o 12 minutos ya se había dado una vuelta completa al círculo.

o Cambios de situación de comunicación

Esta dinámica la utilicé mucho cuando fui maestro en la Universidad Iberoamericana y la desarrollé con base en las dinámicas para comunicación grupal planteadas por Virginia Satir (cfr. Satir, 2002). El objetivo de la dinámica era lograr que el grupo fuera consciente de la importancia de la comunicación interpersonal y de cómo modificando la situación de comunicación se impactaba en la calidad de la misma. En esta investigación resultó muy poderosa para lograr generar confianza en los informantes.

A continuación la desarrollo puntualmente ya que me parece sumamente útil para el trabajo con este grupo de edad. La llevé a cabo de acuerdo con los siguientes lineamientos:

1. Formación de parejas. Que no queden juntas personas que se conozcan entre sí.
2. Instrucciones. Se indica a parejas que deben hablar entre ellas **PARA CONOCERSE**, contarse todo lo que deseen y siempre permanecer hablando entre ellas. No se vale callarse. Lo importante es conocer al otro, cada cierto tiempo el moderador les indicará cambios de posición pero que se suspenderá la conversación el menor tiempo posible (sólo para recibir la instrucción).
3. Momento de conversación "normal". Se indica a las parejas que conversen entre ellas sentadas frente a frente, a una distancia no mayor de 50 cm. Duración 3 minutos.
4. Conversación con el espejo. Se indica a las parejas que continúen hablando pero que lo hagan mirándose al espejo. Cada persona debe mirarse al espejo mientras conversa con su pareja, permaneciendo sentadas. Duración 3 minutos.



5. Síndrome de fiesta. Se indica a las parejas que deben seguir conversando pero deben hacerlo de pie y a una distancia no mayor de 50 cm entre ellas. Una de las personas debe mirar exclusivamente al rostro de la otra mientras ésta tiene prohibido mirar el rostro de su pareja. Si la persona que mira al rostro detecta la mirada de su pareja debe alzar la mano para evidenciar el error y mantener la conversación (no se detiene). Duración 3 minutos e intercambio de roles.
6. Altibajos. Se indica a las parejas que mantengan su conversación pero una de ellas deben estar sentada en la silla y la otra parada sobre su silla. Deben mirarse al rostro durante esta conversación. Duración 3 minutos e intercambio de roles.
7. Distancia Se indica a las parejas que mantengan la conversación de pie pero que se separen 5 o 6 metros entre sí. Deben elevar la voz lo necesario para que los escuche su pareja. Duración 3 minutos.
8. De espaldas. Se indica a las parejas que mantengan la conversación pero ambos integrantes sentados en las sillas respaldo con respaldo. Sin girar el cuerpo (sí es válido voltear la cabeza). Duración 3 minutos.
9. Silencio. Se indica a las parejas que se sienten de nuevo frente a frente, a la misma distancia del inicio. Deben mirarse a los ojos y permanecer en silencio al menos DOS minutos. Si alguna pareja se ríe o habla o rompe el silencio todo el grupo comienza de nuevo hasta alcanzar los dos minutos. Duración: la necesaria.
10. Ronda de discusión. Se deshacen las parejas y se hace una rueda. Se conversa brevemente de lo que sintieron con cada posición: espejo, síndrome de fiesta, altibajos, distancia, de espaldas y silencio.



Dinámica de cierre

Para finalizar las sesiones de trabajo grupal generé una breve dinámica de cierre en la que pedía a los informantes que se relajaran con ejercicios de respiración, luego abría un espacio para retroalimentación de participantes (sentimientos, temas, dinámicas y moderación) y finalmente les agradecía su colaboración con mi proyecto de investigación.

Actividades de investigación y unidades de observación

A continuación presento la descripción del trabajo (técnicas, perfiles y dinámicas) que realicé en las seis escuelas secundarias durante las dos etapas de campo cualitativo: del 22 al 30 de abril y del 3 al 15 de junio de 2002.

En la última columna a la derecha están los códigos de cada transcripción para identificar el origen de las verbalizaciones o lexias que utilicé para ejemplificar los hallazgos de investigación.

PRIMERA ETAPA

	Técnica	Perfil	Dinámicas	Código
SECUNDARIA PRIVADA A Colegio Morelos	Taller de futuro	Mujeres 1er año	Warm Up (WU): Presentación de pareja Desarrollo (D): Taller de Futuro + Pelota, Soliloquio	PRIVMOR FEM 1º
	Entrevista	Hombre 1er año		PRIVMOR MASC 1º
SECUNDARIA PRIVADA B Colegio Larousse	Grupo de enfoque	Mixto 1ro, 2do y 3ro	WU: Parejas rotativas D: Diálogo íntimo, Frases incompletas	PRIVLAR MIXT 1º a 3º
SECUNDARIA PRIVADA C Colegio Motolinía	Grupo de discusión	Hombres 3er año	WU: Cambios de situación de comunicación D: Juicio simulado	PRIVMOT MASC 3º
	Entrevista	Mujer 3er año		PRIVMOT FEM 3º
SECUNDARIA PUBLICA A Moisés Sáenz G.	Taller de futuro	Hombres 1er año	WU: Parejas rotativas D: Pelota, Biografía/Redacción en cadena	PUBMOI MASC 1º
	Entrevista	Mujer 1er año		PUBMOI FEM 1º
SECUNDARIA PUBLICA B 27 de Febrero	Grupo de enfoque	Mujeres 1er año	WU: Presentación de pareja D: La silla vacía, Biografía/Redacción en cadena	PUB27 FEM 1º
SECUNDARIA PUBLICA C Andrés Iduarte	Grupo de discusión	Mixto 3er año	WU: Cambios de situación de comunicación D: Taller de futuro + Frases incompletas, Dialogo íntimo	PUBAND MIXT 3º
	Entrevista	Hombre 3er año		PUBAND MASC 3º

SEGUNDA ETAPA

	Técnica	Perfil	Dinámicas	Código
SECUNDARIA PRIVADA A Colegio Morelos	Entrevistas a iguales + Taller de información mutua	Hombres 2do año	WU: Parejas rotativas D: Taller de información mutua + Entrevistas a iguales	PRIVMOR MASC 2º
SECUNDARIA PRIVADA B Colegio Larousse PANEL	Collage en pareja + Psicodrama	Mixto 1ro, 2do y 3er año PANEL	WU: Parejas rotativas D: Psicodrama y collage	PRIVLAR MIXT 1º a 3º
SECUNDARIA PRIVADA C Colegio Motolinía	Video-discusión + Psicodrama	Mixto 1er año	WU: Parejas rotativas D: Video discusión + Psicodrama	PRIVMOT MIXT 1º
SECUNDARIA PUBLICA A Moisés Sáenz G.	Entrevistas a iguales + Psicodrama	Mujeres 2do año	WU: Parejas rotativas D: Psicodrama + Entrevistas a iguales	PUBMOI FEM 2º
SECUNDARIA PUBLICA B 27 de Febrero	Collage en pareja + Taller de información mutua	Mixto 1er año	WU: Parejas rotativas D: Taller de información mutua y collage	PUB27 MIXT 1º
SECUNDARIA PUBLICA C Andrés Iduarte	Video-discusión + Psicodrama	Hombres 1er año	WU: Parejas rotativas D: Video-discusión + Psicodrama	PUBAND MASC 1º

Antes de pasar al desarrollo de los hallazgos de investigación cualitativa quiero plantear que este trabajo de campo, explorar la recepción televisiva de los estudiantes de secundaria, me resultó apasionante. Me sentí con la libertad para experimentar el uso de diversas técnicas de investigación y disfruté mucho el trabajo con los estudiantes.



Sin embargo reconozco que me excedí y llevé a cabo más actividades de investigación de las que fui capaz de procesar en el tiempo que había planeado para llevar a cabo mi tesis de doctorado. El aprendizaje es claro, dejarme llevar por la pulsión de probar muchas técnicas cualitativas tuvo el costo de generar un

gran volumen de información que excedió mi capacidad para analizarlo en el tiempo planeado.

Para codificar, procesar y analizar la información fue indispensable para mí utilizar Atlas.ti, un programa especializado para codificación de información cualitativa (<http://www.atlasti.com/>). A finales de 2002 compré la licencia y aprendí a utilizarlo, en ese momento fue muy útil la práctica que tomé utilizándolo para proyectos de investigación de mercados en LEXIA.

Así que transcribí todas las grabaciones que hice durante las sesiones de trabajo con los estudiantes y posteriormente, con la ayuda de mi colega Adrián Bautista, codifiqué todo en Atlas.ti. El manual de códigos se puede consultar en los anexos.

El proceso de análisis de la información lo desarrollé basándome en las lexias o verbalizaciones que Atlas.ti me ofrece en sus documentos de salida (outputs) clasificadas por código.

5.3.- Tiempo libre

“Tonto quien la vea, tonto quien critica, tonto quien se pica, tonto quien replica... ¿Es tonto quien sea? La televisión, con moderación y sana razón, mola un montón. Tonto, quien tontea.”

28/03/2007- 17.56 horas | Vatua l'olla!
Post en Foro Digital de La Vanguardia ¿Ve la TV? ¿Qué programas le interesan?⁷

El uso y consumo de la televisión se inserta en el contexto del tiempo libre de los estudiantes de secundaria. Es fundamental comprender la relación que tiene este grupo social con ese tiempo para entender el papel que tiene la televisión en su vida frente a las otras alternativas de uso del tiempo libre.

Uno de los primeros temas que llamaron mi atención al hablar con los estudiantes de secundarias fue que el discurso sobre la televisión en ellos está fuertemente marcado por el *deber ser*. En todas las entrevistas y sesiones con ellos la primera parte se concentró en hablar sobre los aspectos negativos de la televisión, reflejando con claridad el discurso de los maestros sobre ella. Los estudiantes hablaban de cómo hay otras actividades más provechosas y sanas, como hacer deporte o leer.

En este sentido creo que estar en un espacio institucional (la escuela) generó que emergiera un discurso marcado por lo que se dice desde la escuela acerca de la TV. Siguiendo el modelo de las multimediasiones de Orozco, la mediación institucional hacía que los informantes hablaran casi como sus maestros o padres sobre la TV:

⁷ Visitar: <http://www.lavanguardia.es/lv24h/20070306/51312106481-1.html>

“En sí ese tiempo que ocupas para ver el programa, un programa determinado que pasan en ese canal lo podrías ocupar para estudiar, para salir, para divertirse sanamente o para hacer otro tipo de actividad, no necesariamente estar viendo ese programa nada más porque pasan música y porque muchos compañeros tuyos dicen que está a la moda esa música o está a la moda ese canal.” PRIMOT MASC 3º

Posteriormente, cuando había más confianza emergía un discurso más centrado en su disfrute de la televisión.

“Que si no hubiera televisión estuviera todo aburrido. La verdad. Y el tiempo libre pues lo tomamos para divertirnos y no para estar encerrados y estar aburridos.” PUBMOI FEM 1º

“Pienso que ha sido el mejor invento del hombre; porque a través de ella nos informamos, nos divertimos, entre otras cosas. Gracias a ella tenemos como pasar nuestro tiempo libre.” PUBAND MIXT 3º

En esta investigación y en otras que he hecho con audiencias televisivas en el terreno profesional, me he dado cuenta de la importancia de considerar el discurso normativo de *deber ser* sobre la TV. Los informantes siempre dirán que ven menos TV de la que ven y que leen más de lo que leen. Hay una sanción social sobre el consumo de TV y en especial de programas considerados de menor condición (reality shows, chismes y prensa rosa, etc.) por lo que explorar su recepción implica superar la barrera del deber ser y transitar rápidamente por esa fase del discurso de los informantes para que puedan hablar de sus prácticas auténticas.

*“¿Y qué dejarían de hacer por ver un programa como éste?
Nada. Bueno quizá cuando estábamos más chicos sí dejaríamos de hacer hasta la tarea, quizá. Digo yo no me incluiría porque gracias a Dios siempre he tenido papás que me dicen, me aconsejan bien y tampoco me dejan que yo vea eso por dejar de hacer mis actividades”*
PUBAND MASC 1º

También pude comprobar una serie de afirmaciones sobre la función del medio que ya han sido planteados por diversos estudiosos de la recepción televisiva (y que revisé en el capítulo 1):

- La televisión proporciona referentes básicos para la socialización con los pares, los estudiantes hablan sobre los programas que ven –cobrando especial importancia los musicales- y esta información proporcionada por el medio se convierte en un insumo clave para su éxito social y procesos de integración grupal.
- La recepción televisiva, siguiendo a Orozco, se da antes, durante y después del momento de consumo: encontré que los estudiantes usualmente planean reunirse para hacer los deberes escolares y con frecuencia esta actividad está

acompañada por otras actividades paralelas como ver la TV, jugar videojuegos y escuchar música. Los estudiantes planean su consumo para encontrar ciertos contenidos (antes), platican sobre lo que ven (durante) y en la escuela u otros espacios sus conversaciones están salpicadas de referentes televisivos (después).

- La televisión se inserta en un consumo multimedios y comparte la agenda con otras actividades. Como dije antes, encontré que los estudiantes de secundaria desarrollan una actividad de consumo donde entran en intensa convivencia la TV y la radio/musica grabada principalmente, y los videojuegos e Internet, especialmente en los niveles socioeconómicos más altos.
- El tiempo para ver televisión se inserta en medio de la tensión institucional con la familia y la escuela. Los estudiantes refieren que sus padres y maestros consideran a la TV una forma poco sana y productiva de usar su tiempo libre. En este sentido se impulsan restricciones para el consumo televisivo o se condiciona a hacer otras actividades (tareas, labores domésticas, etc.) o buen comportamiento y calificaciones. Se desarrolla entonces juegos de poder con reglas diferenciadas que afectan la recepción televisiva.

El tiempo libre de los jóvenes de los estudiantes de secundaria de Comalcalco, definido por ellos mismos, es cuando no están en la escuela, ni haciendo las tareas escolares, asistiendo a actividades extraescolares (usualmente cursos formales de inglés, baile o deportes) o cumpliendo con labores domésticas indicadas por sus padres. Es decir, el tiempo libre está conceptualmente definido por ellos como un espacio/tiempo en el que ellos pueden definir con libertad lo que quieren hacer:

“Que en nuestros tiempos libres hacemos lo que queremos, que salimos a discos, nos divertimos, jugamos...” PUBAND MIXT 3º

“Cuando tienes tiempo para ti.” PRIVLAR MIXT 1º a 3º

El tiempo libre usualmente es algo que negocian con los padres, quienes no sólo les exigen hacer los deberes escolares sino colaborar en actividades domésticas en diferentes grados. Encontré que las estudiantes mujeres son quienes reciben más responsabilidades en apoyar con las labores domésticas como barrer, trapear y limpieza en general. A los estudiantes varones se les piden más “mandados” para ir a hacer compras o recoger encargos. En este sentido el género es una mediación individual, siguiendo a Orozco, que interviene de forma determinante en la estructuración del tiempo libre de los estudiantes de secundaria con los que trabajé.

La televisión no se encuentra sola ni consume el total del tiempo libre de los estudiantes, aunque esto no quiere decir que sea irrelevante. Es importante considerar que es su principal alternativa para utilizar el tiempo libre, que encuentra fuerte competencia en el consumo de música y, en menor grado, en

actividades dentro del hogar como los videojuegos o Internet. También me llamó la atención que los estudiantes hablaran de “jugar” como una actividad en sí misma, cuando pregunté qué jugaban me hablaron de actividades dentro de casa con juegos de mesa, juguetes (muñecas, muñecos de acción, autos de control remoto, etc.).

Pasamos la mayor parte de nuestro tiempo libre ahí. La mayor parte. Viendo televisión. PUBAND MIXT 3^o

Ver la tele, jugar play station, salir en bicicleta, jugar pelota y básquetbol. (...) Me gusta ver tele, salir a jugar con mis primos, juegos así de pelota. Entrar a Internet todo el día. Me gusta jugar Nintendo, también me gusta salir al campo. PUBMOI MASC 1^o

Para entender el uso del tiempo libre de este grupo de edad es muy importante explorar su consumo de música, los estudiantes expresaron la enorme importancia que tiene en sus vidas. Con la música no sólo se entretienen, también proyectan quienes son a los demás y construyen su identidad. En esta etapa donde están definiéndose a sí mismos, la música juega un papel muy importante. En uno de los psicodramas una estudiante el decía esto a los programas musicales en el contexto del ejercicio de silla vacía:

“Bueno yo quiero decir que tú para mí eres uno de mis pasatiempos favoritos, pues al llegar a mi casa es lo único que hago, por eso me caes bien y nunca, no me gustaría que dejaran de transmitir esa programación” PUB27 FEM 1^o

Los estudiantes también utilizan su tiempo libre en actividades fuera de casa, tomando en cuenta que Comalcalco es una población relativamente pequeña, el parque central sigue constituyendo un espacio importante para asistir y en él los estudiantes encuentran un lugar para la socialización en cafés-internet, cafeterías, locales de videojuegos, neverías, entre otros. Otras actividades fuera de casa de las que hablaron los informantes fueron: ir a la playa (que está a 30 minutos de distancia en autobús) e ir a Villahermosa (a 1 hora en autobús), especialmente los fines de semana.

Como ya mencioné en el capítulo anterior, encontré que la diversidad de alternativas para el uso del tiempo libre es directamente proporcional con el nivel socioeconómico de los estudiantes. La televisión puede ser la alternativa más barata para utilizar el tiempo libre, porque hasta salir a pasear al parque (que implica consumir⁸) o ir a un café Internet implica un gasto que muchos no pueden

⁸ En el parque de Comalcalco, y en general en los parques y ciudades de México, la actividad de pasear implica comer, es sorprendente la diversidad de alimentos y botanas que se encuentran ofertados. En el parque de Comalcalco, además de tiendas y restaurantes donde se pueden encontrar bebidas, botanas saladas, tacos, tortas, etc; existen puestos ambulantes en los que se puede comprar: frutas con chile, papas fritas, churros, chicharrones, dulces, esquites, plátanos fritos, elotes, marquesitas, tostadas, etc.

cubrir. En escuelas privadas encontré que la televisión encontraba más competencia con actividades como ir de compras a Villahermosa, viajes, asistir a cafeterías, etc.

El discurso sobre la televisión es dicotómico, fluctuando entre dos posiciones contrapuestas: aquella que critica sus contenidos como fatuos, violentos, muy sexuales, etc. señalando su potencial de enajenación y la otra que agradece su capacidad de entretenimiento y distracción. Los estudiantes fluctúan muy fácilmente entre cualquiera de las dos posiciones dependiendo de su interlocutor.

“Es como una lanza de dos puntas, depende de cómo lo utilices, cómo va a funcionar en ti, tanto sirve como un medio de comunicación como más o menos un medio adictivo ya que si tú te quedas viendo la televisión por días ya tanto tu vista y tu cabeza se va deteriorando y poco a poco pierdes tus sentidos. Pero en sí es un medio de comunicación y de diversión también para relajarse, para descansar.”
PRIVMOR MASC 1º

Es claro que la dicotomía aparece cuando se habla de tiempo libre: los estudiantes hablan de dos tipos de personas, quienes se la pasan viendo la TV y quienes hacen con su tiempo libre cosas más sanas y productivas. Lo interesante es que sólo marginalmente se mencionaron usos de la televisión valorados positivamente: enterarse de lo que pasa, divertirse y aprender cosas nuevas.

“Es buena y a la vez mala, porque hay gente que la televisión nada más es para ver cochinado. Y la otra parte de la gente la utiliza para ver cosas constructivas.” PRIVMOR MASC 1º

Independientemente del discurso apocalíptico o integrado sobre la TV, al conversar con los estudiantes también me fue posible identificar funciones concretas de la TV en sus vidas.

Uno de los temas que emergieron con contundencia en el análisis fue cómo la TV les proporciona modelos para comportarse, vestirse y enfrentar situaciones familiares. Los y las estudiantes me dijeron con frecuencia que es en la televisión donde pueden ver lo que está de moda, cómo vestirse o arreglarse. También hablaron sobre cómo en las telenovelas ven modelos familiares que comparan con sus propias familias y situaciones cotidianas.

“Y a veces cambia nuestra forma de ser de ‘ah, yo voy a ser como él’”.
PUBAND MIXT 3º

“Bueno para mí la televisión es una base en la que nosotros nos podemos informar, en la cual podemos ver, en esa parte cómo vestarnos, cómo es nuestra ropa, cómo podemos empezar un nuevo disfraz como dicen (...) a veces en la tele pasan partes de cómo podemos maquillarnos, vestarnos, los zapatos, etc.” PUB27 MIXT 1º

“Pues, a mí me gusta en parte porque te enseña a cómo hacer amigos. Y a veces también pelean.” PRIVMOT MIXT 1º

También en la TV encuentran una ventana al mundo, pero más que llevar un seguimiento permanente del acontecer noticioso pude ver que los estudiantes en realidad siguen los grandes eventos noticiosos y se relacionan de manera muy general con ellos, en un sentido similar a lo que Jensen denominó supertemas (ver capítulo 1). La agenda noticiosa de los estudiantes es superficial y está limitada a estos grandes temas de los que se puede lograr obtener muy poco análisis de los informantes además de ubicar el tema. Las noticias tomaban relevancia para quienes tienen familiares migrantes en Estados Unidos como una manera de “estar al tanto” de lo que están viviendo allá.

“Porque la verdad informa la televisión, o sea tal vez sea como una caja de mentiras que dicen los rucos (adultos), pero sí te informa. O sea si no fuera por la televisión tú no te enterarías de nada de la ciudad.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

“La televisión es un medio de información donde nos informan día en día sobre algún suceso que ha pasado ya sea en nuestro país, en nuestro estado o en otro país, o sea en todo el mundo. Entonces nos ayuda a tener información, porque a veces en nuestra familia pasan cosas, o sea por ejemplo, se va algún pariente de nosotros a Estados Unidos y le pasa algo y ya nosotros, quizá seguramente estamos preocupados por el pariente de nosotros, entonces mediante la televisión se nos informa qué es de él, qué le ha sucedido. Porque así pasa (...) Como dijeron mis compañeras, cuando un familia en los Estados Unidos, por ahí nos... por la televisión nos comunicamos qué es lo que va a pasar con las torres gemelas, todo eso...” PUB27 MIXT 1º

También pude observar un discurso bastante sofisticado sobre los anuncios de la televisión y su intencionalidad de detonar el consumo. Lo interesante en este caso es que los estudiantes reconocían estas intencionalidades e incluso las estrategias que utilizaban los anunciantes en términos de imaginación y elementos narrativos, llegando a burlarse de ellas. Esto no quiere decir que estén al margen de su influencia, ellos mismos reconocen como dije antes, que toman modelos de conducta y apariencia de la TV.

“¿Por qué pusieron tantas mujeres (en el collage)? Porque era lo que más había. Porque la mayoría de los comerciales si anuncian un carro a lado hay una mujer, si anuncian una moda, siempre hay una muchacha bonita, si hay comerciales, por ejemplo, los productos para limpiar el hogar, aunque sea el mínimo producto, siempre, de todos modos hay una mujer. Bañándose así, o trapeando, o no sé, que tocan el timbre y salen... RISAS...” PRIVLAR MIXT 1º a 3º

“Como ahorita en todos los comerciales sacan a las mujeres con bonito cuerpo, y que no tienen nada que ver con el comercial.” PUBAND MASC 1º

De forma evidente también pude detectar entre los estudiantes la ausencia de un discurso que se separe del tema de la dicotomía sobre lo bueno o malo de la TV asumiendo la responsabilidad en el consumo. No encontré estudiantes que me hablaran desde esa posición, indicando su capacidad de elegir lo que vale la pena ver, de decidir cuándo ver qué y cuando hacer otras cosas, más motivados por sus propios intereses que por una instrucción parental o escolar. Esta es la agenda pendiente de las autoridades educativas de mi país y de los padres de familia. Los esfuerzos desde la educación para la recepción no han sido suficientes para empoderar a estas audiencias y brindarles elementos para tener un consumo más crítico de la televisión.

Para cerrar este punto sobre tiempo libre, es importante no olvidar que los estudiantes de secundaria buscan en la televisión diversión y entretenimiento. Que aunque la critican y hablan –desde el deber ser- sobre la importancia de programas formativos o canales de documentales como Animal Planet o Discovery Channel, a los que califican de “educativos”, en la realidad esto es sinónimo de aburrido para ellos. Los estudiantes son capaces de generar una gran variedad de críticas racionales hacia la TV, sus programas y contenidos, sin embargo la ven y mucho. Se trata de un discurso normativo incorporado desde la escuela y la familia pero muy poco efectivo en términos fácticos. Como lo desarrollé en el capítulo previo, la cantidad de horas que ven televisión supera en el año a las horas que pasan en la escuela. Por ello en el análisis es muy relevante eliminar toda esa información que no revela la realidad de sus prácticas de recepción televisiva. También metodológicamente es importante evitar que sólo se genere este tipo de discurso durante el campo, para ello es clave que el investigador se distancie de la posición de “maestro buscando criticar lo que hacen con la TV”. En general después de superar la fase del deber ser en las sesiones de trabajo podía encontrar opiniones mucho más pragmáticas que reflejaban la posición de los estudiantes frente a la televisión.

“Lo que vemos. Es para divertirnos. Es lo que más buscamos siempre. Pasamos la mayor parte de nuestro tiempo libre ahí. La mayor parte. Viendo televisión (...) A veces la televisión nos manipula al tener que verla sin despegarnos de ella, pero a nosotros los jóvenes nos gusta y nos atrae sus programas sin importarnos qué nos pasa.” PUBAND MIXT 3º

“Distraer a las personas. Que hay veces que dan programas bonitos. Que te quita lo aburrido. Te divierte. Es un pasatiempo. Que te relaja.” PUBMOI MASC 1º

“Darnos, entretenernos y a veces informarnos (...) Que a veces me distrae cuando estoy aburrída, me distrae.” PRIVMOR FEM 1º

“Para mí la televisión es mi pasatiempo con el que me siento acompañada por alguien al escuchar lo que dicen en ella, por eso paso el mayor tiempo con ella.” PUB27 FEM 2º

5.4.- Relación TV y realidad

Uno de los aspectos en los que se posa la mirada cuando se buscan argumentos sobre los efectos de la televisión es el de la representación de la realidad. Desde la disciplina comunicacional es posible encontrar toda una corriente de investigaciones que analizando los textos mediáticos encuentran las estrategias discursivas para llevar a cabo esta construcción mediática de la realidad en prácticamente todos los géneros televisivos, no sólo noticieros, sino telenovelas, series, concursos, reality shows, etc.

En los estudiantes de secundaria de Comalcalco encontré un claro reconocimiento de las similitudes y diferencias de la realidad que les muestra la televisión con la realidad que ellos viven de forma cotidiana. Este reconocimiento racional de similitudes y diferencias también es atravesado por el deber ser: por ejemplo ellos se muestran muy críticos a los contenidos de las telenovelas y prueban la distancia de ese mundo melodramático con el que ellos viven. Sin embargo manifiestan un profundo conocimiento de las historias, los personajes, las situaciones, los actores, etc. Es decir, ven esas telenovelas, las disfrutan, hablan sobre ellas y –como plantearé más adelante- ahí buscan elementos para integrarlos en sus propias vidas.

Así pude ver claramente que hay un discurso sobre la televisión y por otra parte una práctica⁹ sobre ella: y son muy diferentes. La capacidad de los estudiantes para generar un discurso racional y moral sobre la TV no los libra de la influencia de lo que ven en su propia forma de vestir, comportarse y ver el mundo. Y creo que las herramientas que se les han brindado desde la escuela y la familia no son lo suficientemente poderosas para poder criticar a la televisión con mayor profundidad y de tal manera que se modifiquen sus prácticas de recepción. Estas críticas no van más allá de los tópicos superficiales: la TV no educa, promueve la violencia, erosiona los valores, es mala para los niños, etc.

Como planteamiento a futuro creo que sería muy valioso ver de qué manera el trabajo pedagógico sobre los medios, desde la educación para la recepción, puede acercar el discurso sobre la TV con la práctica de su consumo. La pregunta fundamental para esa agenda de investigación sería: ¿cómo se modifican las prácticas de consumo de TV entre los jóvenes que son capacitados para una recepción televisiva más crítica?. Me parece fundamental comprobar que esta

⁹ Utilizo el término *práctica* en referencia al terreno de las actividades cotidianas, acorde con la definición de Schwandt (2007: 241): la práctica es acerca de la acción y el hacer, es un concepto de uso común y diferente al de “praxis” –más moderno y sofisticado de acuerdo con los planteamientos de Gadamer y Habermas (cfr. Schwandt, 2007: 240-244).

actividad pedagógica –el proyecto transformacional de la educación para la recepción- puede hacer más coherente el discurso con la práctica de los estudiantes de secundaria y arrojar resultados que vayan más allá de generar un discurso más académico o erudito para criticar, modificando lo esencial: su televidencia.

Durante la fase en que indagué sobre la relación entre TV y realidad los estudiantes me hablaron espontáneamente de las telenovelas. Su principal referente estuvo centrado en este género de ficción televisiva y esto tiene que ver con la existencia de telenovelas con contenido juvenil en la oferta televisiva mexicana: incluyendo en su trama a personajes y situaciones generacionalmente cercanos. Estos programas resultan muy atractivos para ellos, se identifican con los personajes, situaciones o problemáticas, de acuerdo con lo que me dijeron. Esto a pesar de reconocer las diferencias que desarrollaré a continuación. Los estudiantes también me hablaron de *Big Brother* (su primera emisión en México coincidió con mi trabajo de campo), de los programas de videos musicales y marginalmente de los noticieros.

Lo primero que llamo mi atención fue que los estudiantes pudieron ubicar más diferencias que similitudes: tuvieron dificultades para identificar elementos parecidos entre lo que se muestra en la TV y sus propias vidas. De forma marginal algunos estudiantes me hablaron de situaciones familiares (relación con sus padres y la dinámica de ese matrimonio), escolares (obligaciones, relación con sus maestros y compañeros) y emocionales (noviazgo y flirteo).

“Y aparte de saber que no es verdad lo que pasa en las telenovelas, nos emociona verlas. Que hay que mira ese chavo que está enamorado. Lo hacen con mucho realismo.” PUBAND MIXT 3º

“Bueno relajos, las fiestas así como se ven en la tele, pues algunas son así. La forma de vestir de ciertas personas. La forma de ser de algunas personas en la tele, así en la vida real, también sucede.” PUBAND MASC 3º

Probablemente este es el gran atractivo de las telenovelas, en ellas pueden proyectarse de forma aspiracional y soñar. Porque, como planteo a continuación, las diferencias que pueden identificar son muy diversas. Es muy claro que los estudiantes de secundaria disfrutaban consumiendo historias de personajes que no son como ellos y que no viven las mismas situaciones. Un catalizador de estas diferencias se origina en el hecho de que los estudiantes con los que trabajé vivían en el sureste mexicano, en una pequeña ciudad muy lejana de la dinámica urbana del centro del país, que es lo que usualmente reflejan las telenovelas mexicanas, especialmente las juveniles.

A pesar de estas diferencias los estudiantes las consumen y disfrutaban, consideran que estos contenidos son divertidos, entretenidos y que los distraen. En varias ocasiones durante el trabajo de campo me pregunté si una telenovela que

presentara historias más cercanas a ellos, en sus propios entornos, con personajes físicamente parecidos, etc. sería atractiva para ellos o si al perder esa distancia y componente aspiracional también perdería su interés. Y es que en mi experiencia como investigador de audiencias para clientes comerciales he encontrado que soñar, evadirse y disfrutar de un mundo diferente al propio son motivaciones de consumo para muchos televidentes.

Las diferencias que identificaron los estudiantes de secundaria fueron muy diversas y giraron en torno a distintos ámbitos de su vida: el grado de libertad, los valores morales, el nivel socioeconómico, el equipamiento doméstico, la dinámica familiar, el contexto –urbano, no provincia-, la apariencia física de las personas, el acceso a ciertos bienes, la relación de poder maldad/bondad, la forma de hablar, por mencionar las más constantes.

“(La TV) trata de tapar lo que en realidad pasa, por ejemplo, no todas las personas están delgadas y esbeltas, no todas las personas tienen un bonito cutis, no todas las personas son una modelo preciosa.” PRIVLAR MIXT 1º a 3º

“En su forma de vestir pasan muy desvestidas y aquí no, aquí guardan más pudor.” PRIVMOT FEM 3º

“...ponen a personas que están bien ubicadas dentro de la sociedad, personas que tienen dinero. Y por mucho que digan “que no, que tengo problemas con esta persona o con mi familia”, pues ya están bien acomodados en la sociedad, no como otro tipo de personas que no tienen ni para comer un día.” PRIVMOT MASC 3º

“Comportamientos. Aquí no se comportan como allá, que vas a la hora que quieres (a la escuela), llegas sin uniforme (...) Tienen carro casi todos (...) Y son pobres y las casas bien bonitas (...) Y que según son pobres y llegan en un Volkswagen y son pobres. Y teléfono celular (...) Computadora. Hasta su laptop. Y cámaras de esas digitales (...) Y ropa bonita, o sea no te la repiten. Tienen infinidad de ropa porque nunca la repiten (...) Tienen tiempo para todo, para entregar tarea, para salir, para jugar, para pelearse, para todo tienen tiempo.” PUBAND MIXT 3º

“...siempre las malas tienen que acabar mal y eso, cuando en la vida real nada que ver con eso, la mala siempre triunfa y la buena siempre acaba por los suelos.” PUB27 FEM 1º

“La moda que utilizan para hablar a los papás. Así como que, “quihubo jefe afloja una feria”. ¿Tú le hablas así a tu papá?. No. ¿Y si lo hicieras qué pasaría?. Te rompe la boca. Se me queda viendo con una cara....” PRIVLAR MIXT 1º a 3º

“...en la mayoría de las telenovelas vemos las imágenes de familias que en cierta forma muchas veces se ven familias felices, muchas veces, en nuestros hogares hay muchos problemas.” PUB27 MIXT 1º

“...no se enfocan en las comunidades, en los pueblitos. Que se enfocaran más a todos los estados.” PRIVMOR FEM 1º

A pesar de esta contundente identificación de diferencias los estudiantes de secundaria disfrutaban su consumo y buscan modelos para hablar, vestir y comportarse. La TV les proporciona referentes para definir lo que está de moda y, especialmente las estudiantes, me hablaron de cómo prestan atención a la forma de vestir de los personajes para definir su propia forma de hacerlo.

“En las novelas juveniles entonces ves más o menos qué está de moda.” PRIVMOT MIXT 1º

“Pienso que lo que podemos adoptar de ti (TV), son la manera de hablar de los personajes y vestir.” PUB27 FEM 2º

“Bueno esta muchacha está representando todo lo que es la moda, cómo se deben de vestir los jóvenes, y cómo deben de estar ahora en la actualidad con la moda (...) Los chavos ven como hablan y si en la televisión dicen una palabra la transmite a la gente de Comalcalco, si se pone algo en la cabeza ya es la moda, se la ponen todos.” PRIVLAR MIXT 1º a 3º

“Muchas veces copian el hablar de las personas, como en la novela esa de ‘qué onda ese’. Ahorita lo de güey. Con Big Brother. Me entiendes güey. No güey.” PUBAND MIXT 3º

5.5.- La situación de recepción

Entender la situación en la que se ve televisión es fundamental para identificar las mediaciones contextuales del consumo televisivo. Uno de los temas que me preocupaban al hacer el diseño metodológico fue el de cómo tener información del contexto en que los estudiantes ven la televisión, por ello en todas las guías de tópicos traté de explorar dónde ven la TV, con quién, qué sucede en casa mientras la ven y quién decide qué ver. Tengo que decir que probablemente lo mejor hubiera sido complementar esto con etnografías de audiencia en los hogares de los estudiantes para observar esta dimensión contextual directamente. Sin embargo cuando terminé la 2da etapa de campo me di cuenta de que tenía más información de la que podía procesar.

La etnografía de la audiencia constituye una poderosa herramienta para observar el momento específico en que se consume la televisión. En los capítulos 1 y 2 revisé las aproximaciones teórico-metodológicas de Orozco, Lull, Morley y Jensen, de estos planteamientos me valí para diseñar los elementos de mi propia

exploración: la importancia de la familia como unidad de observación, las relaciones de poder en su interior como mediaciones del uso de la TV, el equipamiento doméstico (televisores disponibles, tipo de señal, otras tecnologías de consumo cultural –radio, Internet, etc.-) como competencia de la TV/ detonadora de un consumo multimedios, las interacciones familiares que se dan durante la recepción, la compañía como otra mediación clave del consumo, las estrategias televisivas que resultan de todo este conjunto de variables, entre otros.

Hablando con los estudiantes comprobé que el hogar es el espacio más importante para el consumo televisivo, aunque como he dicho antes siguiendo a Orozco el proceso de recepción televisiva no se constriñe al momento de su consumo, inicia antes y se lleva a otros espacios e interacciones sociales posteriormente. Al igual que Orozco (cfr Orozco 1988, 1996) observé la importancia del sistema de reglas y valores familiares como mediación del consumo de televisión entre los estudiantes.

Los estudiantes de secundaria con los que trabajé siempre ven la TV en un hogar, principalmente el suyo, pero también ven TV en casas de amigos, cuando van a hacer los deberes o a jugar y también en casas de otros familiares que se encargan de ellos mientras no están sus padres (tíos, abuelas, etc.)¹⁰.

“Yo en mi casa y con mis hermanos. Y a veces con mis papás.”
PRIVMOT FEM 3^o

“En casa de mis abuelos, en mi casa, en la sala de mi casa.” PUBMOI
MASC 1^o

“En mi casa o a veces cuando me invitan, con mis amigas, y con mis hermanas veo la televisión.” PUBMOI FEM 1^o

“Yo veo la televisión en mi casa... de algunos familiares o amigos, me gusta verla donde sea, pero, lo importante es verla.” PUB27 FEM 2^o

Los estudiantes me hablaron de ver la TV solos, durante la tarde y muy pocos me hablaron de restricciones reales para consumir ciertos contenidos. Los padres les dan indicaciones y sermones sobre lo que no tienen que ver o sobre cómo deben aprovechar su tiempo, pero usualmente mientras tengan un buen desempeño académico y apoyen en las tareas domésticas no sufren limitaciones reales sobre las cantidad de tiempo que pasan viendo televisión o sus contenidos. Esto mismo aplica para el consumo de videojuegos o Internet, entre quienes tienen acceso a estos recursos de entretenimiento.

¹⁰ En el congreso de la AMAI (Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercados y Opinión Pública) 2009, Héctor Matus de IBOPE AGB –empresa que mide la audiencia de TV en México- señaló que estos visitantes representan un 7% adicional de telespectadores de los que reportan los índices de audiencia hasta la fecha a nivel nacional.

“...normalmente la veo sola. O a veces me voy a casa de una amiga a jugar y ya que terminamos de jugar, nos ponemos a ver tele.” PUBMOI FEM 2º

“(Los papás ven MTV) A veces. No les gusta, nada más están ‘cambia eso, cambia eso’. Típico de mi mamá.” PRIVMOT MIXT 1º

Al ver televisión acompañados lo hacen con sus pares, amigos o hermanos. También me hablaron con frecuencia de su mamá y en menor grado del padre. Esto también responde a una estructura familiar tradicional, en Comalcalco sigue siendo fuerte la tendencia sociocultural machista que mantiene a la mujer en el ámbito doméstico y a cargo de los hijos. Estos condicionamientos de género impactan en el consumo televisivo de los hijos de acuerdo con su sexo, las hijas tienden a acompañar más el consumo televisivo de las mamás, en cambio los hombres van desarrollando su televidencia de forma más independiente.

“Por ejemplo, los fines de semana en la familia, los hombres, se sientan a ver futbol entre ellos, el papá y los hijos. Y las mamás y las niñas ven películas o algo así.” PRIVLAR MIXT 1º a 3º

En los hogares de los estudiantes es común que existan varios receptores de televisión, incluso en aquellos que asisten a escuelas públicas. Como espacios relevantes de la presencia de televisión en el hogar emergieron: la sala y las recámaras o cuartos, de manera especial mencionaron el cuarto de los padres como un lugar en el que prefieren ver la TV.

“Normalmente donde la veo solo es en la sala de estar. Cuando estoy en el cuarto de mi mamá la veo con mi hermano y con mi mamá también.” PRIVMOR MASC 1º

“Pues, lo que pasa es que en mi casa, mi mamá en su cuarto tiene la tele, ella pasa el mayor, ahí viendo la tele, y nosotras mis hermanas, en la sala.” PUBMOI FEM 1º

Más allá del número de receptores de TV en la casa, el factor más relevante para generar una recepción colectiva tiene que ver con el contenido: se detona cuando hay un programa que atrae al papá, a la mamá y a los hijos de diferentes edades o géneros. Cuando están varios miembros de la familia en casa tienden a ver la TV juntos y socializar, esto se rompe cuando no se puede negociar lo que van a ver en la TV.

“A veces mi mamá que ve las telenovelas pero ya en la noche y a mí no me atraen mucho las telenovelas.” PUBAND MASC 3º

“¿Y te gusta ver lo mismo que ve tu hermana?. No, porque ve muchas novelas. Yo la veo en la recámara de mis papás. ¿Y ella?. En nuestra recámara.” PUBMOI FEM 2º

“...a veces cuando le gusta a uno un programa, se sientan todos en familia o si uno quiere ver un programa que le guste y a otros no, lo ven solos. En su cuarto, en un estudio.” PRIVLAR MIXT 1º a 3º

La televisión, como ya reportó James Lull (cfr. Lull, 1990) sirve como facilitador de comunicación y mecanismo de acercamiento/alejamiento, esto también lo detecté al hablar con los estudiantes. Me hablaron de cómo al ver la TV con su familia o amigos se generaban conversaciones sobre lo que estaban viendo. La TV les brinda insumos para establecer comunicación y cercanía (o lejanía) a padres e hijos. Y en este sentido se cumplía otra de las funciones relacionales de la TV descritas por Lull, la de ser una vía de aprendizaje social, ya que se aprovechaban los referentes de la TV para generar mensajes de los padres a los hijos de acuerdo con su propia visión del mundo.

“...yo y mi familia nos sentamos a ver la televisión, pero cuando pasa un comercial comentamos de lo que ya pasó, hay temas que nos quedan grabados.” PUB27 MASC 1º

“Se forma una especie de debate entre todos nosotros.” PUBAND MIXT 3º

“Tenemos un tipo debate en la familia. Lo que te parece aburrido de un programa o no. Partes esenciales las discuten cómo fueron y cómo no fueron, uno se da cuenta, el otro no.” PRIVLAR MIXT 1º a 3º

Los estudiantes desarrollan una serie de actividades paralelas al estar viendo la televisión. La más importante de ellas es la de comer, con frecuencia consumen botanas dulces y saladas durante sus programas favoritos. También me llamó la atención que prefieren ver la TV en los espacios más frescos (recuérdense que en verano la temperatura supera los 30 grados centígrados en Tabasco) y esto hace que los cuartos, usualmente equipados con aire acondicionado, sean los preferidos para ver la TV, aún cuando se vea la TV con compañía. Usualmente otra actividad paralela al consumo de TV es hacer los deberes. En menor grado también aparecieron: navegar en Internet, hablar por teléfono y jugar videojuegos. En realidad en muchas ocasiones no es que se hagan otras actividades al ver la TV sino que la TV permanece encendida mientras se realizan otro conjunto de actividades.

“A veces aunque estés platicando prendes la tele y ya después te sientas en la cama a platicar.” PRIVLAR MIXT 1º a 3º

“...cuando cocina mi mamá está viendo la tele. Y a veces ahí acostados o revisando cosas ahí. Qué cosas se pueden hacer mientras ves la televisión. Nada, la tarea, comer. Bueno comer.” PRIVMOT FEM 3º

“Pues a veces, que si llevo unas sabritas, comida chatarra.” PUBAND MASC 3º

“Pues me siento en el sillón, con mi familia, me llevo algunas botanas, refrescos.” PRIVMOR MASC 1º

Otra mediación importante del consumo televisivo tiene que ver con la disposición de tiempo por parte de los estudiantes, en escuelas públicas es común entre quienes son de menor nivel socioeconómico que secundaria sea el último grado que estudien y usualmente ya tienen un empleo (despachadores, dependientes, etc.).

“Yo la televisión la veo en casa de mi abuelito nada más en la noche porque como trabajo casi no la veo.” PUB27 FEM 2º

En cuanto al poder de decisión sobre lo que va a ver la familia, como ya mencioné, cuando no se puede llegar a un acuerdo se fragmenta el consumo en los diferentes equipos disponibles en la familia. La presión sobre el consenso es mayor en los niveles socioeconómicos más bajos cuando se tiene sólo un televisor. Sin embargo sí existe una jerarquía en el poder sobre el mando a distancia, usualmente encabezada por el papá, seguido de la mamá y luego los hijos en orden del mayor al menor.

“A veces mi mamá llega y se lo quita a mi papá y entonces ella le cambia. Y llegan mis primos le quitan el control a mi mamá y luego ellos le cambian. Yo definitivamente me voy a mi cuarto y sanseacabó. Pero generalmente es mi papá.” PRIVLAR MIXT 1º a 3º

“Pues cuando lo veo con mi papá, él decide. Cuando la veo con mi hermano, él también, porque es más grande.” PRIVMOR MASC 1º

“Depende si le gusta a mi mamá qué estoy viendo, me deja ver ese. Si no, lo cambia, el que ella quiera, mi mamá. ¿Y quién tiene el control remoto normalmente?. Mi mamá.” PUBMOI FEM 1º

“...hay algunas veces que queremos poner en este canal y nos dice nuestro papá, no en ese canal no, no da buenas enseñanzas y ahora sí que nuestro papá dice este canal y ese canal pone.” PUB27 MASC 1º

En algunos casos también los estudiantes hablaron de procesos de negociación más democráticos o de reglas preestablecidas para definir quién decide lo que van a ver todos.

“El que llega primero.” PRIVLAR MIXT 1º a 3º

“Todos nos ponemos de acuerdo y decidimos juntos.” PRIVMOR MASC 1º

Un fenómeno relevante en este sentido, que encontré tangencialmente en esta investigación pero que he explorado específicamente a nivel profesional, es que la madre mexicana tiende a aglutinar a su familia y estimular el consumo colectivo de televisión. Ella utiliza el medio como un catalizador de la socialización y la comunicación entre sus hijos, del papá con los hijos, del papá con ella y de ella con sus hijos. La TV entonces cumple una función importante para la mamá además de proporcionar entretenimiento: le ayuda a mantener unida a su familia.

También los estudiantes hablaron de que en situaciones de consumo colectivo de un programa sus padres vigilan de forma más activa lo que se ve y censuran o comentan lo que sucede en caso de que no les guste. En este proceso incluso se cambia de canal, se saca a los hijos del cuarto o se les tapan los ojos si el contenido no les parece adecuado para ellos.

“...a veces nuestros papás no están de acuerdo nos dicen que eso no es bueno para nosotros, por decir que si hicieron una cosa fea, que si se besan, que si no sé qué.” PUB27 MASC 1º

“¿Y cuando pasa por ejemplo una escena muy fuerte cómo les dicen, qué sucede en las familias?. Te tapan los ojos. Le cambian. ¿Y en tu casa le cambian o te lo explican?. Te lo explican. ¿Le cambian o te vas?. Te sacan del cuarto. RISAS... Eso pasa. Sí.” PRIMOT MIXT 1º

5.6.- TV y socialización

En la definición que hace Guillermo Orozco (cfr. Orozco, 1996) de la televidencia propone asumir que la recepción televisiva se da antes, durante y después del acto mismo de estar frente a la pantalla. Los estudiantes llevan a sus ámbitos de socialización los referentes televisivos, principalmente a la escuela y con sus amigos. Establecen conversaciones sobre los programas, principalmente de ficción y musicales. En estas conversaciones se habla sobre los actores, los personajes, las historias, los programas e incluso los comerciales, de éstos últimos especialmente cuando se relacionan con sus artistas, productos o música preferidos.

“A veces aquí (en la escuela) con mis amigos. Nos contamos qué vimos y todo.” PUBMOI FEM 1º

“La mayor parte entre hermanos de los programas de música, programas así populares.” PUBAND MIXT 3º

“Si vemos de la novela, ‘fíjate que esta tal Fernanda se vistió de hombre, trabaja de tal cosa’, nos ponemos a platicar de cosas que vemos.” PUB27 MASC 1º

“¿Se platica con amigos y amigas de los comerciales?. De algunos. ¿Como de cuáles?. No sé, pero de algunos. Cuando sale algún artista famoso, como el de Pepsi con Britney o de Alejandro Fernández. Cuando sale a veces pura burrada de comercial y cuando están padres. Cuando salen los de Nike. Todo lo que es de Nike. Cuando es chusco. Cuando es de básquetbol. El nuevo.” PRIVMOT MIXT 1^o

También con los padres se establecen conversaciones derivadas de lo que se ve en la televisión, sin embargo los temas cambian. Encontré que con ellos se habla principalmente de las noticias, cumpliendo de nuevo con la función de la TV como facilitador de comunicación y mecanismo de acercamiento/alejamiento (Lull, 1990). Distintos estudiantes me comentaron que sus padres les explicaban los sucesos noticiosos, de esta manera se da a los hijos un aleccionamiento alineado con los valores e ideología de los padres.

“A veces en casa, lo que más platican es de las noticias, porque así cuando tumbaron las torres gemelas, ¡ay no, el escándalo!, todas estas personas que murieron, ¿por qué?, nada más porque a ellos se les antojo.” PUB27 FEM 1^o

Al indagar sobre los programas que ven con su familia y los temas que platican con ellos acerca de la TV me llamó la atención que los programas de los que hablaron fueron prácticamente los mismos que cuando les pregunté sobre los que veían con sus amigos. Destacaron las películas, series animadas, reality shows, telenovelas y programas de concursos. Esto es relevante porque los contenidos a los que acceden en una situación de recepción familiar son muy parecidos a la selección que se hace cuando se está con los amigos. Algunas excepciones fueron los canales muy enfocados en atender a audiencias juveniles como MTV y programas de caricaturas, que tienden a tener un efecto de exclusión generacional que aleja a los padres y madres de estos estudiantes.

También me parece relevante que dentro de los programas mencionaron a *Big Brother* (Gran Hermano versión mexicana, coproducción de Televisa y Endemol), porque como explicaré en el inciso 5.10 de este capítulo generó una reacción muy fuerte en contra entre las autoridades educativas de Tabasco. A pesar de esto las familias se reunían para ver esta primera emisión de *Big Brother* que coincidió con mi trabajo de campo y me permitió ver que los discursos normativos de la esfera institucional de las escuelas sirvieron de poco para modificar las prácticas de consumo televisivo entre los estudiantes y sus familias.

“Programas de entretenimiento como las caricaturas. Como dijo mi compañero para la unión familiar y todo eso.” PRIVLAR MIXT 1^o a 3^o

“Programas de entretenimiento básicamente, cuando es en familia, películas es lo que más vemos. Programas de concursos, a veces caricaturas y noticieros.” PRIVMOR MASC 1^o

“...¿y cuando ves la televisión con tu mamá entonces qué tipo de programas ven o qué le gusta ver?. *El 41, TNT. Donde pasan películas. O si no el 2, novelas.*” PUBMOI FEM 1º

“¿Y con quién se ve ‘Big Brother’?. *Con la familia. Con mi familia. Hermanos. Con mi hermana.*” PRIVMOT MIXT 1º

Durante uno de los ejercicios de entrevistas a iguales (en los que los estudiantes participantes salieron a grabar entrevistas con sus compañeros de otros grupos y grados) uno de los alumnos sintetizó muy bien lo que había logrado investigar con sus compañeros acerca de la importancia de la TV para la socialización con sus familias:

“Los resultados de las entrevistas realizadas en el Colegio Morelos nos dijeron que a los jóvenes les agradan los canales musicales y además la gran mayoría cree que la televisión es un medio muy importante para el entretenimiento de la familia. Y que sin ella no tendrían temas de conversación.” PRIVMOR MASC 2º

La TV brinda insumos para la socialización familiar y amical de los estudiantes de secundaria, y aunque pudieran hacerlo con frecuencia o no, ver la TV con sus amigos es una actividad que disfrutan mucho. Los comentarios de los estudiantes me permitieron entender que la TV más que aislar a estos jóvenes les proporciona un espacio e información para vincularse unos con otros.

“Cuando veo la tele con mis amigos. Me la paso bien. Me relajo.” PRIVLAR MIXT 1º a 3º

“Pues, por saber lo que está pasando y como veo que todos hablan de Big Brother para también estar al día como quien dice. ¿Todos quiénes?. Mis amigos a veces los veo que hablan de Big Brother, que quién salió nominado. Quién se salió. Y por no quedarme callado, para poder hablar.” PUBAND MASC 3º

Una conclusión importante de esta investigación tiene que ver con que los estudiantes expresaron de forma sistemática la necesidad de ver ciertos contenidos televisivos como una forma de poder socializar, integrarse y conversar con sus pares. Pude constatar lo que Orozco ha planteado acerca (cfr Orozco 1988, 1996) de cómo la recepción televisiva también está mediada por el grupo social en el que se inserta el televidente. Los estudiantes quieren participar de las conversaciones que se dan en la escuela, los centros de reunión y las casas de sus amigos acerca de la TV, necesitan estar enterados y familiarizarse con esos referentes televisivos para formar parte del grupo, plantear opiniones y demostrar que dominan la temática, que han visto varias emisiones, que son conocedores.

“También se puede hablar sobre, o sea entre amigos y así, se puede hablar acerca de las novelas que pasó esto ‘oye qué pasó’, y así ‘o en qué quedó’. Que si estuvo emocionante.” PUBAND MIXT 3º

“Como ahorita en el caso del programa de Big Brother, eso se está hablando mucho aquí en la escuela... De quién es tu favorito, que quién quieres que se salga. Acá cada quien tiene un favorito.” PUB27 MASC 1º

“...cuando son temas, cuando surge ‘oye sí viste tal programa, sí, sí, sí lo vi’ y se va armando el grupito, si quieres entrar al grupo pues prácticamente tienes que saber algo del tema.” PRIVMOR MASC 1º

La televisión ya forma parte de la rutina cotidiana de las familias de Comalcalco. Hasta hace una década por ejemplo las familias se reunían a comer y no se veía la TV en este momento, sin embargo los estudiantes incluyeron espontáneamente a la televisión al describir una tarde normal, incluyendo su recepción durante la comida familiar. La TV ya se ganó un asiento en el comedor y usualmente acompaña la comida y la cena de la familia.

Los estudiantes incluyen a la televisión dentro de su rutina diaria y hablan de ella incluyéndola en su lista de actividades diarias como hacer la tarea o asistir a alguna clase extraescolar (inglés usualmente). De esta manera la televisión está integrada plenamente en su cotidianidad, es parte normal de sus vidas y constituye un recurso de entretenimiento fundamental para ellos.

“Yo veo la tele y viendo la tele hablo por teléfono, voy al inglés, regreso y me meto a hacer mi tarea. Y a seguir viendo la tele.” PRIVLAR MIXT 1º a 3º

“Un día normal sería, salimos de la escuela por ahí de las 2, como, etc. veo la televisión pero si no me gusta le cambio de canal, a cada rato, la apago, me pongo a hacer mandado ahí, y estoy al pendiente, que eso me gusta lo veo, hasta 7, 8 de la noche, y ahí todo mundo apaga la tele para irse a jugar, y ya regresar a ver la novela.” PUB27 FEM 1º

“...lo que normalmente hago en una tarde normal en casa: como, descanso una hora, hora y media viendo televisión, me duermo un rato, me levanto, hago mis tareas, cuando termino vuelvo a ver la televisión, me voy al inglés, regreso, si no tengo nada que hacer y mi mamá no necesita nada ni mi hermano nada, pues vuelvo a ver televisión o practico mi guitarra y me duermo.” PRIVMOR MASC 1º

Los fines de semana la socialización familiar se intensifica y esto altera la rutina de recepción de televisión, usualmente hay otras actividades que hacer, salidas a Villahermosa o a la playa, reuniones familiares, asistir a eventos religiosos o trabajar. La televisión puede pasar a segundo término derivado de esto o volverse

el centro de atención, ya que los padres de familia tienden también a ver el fútbol o ver películas con sus familias de forma mucho más intensa el fin de semana. En general los estudiantes de escuelas públicas hablaron de cumplir con otras responsabilidades domésticas y de asistir a las “pandillas” que son organizaciones juveniles de la iglesia católica (ver capítulo 3), en cambio los estudiantes de escuelas privadas se refirieron más a actividades de ocio y consumo.

“Me siento todo el día para ver la tele. Pues siempre, la mayoría de las veces puras películas. Deportes, futbol americano, básquetbol.”
PRIVLAR MIXT 1º a 3º

“Pues yo los fines de semana me levanto a las 8, me pongo ayudar a mi mamá en el quehacer de ahí, luego me voy a ayudar a una señora a hacer los quehaceres, regreso como a las 2 me baño, como, me voy a la pandilla, regreso como a las 6 y media, estoy en mi casa un rato viendo televisión (...) Yo los sábados me levanto, le ayudo a mi abuelita, si vamos a lavar, lavamos, y este desayuno, me baño, a las 3 y media me baño me voy a pandilla, regreso a las 6 y media, 7 me estoy ahí con mi abuelita, salgo al cine a veces y cenamos, y al día siguiente vamos a la iglesia a misa, regreso hago la limpieza, voy a buscar mi desayuno y ya después me pongo a hacer la tarea, y a ver la televisión.” PUB27 FEM 1º

Con el fin de entender la importancia de la televisión en sus dos redes sociales más importantes, familia y amigos, les pregunté a los estudiantes de secundaria cómo sería la relación su familia o con sus amigos sin televisión.

La respuesta más mencionada por los estudiantes cuando les pedí que se imaginaran cómo sería su familia sin TV fue “aburrida”. Ellos consideran que la televisión es un componente importante para poder divertirse en familia, específicamente cuando imaginan estar en familia en el hogar. Incluso encontré la percepción de que la TV es muy importante para la unión familiar al generar momentos y brindar contenidos sobre los cuales la familia puede generar conversación y plática. Imaginarse su familia sin TV les conducía generalmente, dejando de lado el discurso del deber ser/normativo, a una sensación de vacío, silencios incómodos y desunión.

“Realmente no me la imagino, porque sí sería como que... no sé.”
PRIVMOR FEM 3º

“Fuera aburrido. Ay sí, fuera aburrido.” PUBMOI FEM 1º

“Más triste. Estaría muy triste (...) Más desunida.” PRIVMOT MASC 3º

“Pues si no hubiera tele, principalmente aburridos. Si no tuviéramos la tele, no sabríamos ni cómo va a estar el tiempo, si va a llover, si va a hacer sol o luego no tendríamos tiempo libre y cuando tengamos tiempo

libre y no tengamos tiempo para salir a hacer actividades fuera de la casa, no nos podríamos sentar a ver la tele. Estaríamos durmiendo, otros en la calle ahí jugando o hablando por teléfono, no habría unión. Desunida. Aunque son dos o una hora a veces, pero estás con tu familia. Si no hubiera tele, a lo mejor cualquiera tuviera sus actividades diferente, no hubiera tanta convivencia, ni nada.” PRIVLAR MIXT 1º a 3º

Al imaginar la relación con sus amigos sin televisión se repitió el diagnóstico: sería más difícil acercarse, establecer una conversación y divertirse. Aunque no con la gravedad con la que se imaginaron la situación con su familia, finalmente para muchos de ellos resulta más fácil comunicarse con sus pares que con sus padres. Los estudiantes consideran que en la TV se enteran de lo que está de moda, en términos de programas, música y productos de consumo. Y esto les permite estar actualizados y tener el capital de información y referentes necesario para moverse en su red de socialización.

De nuevo se imaginan que estar al margen de la TV significa estar al margen de su grupo social y enfrentar dificultades para integrarse e interactuar con sus pares. La TV es asumida fácticamente como una herramienta indispensable para la socialización entre los estudiantes.

“Pues me sentiría fuera de ambiente porque ellos estarían hablando de lo que pasa en televisión, me sentiría descomunicada, porque tampoco me enteraría de lo que estaría pasando alrededor.” PRIVMOT FEM 3º

“Te van a decir que estás atrasado, que no sabes nada. Porque ahí pasan la mayoría, bueno no la mayoría, pero pasan música, cosas nuevas y si tú no tienes tele pues no sabes nada. Que te digan “ya viste el nuevo video de Linkin Park. No, no lo he visto, está chido” y te apantallan porque tú no lo has visto.” PUBAND MIXT 3º

“No sabríamos qué platicar. No tendríamos información. La televisión nos abre, estaríamos más cerrados. Te da miedo de platicar... No podría llevar el tema. Nada. No nos entenderíamos. (...) Estaríamos casi sin amigas. No me tomarían en cuenta. Pues no platicaría con ellas porque no sabría qué videos nuevos están pasando. Me tomarían como extraterrestre que vengo de otro planeta y que no sé nada. PRIVMOT MIXT 1º.” PRIVMOT MIXT 1º

Para cerrar el punto de socialización y TV, en uno de los ejercicios de entrevistas a iguales, en el que al final tenían que hacer una nota como si fueran periodistas de radio, un equipo del Colegio Morelos grabó esto:

“En encuesta realizada a los alumnos del colegio Morelos, se llegó a la conclusión de que la relación entre los jóvenes y la televisión cada vez es mayor, provocando así que consuman una gran cantidad de horas

indispensables. Lo cual reflejó que para los jóvenes sin televisión no es lo mismo. Gracias.” PRIMOR MASC 1º

5.7.- Motivaciones de recepción

“Television, rules the nation. Around the world”¹¹

Daft Punk

Entender qué hace que todos los días, sistemáticamente, millones de personas se sienten frente al televisor es uno de los grandes objetivos del programa académico del análisis de la recepción y parte fundamental de la agenda de los estudios culturales. La inversión de tiempo y energía de miles de académicos no es en vano, entender la relación de las audiencias con la televisión es importante porque refleja, interviene y alimenta los procesos culturales de países, localidades, grupos sociales, generaciones, etc.

Sin embargo explicar las motivaciones para ver TV no es un asunto fácil de asir y comprender, una muestra de ello es la diversidad de perspectivas y explicaciones que se han dado al fenómeno: desde la idea de medios omnipotentes que enajenan y crean necesidades artificiales entre sus correspondientes tarugos culturales hasta la idea contrapuesta de televidentes empoderados con capacidad y plena libertad para elegir entre una cada vez más amplia gama de opciones de contenido (ver Capítulo 1).

Después de conversar con los estudiantes de secundaria, escuchar las características de su relación con la TV y sus respuestas al preguntarles por qué veían la TV, me percaté que ellos no podían darme una respuesta poderosa para entender el fenómeno. Al formular esa pregunta como parte de mi guía de tópicos caí en un error clásico, el de la “falsa transparencia” que consiste en asumir que el informante al estar viviendo o ser parte del fenómeno de estudio, es capaz de explicarlo. Las respuestas que me dieron los estudiantes de secundaria son extremadamente simplistas y monocordes, desde mi punto de vista esto refleja que no hay un proceso reflexivo sobre su actividad de consumo de televisión. Esta actividad se ha aprendido de una forma “espontánea” o “natural”¹² en el seno familiar, desde su primera infancia ha estado presente el televisor, han acompañado el consumo de su familia y han ido modificando sus gustos y preferencias con base en un conjunto heterogéneo de variables desde el género hasta la disponibilidad de contenidos, pasando por las normas familiares para ver

¹¹ “La televisión controla a la nación. Alrededor del mundo”

¹² Uso estos dos adjetivos en el sentido de ser una actividad para la que no se exige reflexión desde la familia, como ya observó Orozco en su tesis doctoral (Orozco, 1988), se establecen diferentes normas de acuerdo con el perfil más restrictivo o laxo de los padres. Sin embargo estas normas son referidas a controlar ciertos contenidos desde un marco moral específico (centrado en temas como relaciones sexuales, desnudez y drogas principalmente), a controlar el tiempo de exposición y/o a la distancia para ver la TV. No se forma la recepción, o se invita a la reflexión sobre lo que se está viendo. En muchos casos porque los padres tampoco la llevan a cabo. Es por ello que hablo de una actividad aprendida de forma “espontánea” o “natural”, porque no hay mucha intervención familiar en su proceso de formación como práctica.

TV, el discurso normativo de la escuela, la necesidad de integrarse a sus grupos de amigos, etc. Pero esta explicación se puede construir como consecuencia de un proceso analítico acerca de su comportamiento, su consumo, etc. y las explicaciones que formularon los informantes no llegaron muy lejos.

Le pregunté a los estudiantes de secundaria por qué veían la televisión y obtuve muy poco, las respuestas se centraron en los siguientes 3 ejes:

Aprendizaje en un sentido general. Bajo esta categoría agrupé las respuestas centradas en la afirmación de que se ve la TV para aprender, ya sea enunciando desde el *deber ser*, o en términos más utilitarios, para acceder a información que es útil para sus procesos de socialización e integración grupal.

“...en la televisión también te enseñan cómo se desarrollaron, cómo fue su desarrollo, de dónde son y cómo evolucionaron (los animales)”. PRIVLAR MIXT 1º A 3º

“Es un medio en el que yo me entero de muchas cosas como de música, moda y cosas d’ la actualidad”. PRIVLAR MIXT 1º A 3º

Entretenimiento en un sentido general. Aquí agrupé un gran conjunto de respuestas que se referían a “combatir el aburrimiento”, “no tener nada que hacer”, “pasar el rato”, “matar el tiempo”.

“Para entretenerme para ver qué hago por si no tengo nada que hacer en el día. Porque a veces me aburro”. PRIVMOR MASC 1º

“Pero hay veces que quieres que pase el tiempo rápido, y ya como no tienes otra cosa que hacer, te pones a ver tele”. PUBAND MIXT 3º

“Bueno en sí hay programas que la mayoría de ellos, bueno son muy pocos los programas que enseñan algo bueno, son muy pocos los educativos, hay más programas que no te ayudan en nada, más que sólo te dan relajación, te distraen, te libran de tensiones, es por lo que yo digo que la televisión es buena”. PRIVMOT MASC 3º

Compañía. Los informantes que hablaron de ver la TV para acompañarse fueron los menos, sin embargo sí hubo estudiantes que hablaron de encender la TV como una manera de no sentirse solos.

“Yo la veo porque como estoy sola siempre me hace falta escuchar la voz de otra persona, y como vivo retirado, pues la verdad me da miedo estar sola, porque siempre estoy por allá y me hace falta escuchar a otra persona, por eso pongo la tele a diario”. PUB27 FEM 1º

Si bien las respuestas directas no me dieron mucha luz sobre las motivaciones, el trabajo de entrevistas, sesiones de grupo, etc. me permitió explorar en

acercamientos sucesivos y entender que hay un conjunto de motivaciones que funcionan mezclándose y chocando para detonar el acto de encender la televisión. A continuación expondré las que pude ubicar analíticamente:

Rutina/ritual/costumbre: con frecuencia en las conversaciones con los estudiantes mencionaban momentos específicos en los que encendían la TV: al llegar a casa, al terminar los deberes, al sentarse a cenar, etc. Cuando les preguntaba por qué la encendían en ese momento, no siempre podían formular una respuesta y usualmente explicaban que “porque sí” o “porque siempre lo hacían”. Entendí entonces que la televisión también forma parte de sus rituales cotidianos, están acostumbrados a su compañía y no siempre la encienden con un objetivo o para ver un programa específico, la encienden porque en ese momento “toca” encenderla, como siempre, como todos los días.

“Pues a mí me gusta ver mucho la televisión pero pues creo que tiene razón mi mamá (...) dice mi mamá que yo la veo mucho, pero no creo. A veces ni siquiera, es como si estuviera noqueado, llego, veo la televisión, la enciendo, me recuesto en el sillón y de pronto me caigo dormido y vuelvo a despertar”. PUBAND MASC 1º

Integración/pertenencia: como ya he dicho en este capítulo, la televisión es una fuente de referentes importantes para que los estudiantes se integren con sus pares. Esta información les permite conectarse a un nodo social, por ejemplo, de seguidores de cierta telenovela o de cierto reality show. También, como he planteado en las páginas anteriores, brinda pretextos para la comunicación y socialización con sus familiares. En este sentido también se enciende la TV para acceder a recursos indispensables para la socialización o facilitar la comunicación familiar. Por otra parte también pude detectar indirectamente que las madres utilizaban la televisión como una herramienta para reunir a la familia cuando lograban detectar un programa que gustara a todos. Recientemente en México “La fea más bella”, adaptación mexicana de la telenovela colombiana “Betty la fea” logró apelar a diferentes miembros de la familia y reunirlos para ver TV, una práctica a contrapelo de las tendencias de segmentación de las audiencias y especialización de contenidos para cada grupo objetivo, algo que Sinclair (1999) llama la kiosquización. Las madres agradecen que la televisión les brinde pretextos o herramientas para reunir a su familia y con ello tener temas que les sirvan de asideros para comunicarse con sus hijos y detonar momentos de reunión familiar. Las madres de los estudiantes de secundaria que entrevisté buscaban integrar a su familia, especialmente ante el reto de la adolescencia de sus hijos y utilizaban a la TV como herramienta para lograrlo, en este sentido resultaba que jugaban un papel de “aliadas” de las empresas televisivas, al estimular que los miembros de la familia se sentaran a ver los programas de televisión.

“¿Qué sucede en casa mientras ven TV? Hay más unión entre la familia. Hay más comunicación. Convives más con ellos, tal vez.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

“En mi casa o en casa de la vecina porque a veces todos estamos juntos y así convivimos todos y tenemos un buen lugar” PUB27 FEM 2º

Disfrute/placer: los estudiantes también me hablaron de disfrutar ciertos programas, de pasar momentos agradables, reír y emocionarse con cierta telenovela o con algún programa cómico. Es importante no olvidar que la televisión también proporciona placer a quienes la ven y aunque no siempre lo logra, sus contenidos resultan disfrutables para un conjunto amplio de audiencias. Independientemente de lo que detona el goce, una película de Kurosawa o el culebrón, lo cierto es que una motivación clave que se ha explorado poco en el análisis académico de la recepción televisiva tiene que ver con su parte lúdica, con entender las improntas que detonan el acto de ver televisión y disfrutarlo.

“Me gusta ver programas sobre música y lo más reciente sobre los artistas que a mí me gustan. Ver telenovelas, porque es algo muy divertido y nos hace reír, llorar y hacer muchos corajes”. PUBAND MIXT 3º

La dimensión lúdica de la televisión es un aspecto que requiere un abordaje más profundo en la agenda de investigación de la recepción televisiva. Me atrevo a decir que esta carencia es una herencia histórica de la preocupación por los efectos de la televisión y la crítica centrada en el poder de los medios. Recientemente el Departamento de Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco rindió un homenaje a Jesús Martín-Barbero, quien en el video introductorio de este evento planteó uno de los temas que marcaron su propuesta: había que estudiar no sólo las estrategias de los poderes mediáticos para dominar el sentido, sino los mecanismos que desde los receptores funcionaban a favor de esos poderes mediáticos. Ya en 1993 Martín-Barbero decía:

“Hemos avanzado bastante en la cuantificación de los contenidos que se transmiten y en la identificación de los flujos de programas de TV, pero sabemos bien poco de lo que la integración está significando en los mundos de vida de la gente.” (Martín-Barbero, 1993: 66)

Esta invitación a superar la razón instrumental planteada por Martín-Barbero y otros autores generó una amplia respuesta de investigaciones que lograron una visión más sofisticada acerca de los procesos de recepción televisiva. Concretamente se logró dar un gran paso adelante de la crítica ideológica de origen marxista que apuntaba bien a las asimetrías de poder y a la agenda política de los medios pero no contemplaba ni entendía los procesos de construcción de significado de sus receptores. Se logró identificar y entender un conjunto de procesos que intervenían en esta construcción, uno de los autores que mejor sistematizaron este catálogo fue Orozco (1990-1991, 1996). De su mano logramos entender las múltiples mediaciones que intervienen en la recepción televisiva

Orozco logró definir con precisión la agenda de los estudios de recepción desde Latinoamérica: “¿Cómo ven televisión los televidentes, para qué y por qué ven lo que ven, qué se produce de lo que ven y qué usos dan a lo que ven? y ¿qué mediaciones se ponen en juego, con qué segmentos de audiencia, con qué resultados?” (Orozco, 2000: 5). Y propone su modelo de la *mediación múltiple* o *multimediación*, que está conformada, siempre como agrupación analítica, por cinco tipos de mediación: individual, situacional, institucional, videotecnológica y de referencia (cfr. Orozco, 1996).

Y sin embargo creo que nos sigue haciendo falta entender con mayor profundidad el **goce** que sienten los televidentes a partir de la experiencia televisiva cotidiana. Al analizar las verbalizaciones o lexias codificadas en esta investigación encontré que los estudiantes hablaban con frecuencia de disfrutar, alegrarse, pasarlo bien y divertirse al ver la televisión. También en mi experiencia profesional he realizado sesiones de grupo, entrevistas y proyectos de corte etnográfico con familias para estudiar su relación con algún programa o barra programática y en todos estos casos he encontrado que los televidentes expresan el disfrute que sienten al ver ciertos programas de televisión. El problema es que no hemos abordado de forma sistemática y profunda la estructura de ese disfrute, lo hemos asumido como una consecuencia colateral de procesos de enajenación o una especie de saldo de las rutinas cotidianas de recepción televisiva.

“Porque es bonito ver la televisión. Así no nos aburrimos y sabemos más sobre otras cosas que todavía no sabemos. Y porque la mayoría de la gente la ve.” PRIVMOR FEM 1^o

“...porque te gusta verlo y porque para ti es divertido ver el programa.” PUBAND MIXT 3^o

“...como la de Alien esta cosa podría estar pasando en tal parte y uno ni en cuenta, o qué pasaría si me pasa a mí, cosas por el estilo, nada más por diversión, por subir la adrenalina así del susto. Y comedia, pues por la risa, entretiene.” PRIVMOR MASC 1^o

La Real Academia Española define gozar en una de sus acepciones como “Sentir placer, experimentar suaves y gratas emociones”, el reto es entender la estructura de ese gozo al ver la TV: qué sienten, cuándo, por qué. Asimismo sería indispensable entender la génesis de ese disfrute televisivo, cómo se aprende a disfrutar, qué se aprende a disfrutar. Seguramente esto debe tener relación con el historial de contenidos a los que se ha tenido acceso y que han dado forma a las improntas de consumo televisivo, se puede hipotetizar que en este camino de formación del disfrute televisivo los géneros de televisión deben jugar un papel destacado, por decir lo menos.

Retomo el concepto de mediación como ha sido enunciado por Orozco: “...un <<proceso estructurante>> que configura y reconfigura tanto la interacción de los miembros de la audiencia con la TV como la creación por ellos del sentido de esta

interacción” (Orozco, 1996: 84). Entender los orígenes del gozo derivado del consumo televisivo puede llevarnos a la disyuntiva retórica del huevo o la gallina, atolladero del que podemos salir asumiendo la relación dialéctica entre la TV y sus audiencias plasmada en el concepto de mediación. Así podemos considerar que la televisión forma a sus audiencias y al mismo tiempo es resultado de lo a esas audiencias les gusta y les genera disfrute.

En este sentido uno de los hallazgos que me parecen relevantes de esta investigación es la ausencia del tema del disfrute televisivo en el estudio académico de la recepción televisiva. Mi propia investigación comparte esta carencia ya que al diseñar las herramientas metodológicas (guías de tópicos, entrevistas, etc.) no contemplé explorar el lado lúdico de la recepción. Me concentré en explorar las mediaciones situacionales, institucionales videotecnológicas, individuales y de referencia, guiándome por el modelo de las multimediaciones. Sin embargo dejé fuera el estudio de esta dimensión que hoy reconozco como clave para entender los motivadores del consumo de televisión: la estructura y génesis de su disfrute.

En aras de apuntar hacia un posible camino más que para recorrerlo, mi primer paso para atender la carencia estaría asentado en los planteamientos desarrollados por Pierre Bourdieu acerca de los sistemas de encasillamiento (el gusto) en *La distinción* (Bourdieu, 1998), de donde cito:

“...Y la distancia entre las prácticas y las preferencias de las culturales de las diferentes clases obedece, en una parte muy importante, al hecho de que las probabilidades de encontrar en su entorno el ‘mercado’ donde las experiencias culturales y los discursos a que dan lugar pueden encontrar valor varían aproximadamente como lo hacen las probabilidades de tener esas experiencias y contribuyen sin duda, en parte, a determinarlas: el poco interés que los miembros de las clases populares manifiestan por las obras de la cultura legítima a las que podrían tener acceso –sobre todo por la televisión- no es sólo efecto de una falta de competencia y familiaridad; de la misma manera que los temas reputados como vulgares, como la televisión, son desterrados de la conversación burguesa, los temas por excelencia de la conversación burguesa –exposiciones, teatro, conciertos o incluso cine- se ven excluidos, de hecho y de derecho, de la conversación popular, en la que no podrían expresar otra cosa que la pretensión de distinguirse...” (Bourdieu, 1998: 388)

El gusto como herramienta para marcar las diferencias de clase se vincula estrechamente con aquello que se disfruta. Y disfrutar de algo también tiene efectos de auto-expresión: habla acerca de quien soy y envía un mensaje específico hacia mi grupo social y otros grupos. Ya que lo me gusta y lo que no me gusta me distingue, lo que me genera placer y lo que no también tiene este efecto de distinción. Es por ello que considero muy importante abordar el tema del disfrute televisivo en investigaciones que traten de abonar en el terreno del análisis de la recepción. Todo ello bajo el entendido de que el placer/goce se

construye en la recepción y no puede prefigurarse completamente desde la producción del mensaje, como plantea Barthes:

“(Placer/goce: en realidad, tropiezo, me confundo; terminológicamente esto vacila todavía. De todas maneras habrá siempre un margen de indecisión, la distinción no podrá ser fuente de seguras clasificaciones, el paradigma se deslizará, el sentido será precario, revocable, reversible, el discurso será incompleto.) (...) Si leo con placer esta frase, esta historia o esta palabra es porque han sido escritas en el placer (este placer no está en contradicción con las quejas del escritor). Pero, ¿y lo contrario? ¿Escribir en el placer, me asegura a mí, escritor, la existencia del placer de mi lector? De ninguna manera. Es preciso que yo busque a ese lector (que lo ‘rastree’) *sin saber dónde está*. Se crea entonces un espacio de goce. No es la ‘persona’ del otro lo que necesito, es el espacio: la posibilidad de una dialéctica del deseo, de una *imprevisión* del goce: que las cartas no estén echadas sino que haya juego todavía.” (Barthes, 2004: 11-12)

Como parte de esta agenda de investigación acerca del **disfrute televisivo**, tendría que generarse un catálogo de placeres detonados por el uso y consumo de contenidos audiovisuales de la televisión. Aventuro algunas posibilidades para este catálogo de **placeres televisivos** en un nivel hipotético, sin pretender que sean clasificaciones mutuamente excluyentes:

- El placer derivado de la **identificación**: cuando los contenidos reflejan mi condición, mi entorno, mi forma de ser/pensar/sentir, mi género, mi grupo de edad, mi problemática, etc. Es decir cuando los disfruto porque me hablan de lo que me rodea y conozco, porque los referentes, situaciones y personajes que plantea me son familiares.
- El placer derivado de la **otredad**: cuando los contenidos me hablan de otros lugares, situaciones, personas, formas de ser/pensar/sentir, grupos sociales, etc. Cuando los disfruto porque me hablan de lo que no conozco, porque los referentes, situaciones y personajes que plantea me son extraños.
- El placer derivado del **peso**: siguiendo a Kundera¹³, cuando los contenidos me hacen elevar mi conciencia acerca de las responsabilidades y la vida, de mi planeta, mi país, mi clase social, lo que hace falta por hacer. Cuando los disfruto porque me hacen tomar conciencia y ver.
- El placer derivado de la **levedad**: cuando los contenidos me apartan del mundo, me hacen olvidar de su problemática y mis responsabilidades ante ella. Cuando los disfruto porque me hacen evadirme y soñar.
- El placer derivado de **compartir**: cuando los contenidos me permiten vincularme con otros, socializar y formar parte de algo. Cuando los disfruto porque detonan momentos para estar con otros y me hacen sentir integrado a un grupo.

¹³ Milan Kundera, *La insoportable levedad del ser*, Tusquets, México.

- El placer derivado del **individualismo**: cuando los contenidos me permiten enfocarme en mí mismo, me generan una experiencia autorreflexiva y centran mi atención en mis sentimientos, intereses, necesidades y deseos. Cuando los disfruto porque me permiten conectarme conmigo.
- El placer derivado de la **experiencia estética**: cuando los contenidos –independientemente de sus cualidades, origen, manufactura, etc.- me parecen agradables y armónicos, siento que estoy percibiendo la belleza a través de ellos. Cuando los disfruto porque me hacen sentir conectado con lo bello y lo sublime.
- El placer derivado de la **experiencia instintiva**: cuando los contenidos me conectan con mis instintos básicos, como el sexo, el hambre, la autodestrucción, el morbo, la supervivencia, el miedo, la violencia, etc. Cuando los disfruto porque me hacen sentir conectado con mi ser animal.
- El placer derivado del **aprendizaje**: cuando los contenidos me brindan conocimientos para mi vida cotidiana, profesional, etc. Cuando los disfruto porque me generan ideas, aprendo y tengo más elementos valiosos para la vida diaria.
- El placer derivado de un **planteamiento ordenador**: cuando los contenidos me afirman en mi posición, siguiendo a Barthes (2004: 25) y su *texto de placer*: aquel que me contenta, me colma y da euforia; que proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica confortable. Cuando los disfruto porque afirman mis certezas.
- El placer derivado de un **planteamiento disruptivo**: cuando los contenidos me descentran, me cuestionan y me desorientan, de nuevo con Barthes (2004: 25) y su *texto de goce*: el que me pone en estado de pérdida, me desacomoda, hace vacilar mis fundamentos históricos, culturales y psicológicos, la congruencia de mis gustos, de mis valores y de mis recuerdos, que pone en crisis mi relación con el lenguaje. Cuando los disfruto porque detonan mis incertidumbres¹⁴.
- El placer derivado de lo **inspirador**: cuando los contenidos me hacen sentir que puedo hacer cosas *importantes* en mi vida. Cuando los disfruto porque me inspiran a lograr lo que otros han logrado.
- El placer derivado de lo **enciclopédico**; cuando los contenidos aumentan y diversifican las entradas de *mi enciclopedia personal*. Cuando los disfruto porque me brindan piezas de información para mi colección personal, mismas que puedo poner a circular en mis interacciones sociales (cultura Wikipedia).

¹⁴ Respecto a estas dos formas de placer, no puedo dejar de citar la reflexión de Barthes sobre quien disfruta de ambas maneras: “Aquel que mantiene los dos textos en su campo y en su mano las riendas del placer y del goce es un sujeto anacrónico, pues participa al mismo tiempo y contradictoriamente en el hedonismo profundo de toda cultura (...) y en la destrucción de esa cultura: goza simultáneamente de la consistencia de su yo (es su placer) y de la búsqueda de su pérdida (es su goce). Es un sujeto dos veces escindido, dos veces perverso.” (Barthes, 2004: 25)

- El placer derivado de la **fantasía de participación**: cuando los contenidos me generan la ilusión de que estoy participando en la estructuración del mensaje. Cuando los disfruto porque me siento parte del programa y creo que mis decisiones/opiniones co-configuran lo que sucede en la pantalla.

A continuación desarrollaré los subcapítulos correspondientes a los distintos géneros televisivos que exploré desde la recepción de los estudiantes de secundaria de Comalcalco: noticieros, programas musicales, Big Brother y las telenovelas. Posteriormente abordaré las actividades que compiten con la televisión por el tiempo libre de los estudiantes y el discurso de padres y maestros frente a la TV.

5.8.- Los noticieros



Tira cómica de Bill Waterson publicada en el diario Tabasco Hoy durante mi trabajo de campo

Definitivamente el género noticioso no es el más cercano para los estudiantes de secundaria de Comalcalco. Fue muy claro que los estudiantes no consideran a los noticieros como sus programas favoritos y que en general los ven cuando esto forma parte de una rutina familiar o cuando las noticias son intrínsecamente espectaculares.

Los estudiantes comentaron con frecuencia que aunque ellos no buscaran activamente las noticias se las encontraban casualmente al cambiar de canal o en las cápsulas informativas entre programas. De esta forma se enteraban de forma fragmentada de lo que aleatoriamente captaban en su consumo cotidiano de televisión.

“Realmente casi no veo los noticiarios pero veo las noticias que pasan entre programas.” PRIMOR FEM 3º

Los noticieros son considerados programas para *otros*, lo estudiantes no se sienten interpelados por este género, el argumento más contundente es el de “no interesarse” por lo que plantean. Creo que también hay un tema de lejanía con el discurso a nivel formal, acostumbrados a un estilo más relajado (como el de los conductores de los programas musicales), a una narrativa audiovisual más acelerada y con menos contenido discursivo. Las noticias resultan aburridas para

los estudiantes de secundaria también porque ellos están buscando otra cosa en la televisión, no están en búsqueda de informarse sino de entretenimiento. Enterarse de lo que ocurre en el mundo generalmente entra en la esfera del deber ser, por lo que no les resulta muy atractivo.

“Porque yo creo que a nosotros, bueno casi a todos no nos gustan las noticias. Son aburridas. Porque están aburridas sí. ¿Pero por qué son aburridas?. Porque no nos interesa lo que pasa ahí.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

“Las noticias aunque es donde nos informan sucesos así que nos importan a nosotros, aunque sean aburridas también debemos verlas, porque nos ayudan para hacer algún trabajo de la escuela. Pero ¿por qué son aburridas?. Para mí son aburridas, porque no tienen como diversión, no me gustan.” PUB27 MIXT 1º

Sin embargo, hay un detonador importante para el consumo de noticieros entre los estudiantes de secundaria: sus padres. Los informantes hablaron de cómo veían los noticieros para estar con sus papás o porque estaban con sus papás. De esta manera la socialización familiar establece momentos en los que ellos deben ver estos contenidos.

“...cuando mi mamá está viendo noticieros pues a veces yo me pico ahí con mi mamá y vemos los dos el noticiero.” PRIVMOR MASC 1º

“Porque a esa hora estoy comiendo y mi papá llega a comer y le cambia (al noticiero) a esa hora.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

Los noticieros también les proporcionan pretextos y referentes para establecer conversaciones con otros miembros de la familia, en este sentido pueden detonar el placer derivado de compartir.

“¿Cómo es la cosa por ejemplo, ves las noticias y qué le dices, o cómo es?. Que pasó esto en tal ciudad y ya mi mamá me empieza a decir es esto y lo otro. Y se lo comenta a mi papá y mi papá nos empieza a explicar y empezamos ahí como un debate. O sea cada quien da sus puntos de vista. Mi hermano igual empieza a decir por qué está bien, por qué está mal, y lo que sabe cada quien.” PRIVMOT FEM 3º

Encontré la percepción generalizada de que las noticias deben *entretener*, de esta manera se considera que los noticieros atractivos son aquellos que presentan información espectacular y dramática. Los estudiantes califican positivamente aquellas noticias o programas noticiosos que les entretienen y divierten.

Este parece ser el un buen público objetivo para el *infotainment*, entendido como el contenido mediático basado en noticias que también incorpora contenido de entretenimiento como estrategia para elevar su popularidad entre las audiencias.

Al indagar qué tipo de información les parecía atractiva o les convencía de ver un noticiero el resultado fue muy claro: desastres, ataques terroristas (no había pasado un año de los ataques del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos), escenas dramáticas, asuntos policíacos, entre otros fueron consensualmente mencionados por los estudiantes.

“O sea no es tanto que me aburra, es que no le encuentro entretenimiento, en algunos sí, bueno, por ejemplo el de Estados Unidos sí me entretuvo mucho, estuve muchos días al pendiente y comentándolo con todo mundo, pero hay otras veces en que la verdad yo no sé de finanzas, no sé nada de eso, yo creo que a mí no me agradan y me aburren mucho.” PUB27 MASC 1º

“Sí, pero cuando hay cosas interesantes. Yo sí lo vi pero cuando fue lo de las Torres Gemelas. Ahí sí. Ahorita ya no.” PRIVMOT MIXT 1º

“Hay veces que las noticias parecen aburridas y otras no porque, estás viendo que se chocó, o que se cayó una bomba. Ya te parece interesante.” PUBAND MIXT 3º

“Pues que si atrapan algún cómo se llama, un ratero, un terrorista, por ejemplo con esto de las Torres Gemelas, estuve viendo seguido, lo estuve siguiendo a ver qué pasaba, si atacaban algún lugar. Así pues se puede decir que sangrientas.” PUBAND MASC 3º

“No te tienen entretenido en una cosa, o sea que no, no le puedes dejar en ese canal, tienes que cambiarle porque no te atrae.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

En este mismo sentido las secciones de deportes fueron muy bien valoradas, especialmente por los estudiantes varones. Constituyen un elemento clave para ver los noticieros, en dos sentidos: por el valor intrínseco de enterarse de noticias relacionadas con sus deportes o equipos favoritos, porque son mucho más comprensibles y cercanas para ellos que otras secciones (finanzas, política, internacional, etc.).

“¿Por qué no te gusta ver las noticias?. Porque no me llama la atención lo que pasa en otros lugares o aquí. Lo único que veo son los deportes en las noticias. Los resultados de los partidos.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

“A mí me gustan algunas cosas, por ejemplo lo que es deportes o la parte de los artistas y algunas cosas de noticias, pero lo demás no. ¿Por qué?. Porque no me llama la atención.” PUBAND MASC 1º

Con menos contundencia encontré a diferentes estudiantes que compartían un interés por los noticieros derivado de poder conocer otras partes del mundo. Este grupo de jóvenes estaban interesados por “el mundo” en un sentido pragmático:

soñaban con conocer otras partes y “salir del pueblo”. Al escucharlos me pareció descubrir una suerte de pulsión por lo global, detonada por su consumo cada vez más internacional de contenidos, principalmente musicales. La televisión y en ocasiones los noticieros les permiten abrir una ventana a otras latitudes, hacerse de nuevos elementos para construir una imagen del mundo y enriquecer la sustancia de sus sueños y pulsiones por lo global. Lo que les podría detonar el placer derivado de la otredad.

“¿Te gusta?. Sí y me llama la atención cuando pasan en canales de las noticias cuando pasan de lo que sucede en otras ciudades. ¿De otras ciudades del país o del mundo?. Del mundo. ¿Como qué ciudades te llaman el interés?. En Afganistán y todo eso, Israel.” PRIMMOT FEM 3º

De forma contrapuesta, otros estudiantes ponderaban las noticias que les hablaban sobre su estado y localidad, me hablaron sobre ver los noticieros buscando información sobre Tabasco o Comalcalco. Este grupo también exigía mayor presencia de información local en los noticieros nacionales. Ver información de su entorno cercano probablemente les detone el placer derivado de la identificación.

“¿Te gusta ver noticieros? A veces. ¿Cuáles?. Los de López Dóriga o Hechos. ¿Por qué los ves?. Porque a veces dicen cosas de Tabasco. Y que son importantes.” PRIMMOR FEM 2º

“Que no pasaran tanto de la Ciudad de México, sino que también se dieran cuenta de lo que pasa aquí, en otras ciudades, en pueblos chiquitos...” PRIMMOR FEM 1º

Mi gran conclusión al analizar lo que me dijeron los estudiantes sobre los noticieros es que este género es, metafóricamente hablando, como **la escuela de la televisión**. Esta metáfora es muy útil para explicar la relación que establecen los estudiantes con el género televisivo de noticias.

Las noticias, como el colegio, están bajo el control de los adultos y normalmente no les parecen divertidas. Su lenguaje es viejo, su contenido no siempre es comprensible y su ritmo muy lento, no son particularmente entretenidas, salvo en ocasiones especiales o sólo ciertas partes o secciones. A pesar de todo esto se reconoce desde el deber ser que hay que aprender de ellas, que son útiles y sirven para la vida.

Los estudiantes hablan de los noticieros como en su momento lo hicieron de la escuela, desde el deber ser (la humanidad, el país, la educación, la responsabilidad):

“Aconsejan a los seres humanos a que no haya maldad en el mundo.” PRIMMOT MIXT 1º

“Los noticieros son muy importantes en la humanidad porque nos dicen lo relacionado a nuestro país” PUBMOI MASC 1º

“Yo como joven pienso que es un elemento de comunicación muy importante, pero en sí me gustaría que fueran un poco mas concretos” PUB27 FEM 2º

“Que nuestro México no siga igual, que mejore, aunque sea en la forma de vida. Nos informa sobre todo lo que está pasando, o sea la realidad de alguna forma ahí nos la muestra para que veamos y tratemos de no hacer eso, mejorar nuestra situación (...) Lo que quieren los noticieros es que yo aprenda, me informe.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

Pero también señalaron todos los elementos que los distancian de ella, además de lo que ya he desarrollado sobre el entretenimiento, criticaron aspectos sobre el lenguaje que usan, la perspectiva desde la que se construyen y las personas que hacen los programas informativos.

“La forma de expresarse (...) La forma de conducir el programa (...) Que ponen a personas a personas ya muy grandes de edad.” PUBMOI MASC 1º

“...pero lo que realmente me aburre de muchos, es como hablan como hacen la voz, las noticias le dan mucha vuelta al caso, o repiten noticias, o simplemente no hay noticias que realmente te atraigan.” PUB27 MASC 1º

“Que nosotros los jóvenes hiciéramos un programa. De noticias. Sin mentiras (...) Que sean creativos. Dialogar.” PRIVMOR FEM 1º

“Yo digo que los noticieros son para personas más adultas (...) una vez nos dejaron informar (...) una semana de noticias de tarea.” PUBAND MASC 1º

La intencionalidad detectada por los estudiantes de secundaria de Comalcalco en los noticieros se refiere genéricamente a *informar*. Los estudiantes en general no critican las posiciones desde donde se informa ni identifican una agenda política desde la emisión de noticias, sólo de forma muy marginal se criticó la veracidad de las noticias (y más desde una negación desinformada y de rechazo). Hay mucho trabajo por hacer en materia de diferenciar la realidad y la representación mediática de la realidad respecto a los noticieros en este grupo, el reto es elevar su capacidad crítica, brindarles herramientas para una lectura menos inocente del género y que sean capaces de buscar la intencionalidad de la emisión.

“Todo lo que pasan ahí es pura ficción. Todo, pues exagera, es pura ficción. Ya no pasan la realidad, sino todo es pura mentira. A veces

algunas noticias que inventan algunas cosas que no han sucedido. Le ponen más de la cuenta.” PUBMOI MASC 1º

Como colofón de este subcapítulo cito completo el discurso de un estudiante de la secundaria pública 27 de Febrero al realizar el ejercicio de la silla vacía, en el que “sentó a los noticieros” para decirles:

“Noticieros ustedes que informan alrededor de todo el mundo, por medio de la televisión, me gustaría que su explicación fuera más clara aún, está muy bien, está muy bien explicado, qué bueno que nos informan así, les agradezco que nos informen porque son personas que se interesan en las demás y quieren que las demás se enteren por medio de ustedes, eso es bueno, pero a mí me gustaría decirles que su explicación fuera un poco más clara, no inventada, por supuesto que no inventada claro, pero por lo menos con menos palabras también, claro un poco más de discreción, pero me gustaría que en realidad su explicación realmente nos ayudara hasta cierto punto, pero me gustaría también que a pesar de que informan alrededor del mundo en muchos idiomas, me gustaría que su investigación fuera más a fondo, hubiera más explicación, pero les agradezco que nos sigan informando, y esperamos que sigan así y que sigan progresando más aún.” PUB27 MASC 1º

5.9.- Los musicales

“Nous ne retrouverons plus le musique d’avant la stéréo (sinon par un effet de simulation technique supplémentaire), nous ne retrouverons plus l’histoire d’avant l’information et les media.”¹⁵
Jean Baudrillard

Así como los noticieros son identificados como un producto para “otros”, los musicales se consideran como programas hechos “a la medida” de los jóvenes. Los estudiantes los identifican claramente, conocen sus nombres y horarios de programación, reconocen a sus conductores y a los grupos cuyos videos musicales se incluyen. Los programas musicales son muy importantes como recurso de uso del tiempo libre, derivado en parte de que ese grupo de edad es uno de los consumidores más importantes de música, basta recordar que “escuchar música” fue la segunda actividad diaria más importante –después de “ver TV”- según la encuesta que lleve a cabo (ver Capítulo 4). También es importante recordar que “escuchar música grabada” fue calificada como la actividad más placentera por los encuestados.

¹⁵ “Ya no escucharemos la música como antes del estéreo (sólo a través de un efecto de simulación técnica suplementaria), ya no encontraremos la historia antes de la información y los medios masivos”.

La música es clave para los adolescentes en el proceso de definición de su identidad y como elemento de auto-expresión e integración con sus pares. En este sentido el consumo de programas musicales es una práctica importante y disfrutable. Los argumentos sobre los programas musicales se multiplicaron y enriquecieron comparando lo que sucedió cuando les pregunté acerca de los noticieros. Los estudiantes se mostraban contentos y emocionados de hablar de sus programas de TV musicales favoritos y de la incompreensión de “los adultos” sobre esta preferencia.

“Videos, bueno, los videos es de la música que nos gusta a nosotros, la música, los pasan a cada rato, mi mamá dice siempre ‘ya tienes el CD, ya tienes el video en la computadora y lo quieres volver a ver en la tele, o sea vas a acabar trastornado’ yo digo ‘es que me gusta’”
PUBAND MASC 1º

Ver los programas musicales es una actividad subsidiaria de escuchar música grabada, donde la aportación adicional está en la imagen y específicamente el video musical. Los estudiantes de secundaria son consumidores asiduos de música y ésta los acompaña en diferentes momentos de su vida cotidiana. Estar bien enterado de lo que está de moda musicalmente (canciones y artistas) es indispensable para enfrentar exitosamente sus procesos de socialización en la escuela, la calle, el parque y con sus familiares coetáneos. El consumo de este tipo de programas entre los estudiantes puede generar el placer derivado de la experiencia de compartir y sentirse parte de un grupo.

“Son buenos para distraerte y sabes mas de tu mundo o música”
PUBMOI MASC 1º

“Son muy entretenidos para nosotros los jóvenes ya que nos presentan a nuestros artistas o grupos favoritos...” PUB27 FEM 2º

“Bueno los videos también, bueno a veces pueden dar algo negativo. Pero como lo del desamor y todo eso. Pero hay muchos que tratan o se inspiran en lo positivo. Pues, yo con mis amigos mayormente hablamos de música, pues yo creo que si no viéramos ese tipo de programas tendríamos menos cosas de qué hablar.” PUBAND MASC 1º

Ver los programas o canales musicales les permite estar actualizados y moverse mejor en los espacios donde se lleva a cabo su socialización y el inicio de su actividad amorosa.

“Porque hay veces de que, tú estás viendo la tele, los programas de música y ponen videos que tú nunca los has escuchado y ya cuando vas a la disco y ya la ponen dices “ese ya lo escuché”... (RISAS)...”
PRIVLAR MIXT 1º A 3º

Paradójicamente los estudiantes se identifican con los planteamientos musicales y de contenido de las letras de los videos musicales pero están lejos de vivir en la realidad que muestran¹⁶, especialmente estos jóvenes de una localidad del sureste mexicano. Los contenidos de video resultan aspiracionales para ellos y se convierten en referentes importantes para adaptar: la forma en que se visten, en que bailan, cómo se peinan y qué accesorios usan. Hay otro conjunto de elementos que resulta más complicado imitar: los autos, las joyas, la apariencia física y el estereotipo de belleza. En el futuro el reto sería entender cómo se da esta relación paradójica entre el placer derivado de la identificación y el placer derivado de la otredad: ¿cómo se mezcla y qué resulta de este coctel?.

“...las características que tienen los artistas, normalmente los artistas no son personas normales sino personas extrovertidas o alocadas, como Marilyn Manson, Thalía, no hay un solo artista que sea normal. Por ejemplo, Jennifer López, viste muy extremadamente, o sea hay raperos que normalmente imponen la moda en lo que son pantalones, playeras, cadenas, gorras, Limp Biskit impuso mucho la gorra hacia atrás, el vestuario que llevan muchas veces...” PRIVMOR MASC 1º

“La ropa que sacan. Como bailan. Por el ritmo que tienen. Los autos. Los chavos. La variedad de música que te muestran.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

En el capítulo 4 mostré como los programas musicales fueron más mencionados por las estudiantes mujeres que por sus pares hombres. En la fase cualitativa no encontré gran diferencia de valoraciones entre ambos sexos, ambos comparten un profundo vinculo emocional con su música, y por efecto de recipiente, con los canales y programas en que la escuchan/ven. Los estudiantes me hablaron de utilizar la música para catalizar o atemperar sus estados emocionales, de acompañarse y acompasarse con ella para enfrentar los problemas y cambios que estaban viviendo. La música sirve como un acompañante cercano que forma parte de su red de amistades y puede hacer que experimenten un doble placer: el derivado de la experiencia de compartir y el derivado de la experiencia individualista: autorreflexiva y emocional.

“Realmente sí, vivo de esos canales. ¿Por qué te gustan?. A mí al principio, antes, no me interesaba mucho la música, pero mi papá me compró el CD de las Spice Girls y lo escuchaba y a mí me iba y me venía la música. Pero la música me tranquilizaba o depende con mis emociones la música me respaldaba, por ejemplo, estoy enojado puedo poner algo de rock, le subo el volumen la adrenalina sube y ya te tranquilizas un poco o cuando estás así alegre puedes escuchar algún grupo juvenil como Kabah y ya te relajas, te pones normal, o sea te tranquilizas también. O cuando estoy triste puedo escuchar baladas y puedes pensar en las cosas, o sea de acuerdo con tus emociones la

¹⁶ ¿Quién no? si es la hiperrealidad de la que habló Jean Baudrillard, ver siguiente subcapítulo.

música también va y pues a mí me entretiene, la verdad, me relaja la música. Mis papás no la soportan porque yo soy música todo el día y ellos no captan mucho lo que son las emociones, los ritmos y como yo toco la guitarra también me interesa mucho escuchar las canciones con guitarra, pues a veces me pongo a sacar canciones y en eso prácticamente estoy todo el día, canales musicales.” PRIVMOR MASC 1º

“A veces es porque tienes tú ganas de bailar y pasan el video y estás que bailando ahí.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

Los estudiantes me hablaron básicamente de dos canales, ambos de TV de paga: MTV y Telehit. MTV combina programas de contenidos sobre grupos, videos musicales y programas de ficción/realitys. Telehit es un canal mexicano más centrado en los diferentes géneros musicales para jóvenes en México: pop, rock, tecno, etc. y con algunos programas de revista o comedia para este grupo de edad. También mencionaron Ritmo Son, parecido a Telehit pero con un acento en géneros tropicales. Estos canales son una especie de rocola por televisión, generando un diálogo con los jóvenes al recibir sus preguntas y o solicitudes de canciones/videos para ver durante el programa. Los estudiantes mantienen una relación cercana con estas señales y se sienten apelados, en términos de lo que justamente no logran los noticieros: conductores jóvenes, estilo de conducción relajado, utilizando su lenguaje, narrativa audiovisual dinámica, entre otros.

“Me gusta llamar por teléfono a esos programas y poner unas canciones sobre todo las de Limp Bizkit y Linkin Park porque son de Rock.” PUBMOI MASC 1º

“MTV, Ritmo son o Telehit. MTV. ¿Por qué?. Porque me gusta su formato de música y me gusta verlo.” PRIVMOR MASC 3º

“Que pasan programas chidos y que la mayoría es para los jóvenes porque pasan programas de música y programas de comedia.” PUBAND MIXT 3º

“Me gusta por saber qué videos nuevos, cuál es la música que se está escuchado ahora. Y pues me gusta MTV, Telehit.” PUBAND, MASC 1º

En línea con lo que autores como Sinclair (1999) han llamado la kiosquización, los estudiantes ya demandan señales aún más específicas, no sólo para ellos como parte de un grupo de edad, sino para ellos como consumidores de un tipo o género de música específica. Por otra parte el ritmo de innovación es trepidante, por lo que rápidamente se aburren y califican como “vieja” una canción o una agrupación musical. Estos canales tienen el reto de ofrecer innovación y cambio rápidos y constantes.

“Que hubiera uno de pura pop, para pura... O sea que hubiera un canal para cada tipo de música (...) Que a veces pasan música muy vieja.” PUBMOI MASC 1º

Los estudiantes también hablaron implícitamente de cómo la música les permite alejarse del “mundo de los adultos” compuesto básicamente por padres y maestros, al compartir códigos y referentes completamente ajenos e incomprensibles para ellos. Se trata de un proceso de marginación inverso al del género noticioso, un mundo en el que “los que saben” son los jóvenes adolescentes y donde los adultos se mueven de forma torpe. Esto permite a los estudiantes reafirmar su propia identidad como grupo, ante la mirada a veces tolerante y a veces severa de sus padres y maestros.

“Pues a mí me gusta ver MTV y Telehit. Pero a mi familia casi no le llama la atención.” PUBMOI FEM 2º

“Al igual hay un programa de MTV (...) Está padre. Mi mamá nunca me deja verlo. Está padre.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

En cuanto a las intencionalidades detectadas en los programas musicales los estudiantes de secundaria identifican básicamente dos: entretener y ganar dinero/vender el disco. Esto lo verbalizan de manera neutra sin criticarlo verdaderamente, parecen aceptar que es parte del juego.

“Yo creo que para los videos es para promocionar al artista, el disco que está sacando y la canción, y mientras más te la estén pasando más quieres comprar el disco.” PUBAND MASC 1º

“Prácticamente es lo mismo que las novelas ganar dinero, como cualquier persona quiere. Pero el objetivo ya de los artistas es expresar lo que es su talento, su música, su inspiración, su carácter, porque ellos expresan lo que es su música.” PRIMOR MASC 1º

“Entretenenos porque la música es un arte y nos relaja y a veces con la música se puede estar quieto.” PRIMOT MIXT 1º

De nuevo cierro este subcapítulo con lo que dijo un estudiante en el ejercicio de la silla vacía, al *sentar* en ella a los programas musicales:

“Bueno yo quiero decir que tú para mí eres uno de mis pasatiempos favoritos, pues al llegar a mi casa es lo único que hago, por eso me caes bien y nunca, no me gustaría que dejaran de transmitir esa programación es lo único que te quería decir.” PUB27 MASC 1º

5.10.- Big Brother

“Baudrillard quizá ha pasado demasiado tiempo delante del televisor”

David Lyon¹⁷

La emisión mexicana de *Gran hermano* tuvo un gran éxito en su primera temporada, esta propuesta audiovisual siempre me ha recordado el planteamiento de Baudrillard sobre la hiperrealidad, asumida como la consecuencia de un mensaje mediático que no busca reflejar la realidad sino representarla *mejor*, para que parezca *más real aún, la simulación más verosímil de lo real*:

“For Baudrillard, television simulates real-life situations, not so much to represent the world as to execute its own, thus it reenacts events so that news and entertainment blur into each other (...) There is an over-exposure, an explosion of visibility, a process by which all becomes ‘a pure screen, a switching center for all the networks of influence’”¹⁸ (Barker, 1997: 175)



La propuesta de observar *la vida real* de un grupo de personas resultó muy atractiva para la audiencia mexicana y dio pie a una enorme discusión nacional sobre temas morales, intimidación, el papel de los medios, entre otros. De acuerdo con datos de IBOPE publicados por Televisa, el final de la primera emisión de Big Brother obtuvo 35.7 puntos de rating, todo un record para la televisión mexicana: durante las 4 horas de transmisión 6,585,810 personas estuvieron viendo el programa¹⁹.

Tabasco y sus instituciones educativas no permanecieron al margen de este fenómeno, de su discusión en distintos grupos sociales y de la enorme respuesta de la audiencia local. El programa se transmitió de marzo a junio de 2002, por lo que mi trabajo de campo estuvo fuertemente marcado por este producto audiovisual, salía espontáneamente en las pláticas con estudiantes y maestros. El director de una de las escuelas secundarias públicas me permitió sacar copias de diferentes memorándum y oficios de la Secretaría de Educación Estatal y de la COPARMEX (Confederación Patronal de la República Mexicana) dando

¹⁷ David Lyon (1996) *Postmodernidad*, Alianza, Madrid

¹⁸ “Para Baudrillard, la televisión simula situaciones de la vida real, no tanto para representar el mundo como para ejecutar el suyo propio, así ella re-escenifica los eventos de tal manera que las noticias y el entretenimiento se confunden entre sí (...) Hay una sobre-exposición, una explosión de visibilidad, un proceso por el cual todo se convierte en ‘una pura pantalla, un centro de controles para todas las redes de influencia’”.

¹⁹ Folleto “Marketing” de la Vicepresidencia Corporativa de Comercialización, Año 6, Número 42, julio-agosto, 2002. <http://www.esmas.com/televisa/images/upload/JULIO-AGOSTO%20mktg1o.pdf> (Consulta 6 de diciembre de 2009)

indicaciones y solicitando sumarse a la campaña para que se prohibiera o cancelara el programa de Televisa (se pueden consultar en los anexos). A continuación cito algunos fragmentos:

- 4 de marzo 2002. De Lic. Anabelle Viñas Graham (Presidenta de la COPARMEX de Tabasco) al Dr. Walter Ramírez Izquierdo, Secretario de Educación Pública de Tabasco: "...me permito hacerle de su conocimiento de la campaña que COPARMEX Nacional ha emprendido en coordinación con la Asociación A FAVOR DE LO MEJOR, A.C., en contra de la realización del Programa de Televisión BIG BROTHER que promueve la empresa Televisa S.A. de C.V. por ser considerado nocivo y/o dañino para la sociedad, y en especial para los niños y jóvenes. Cabe destacar que la información que le anexo en relación a dicha campaña, a la fecha sólo se le ha enviado a los Rectores de las diversas Universidades e Institutos públicos y privados de la entidad, con la finalidad de que la analicen y de considerarla pertinente la difundan entre la comunidad estudiantil a la que representan; faltando por cubrir las Instituciones Educativas de nivel básico, medio y medio superior, por lo que de considerarlo oportuno e importante, mucho agradeceremos nos apoye sumándose a dicha campaña, girando las instrucciones que considere viable, para que todos los planteles educativos del Estado cuenten con este comunicado."
- 13 de marzo de 2002. Del Ing. José Alberto Perfino Pulido, Subsecretario de Desarrollo Educativo de la Secretaría de Educación de Tabasco al Profr. Felipe Álvarez Méndez, Director de Educación Secundaria de Tabasco: "Para ser difundida dentro de la Comunidad Escolar de ese Subsistema a su cargo, me permito adjuntarle documento firmado por la Lic. Anabelle Viñas Graham, Presidente de la COPARMEX, en el cual informa acerca de la campaña que dicho organismo ha emprendido con la Asociación "A favor de lo mejor" en contra de la realización de BIG BROTHER."
- 18 de marzo de 2002. Del Profr. Felipe Álvarez Méndez a los Jefes de Departamentos de Secundarias Técnicas, Federales, Estatales y Telesecundaria: "En atención al mem. SDE/680, hago llegar para su conocimiento y difusión en los planteles a su digno cargo, el documento firmado por la Lic. Anabelle Viñas Graham, Pdte. de la COPARMEX, en el cual se informa acerca de la campaña que ese organismo ha emprendido con la Asociación "A favor de lo mejor" en contra de la realización del BIG BROTHER."

Los documentos venían acompañados de un documento elaborado por la Asociación A Favor de lo Mejor A.C. (ver en anexos) cito algunos fragmentos:

- "*BIG BROTHER* Un programa de televisión nocivo. Televisa ha decidido iniciar a partir de marzo un nuevo programa denominada Big Brother, que resulta dañino porque atenta gravemente contra la dignidad de las personas"

- “El premio será cuantioso para el ganador, pero los demás participantes serán también compensados por dejar de lado su vida y toda conciencia de su intimidad”
- “En la transmisión de este programa en otros países se ha llegado a extremos increíbles de morbo y falta de respeto a las personas y a su intimidad”
- “Es éticamente inaceptable que con fines comerciales, se haga creer a las personas que exhibir su intimidad, mostrar sus debilidades y bajas pasiones, sea sinónimo de autenticidad y reto, y que pueden ser usadas para ganar dinero. Esta propuesta de programación, alienta de la forma más burda, la curiosidad morbosa del público mexicano de todas las edades”

Cabe decir –por si no resultara evidente por el tipo de argumentos- que “A favor de lo mejor” es una asociación de derecha, ligada con la Iglesia Católica y defensora de las buenas conciencias, por lo que pretende erigirse en juez de lo que pueden o no ver en los medios las audiencias mexicanas²⁰. Sin embargo sus argumentos son muy atractivos para construir un discurso contra la televisión por parte de maestros y padres de familia. Lo paradójico es que no se puede explicar el éxito que tuvo Big Brother en audiencias sin la anuencia de padres y maestros. Como veremos más adelante también ellos formaron parte de la audiencia que rompió marcas de rating en la televisión mexicana.

“Va a ganar Carla porque es la más centrada en eso de Big Brother’. Y mi mamá dijo pues ‘yo le voy a Rocío, va a ganar Rocío’, pues yo le voy a Rocío porque va a ganar.” PUBMOI FEM 2º

Por otra parte resulta interesante que en México tuvieron más éxito las versiones VIP con participantes del mundo de la farándula y la política que las versiones “normales” con personas desconocidas. De Big Brother se hicieron 3 ediciones (2002, 2003 y 2005) y de Big Brother se hicieron 5 ediciones (2002, 2003, 2004, 2004 y 2005). También es relevante considerar que este tipo de contenidos deriva de géneros de altísima caducidad, que en redes sociales son frecuentemente calificados como “géneros basura”. Estos subgéneros se agotan con rapidez, perdiendo la novedad ante la audiencia y con bajas posibilidades de renovar su propuesta para audiencias televisivas cada vez más demandantes.

Entre los estudiantes de secundaria de Comalcalco Big Brother fue un éxito, no hubo escuela en la que no saliera espontáneamente el programa como tema al mencionar la recepción de televisión como mi objeto de estudio. Los estudiantes comentaban cómo veían el programa con sus familias y se enlazaban en verdaderas controversias con sus padres, hermanos y amigos sobre quien debía

²⁰ Sólo por entretenerse, vale la pena visitar su página web: <http://www.afavordelomejor.org/> En ella se pueden ver un conjunto diverso de desatinos desde una perspectiva moral que se asume como la única. Una perspectiva más crítica y útil (para comparar con lo que se tendría que estar haciendo) la brinda la Asociación de Usuarios de la Comunicación en España: <http://www.auc.es/> .

ganar o si alguien se había comportado bien o mal. Si Televisa mostraba un experimento social en sus pantallas, había encontrado numerosos espectadores interesados en observarlo.

“Bueno, pues mi hermana dice que Chío se debe quedar con el Rasta, y yo digo que no, que con el Pato. Son lo que varía. Pero por decir, siempre, ‘¿qué te pareció la tarea semanal?. No, pues que bien’. Casi siempre coincidimos.” PRIVMOT MIXT 1º

“Porque es una manera de observar a la gente cuando está un tiempo encerrada y ver sus maneras de expresarse.” PRIVMOR FEM 3º

“Pues yo diría que el programa es bueno porque se ve, se reúne a personas de distintas partes de un país, y se ven diferentes puntos de vista que ellos tienen. Y así logran que sean compatibles, que haya una mejor conexión entre ellos, y analizar cómo sería su vida si fuera observada sin que pudieran ver televisión y que estuvieran muy restringidos a alimentos.” PRIVMOT MASC 3º

La propuesta de ver el comportamiento de un grupo de personas encerradas en situación especial (sin TV, acceso restringido a alimentos, etc.), es decir, la dimensión experimental del programa resultó muy atractiva para los estudiantes. Se referían constantemente a esta característica del programa y con frecuencia lo hacían proyectando su deseo de experimentar esa situación, incluso la veían como una oportunidad, no sólo de volverse famosos sino de “mejorar como personas” o “conocerse mejor a sí mismos”. El placer derivado del aprendizaje pudo haber sido un detonador relevante del consumo del programa, además del placer derivado de la experiencia instintiva (observar a los demás, ser el *voyeur*).

“Me gusta para ver cómo seríamos nosotras, si nos hubieran metido a nosotras sin la televisión, sin saber qué es lo que pasa a nuestro alrededor, estar encerrados aquí todos los días, no sabríamos si pasó tal problema en otros países, ellos simplemente están encerrados, sin comunicación...” PUB27 FEM 1º

“Que es un juego muy divertido y me gusta verlo ya que pienso que se sentiría estar ahí.” PUBMOI MASC 1º

“Que son personas reales, son situaciones reales, que normalmente pasan en sociedad, en un grupo de amigos te puede pasar cualquier cosa que tenga que ver con ese programa. Es lo que me atrae.” PRIVMOR MASC 1º

“Pues yo pienso que ese programa nos enseña cosas que nos sirven a nosotros como por ejemplo que trabajemos en equipo...” PUB27 FEM 2º

La producción del programa tuvo a bien incluir una serie de actividades o “retos” para los participantes a fin de asegurar que hicieran algo más que sentarse en el sofá a ver pasar el tiempo o chapotear en la piscina. Participando en estos retos los concursantes podían conseguir dinero para comprar comida y, indirectamente, asegurar más contenido y entretenimiento para los espectadores. Los estudiantes de secundaria consideraban muy atractivos estos retos y se entretenían al ver las dificultades de los participantes para vencerlos. También todo lo relacionado con las nominaciones y las expulsiones constituía parte de sus conversaciones, les permitía tomar partido a favor o en contra de ciertos participantes: todo el mundo tenía sus favoritos y estaba enterado quien había sido la última persona expulsada. Estos y otros recursos fueron utilizados para asegurar el espectáculo, como desconectar el aire acondicionado de la casa para que los participantes vistieran con ropa ligera.

“Ehhh, cómo realizan las pruebas, cómo terminan si las pasan o no. Y el relajo que hacen.” PUBAND MASC 3º

“La nominación. ¿Por qué?. Porque hay unas que me caen mal y ojalá y las saquen. Por eso me gusta.” PUBMOI FEM 1º

Otro elemento que resultó muy atractivo para los estudiantes de secundaria fue que los expulsados fueron recibiendo oportunidades de trabajo (principalmente participaciones en programas y telenovelas de Televisa). Esto es, Big Brother era una “puerta al Olimpo”, ellos consideraban que los participantes entraban como desconocidos y se convertían en famosos.

“Algo de lo bueno de ahí es que cuando sales te vuelves súper famoso.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

“También es mucha coincidencia que todos los que vayan saliendo vayan consiguiendo trabajo en la tele. Nada más por salir ahí.” PUBMOI MASC 1º

Un tema intrínsecamente vinculado con Big Brother es la privacidad, la campaña de lanzamiento en México hizo hincapié en las cámaras y en que nada escapaba a ellas, ni los baños, ni la oscuridad. Todo esto también fue lo que generó una gran discusión en torno a si se iban a mostrar desnudos o sexo en el programa. Los estudiantes de secundaria mantenían el tema como un asunto relevante a la hora de hablar sobre Big Brother. Se referían al tema de la intimidad, seguramente planteado por los profesores, y también al tema de que no había sexo y que finalmente resultó un programa mucho más conservador de lo que habían considerado en un inicio.

“Es muy bonito el programa pero como que viola la intimidad de las personas.” PUBAND MIXT 3º

“Yo pienso que la mayoría de la gente lo ve porque cuando estaba al principio que iba a salir Big Brother, pasaban ahí de que tenían cámaras en todas partes, en los baños, y que pasaban sexo, yo pienso que por eso más la gente lo quería ver, querían ver si era cierto que hacían esas cosas. Y realmente pues no, es muy distinto.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

Sin embargo la definición de sexo o pornografía resultaba poco clara entre los estudiantes de secundaria, algunos de ellos afirmaban que “eso” se podía ver en el programa. Estas valoraciones fueron más frecuentes entre quienes rechazaban Big Brother.

“Que algunos se ponen hasta besarse ahí. Se ponen a hacer sexo...” PUBMOI MASC 1º

“...yo pienso que es un programa de pura pornografía. Que eso de las cámaras que ponen, es nada más pura tontería, que si se salen del baño desnudos, que si duermen juntos y no viene al caso.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

“Que Big Brother es una tontería, que es una falta de respeto a la privacidad de la persona.” PRIVMOT MIXT 1º

Un elemento del que hablaron mucho los estudiantes al valorar el programa fue el lenguaje. En México se cuida mucho el uso de “palabrotas” en la televisión abierta y es hasta hace relativamente poco que se han abierto más los medios. En 2002 todavía había un control estricto de este tipo de términos, incluyendo películas que pasaban por TV abierta. En Big Brother los participantes utilizaban un lenguaje bastante cargado de “groserías” y la producción ponía “bips” para cubrirlos. Sin embargo el programa puso de moda el uso reiterado del término “güey”. Los estudiantes de secundaria señalaban que el lenguaje era “pesado” y que los participantes eran “muy groseros”, aunque también se criticaba la censura y en general esto no ocasionaba que dejaran de verlo. Este tipo de programas con un lenguaje más cargado y la presencia, sobre todo en TV de paga, de programas sin restricciones de lenguaje, están flexibilizando el uso de nuevos términos y gradualmente convirtiéndolos en aceptables.

“Que lo pasaran todo lo que dice, que no le pusieran el Piii-piii (...) Que pasaran todo lo que dicen y que no censuraran.” PUBMOI MASC 1º

“¿Por qué te gusta? Porque te das cuenta de cómo es la vida de los demás, en México, como es el Pato, las palabras que usa y la Denisse las groserías que dice y las otras. La Azalia. Que dice ‘sí güey, no güey’...” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

“...no me gustan por sus palabras obscenas, en muchas partes no les gusta Big Brother por el lenguaje que tiene cada uno.” PUB27 FEM 10

En realidad el gran atractivo de Big Brother para los estudiantes fue la novedad como producto audiovisual de entretenimiento, los que usaban más Internet ya estaban enterados de este tipo de programas e incluso los estaban esperando. Paradójicamente el enemigo más importante del programa fueron los propios concursantes, los estudiantes se dieron cuenta de que era más divertido seguir las síntesis de lo que había pasado interesante en la semana que ver las actividades cotidianas de un grupo de desconocidos. Observar la vida cotidiana de las personas todo el tiempo no es tan divertido como les parecía inicialmente.

“A mí me gusta porque es algo que no habían hecho, o sea algo nuevo.”
PRIVMOT MIXT 1º

“Porque creo que es un fenómeno que llegó aquí a México, llegó un poco tarde pero llegó. Y que me divierte y me entretiene.” PUBMOI MASC

“Un amigo tiene Sky y lo puede ver todo el día, a veces voy con él y lo veo, pero la verdad no me parece muy interesante, no veo nada que te emocione o que te haga reír o que te haga sentir triste una que otra vez me cuentan que pasa esto y que pasa lo otro, que sí se ve interesante, pero muy rara vez. Es más o menos como una novela.” PRIVMOR MASC 1º

“Que digan la realidad. Que le pongan más trabajo no que se ponen ahí en el sillón (...) Que los pongan a trabajar.” PUBMOI MASC 1º

“La mayor parte del tiempo como que aburre. Y a veces así de repente que le cambiamos para ver qué están haciendo pero no siempre estamos viendo eso (...) pues a veces no hacen nada, se quedan ahí nomás sentados.” PRIVMOT FEM 3º

“...yo diría ni son de mi familia para qué los voy a estar viendo. Ya están grandes para solucionar sus problemas.” PRIVMOT MASC 3º

Otro detonador muy importante de consumo que se repitió en el caso de Big Brother es el derivado de su necesidad de pertenecer y formar parte de un grupo social. Un gran número de estudiantes de secundaria veía el programa y hablaba de él en sus espacios de socialización, en la escuela, la casa y los espacios públicos. No ver el programa significaba también no contar con información útil para formar parte de la conversación y no estar marginado del grupo.

“A veces lo veo. ¿Por qué? Pues, por saber lo que está pasando y como veo que todos hablan de Big Brother para también estar al día como quien dice. ¿Todos quiénes? Mis amigos a veces los veo que hablan de Big Brother, que quién salió nominado. Quién se salió. Y por no quedarme callado, para poder hablar.” PUBAND MASC 3º

En cuanto a la intencionalidad del programa, los estudiantes tenían muy claro que buscaba entretener y atraerlos como audiencias para ganar dinero. Paralelamente reconocían el atractivo de la situación experimental de un grupo de personas observadas durante las 24 horas, aisladas en condiciones especiales. Como siempre hubo estudiantes que percibieron una intencionalidad pedagógica en Big Brother al mostrarles temas útiles para su vida: cómo hacer amigos, tratar a personas difíciles, trabajar en equipo, resistir retos complicados, ser tolerantes, etc.

“El objetivo de los integrantes es ser alguien de interés para las personas y de los demás... ¿Del programa?. Del programa simplemente entretener a la gente o mostrarles qué es lo que puede pasar si un grupo de personas de repente se juntan. Como puede ser en una universidad, en una fraternidad.” PRIMOR MASC 1º

“...yo pienso es que ese programa lo hicieron para agarrar a las personas que metieron ahí como ratas de laboratorio. Tratar de ver qué pasaría si meten a esa gente o personas durante un tiempo sin dejarlas salir, sin ver la tele, qué harían.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

“Pues yo creo que es una manera de distracción.” PUBAND MASC 1º

“Creo que nos está enseñando más o menos cómo es la vida ahora de los jóvenes.” PRIMOT MIXT 1º

5.11.- Las telenovelas

Ya ha sido señalada la importancia de este género en Latinoamérica y especialmente en México por autores como Martín-Barbero (2002, 1988, 1987b), Orozco (1991, 1996) o González (1988). En mi trabajo pude comprobar la importancia del género en las prácticas de consumo/recepción de televisión: las familias de los estudiantes veían telenovelas con diferentes niveles de intensidad pero las veían. Basta recordar que las dos principales televisoras del país (Televisa y TVAzteca) programan telenovelas durante toda la tarde en sus respectivos canales principales (Canal 2 y Canal 13), hay una gran oferta de productos de este género para elegir.

Desde mi práctica profesional he aprendido que la planeación de programación en México se orienta a aprovechar el *carry over* de una telenovela para la que sigue. De esta forma lo que se intenta es programar las telenovelas para lograr que quienes ven la de las 4, se queden a ver la que sigue a las 5 conforme van aumentando los *encendidos* (el número de televisores encendidos a nivel nacional) y van llegando más miembros de la familia al hogar. Y de esta manera llegar a la telenovela de la noche (usualmente comienza a las 9 o 9:30 pm) con un *carry over* que les asegure tener más de 20 o 25 puntos de *rating*.

En esta estrategia es muy importante ir atendiendo los gustos de quienes están presentes en la casa conforme van llegando, por ejemplo:

- 4 a 5 p.m. Después de la comida, telenovela infantil, atiende a mamás con hijos menores de 12 años.
- 5 a 6 p.m. La hora de los deberes, telenovela enfocada en el ama de casa, mientras los hijos hacen los deberes.
- 6 a 7 p.m. Llegan los hijos adolescentes, telenovela juvenil, enfocada en mamás con hijos adolescentes y menos de 12 años.
- 7 a 8 p.m. Familia reunida, hora de la cena, telenovela ligera en tono cómico, enfocada en toda la familia excepto el padre, se van a dormir los hijos pequeños.
- 8 a 9 p.m. Llega el padre, telenovela enfocada en adolescentes y adultos de la familia.
- 9 a 10 p.m. La novela de la noche, enfocada en la pareja, usualmente con temáticas más fuertes y mayor contenido adulto (violencia, sexo, lenguaje subido de tono, etc.).

La estrategia de programación del género en las televisoras mexicanas hace evidente que hay un esfuerzo por atraer a cada segmento de audiencia y entre estos, al de las audiencias de adolescentes. Así que, en este proceso, han surgido adaptaciones del género para enfocarse en las audiencias que están en secundaria/preparatoria, es decir entre los 13 y 18 años de edad: las telenovelas juveniles. Es importante contemplar esta diversificación interna del género porque permite entender su éxito aún en audiencias que tienen un consumo intermedios (Internet, Tv de paga, etc.) que les abren alternativas hacia otros géneros y narrativas. Las telenovelas juveniles logran diferenciarse de las telenovelas clásicas con pequeños ajustes temáticos y de estilo narrativo, siguiendo al gatopardo: *“Algo debe cambiar para que todo siga igual”*.

La consecuencia más importante es que **ya no hay una telenovela**, hay un conjunto de variaciones y adaptaciones al interior del género que es importante tomar en cuenta para entender la recepción de grupos específicos de audiencia. A estos grupos podemos entenderlos como comunidades interpretativas (en el sentido que plantean Jensen y Orozco, ver capítulo 1): “...un grupo de sujetos sociales unidos por un conjunto particular de prácticas comunicativas de las cuales surgen televidencias específicas a lo largo de una combinación también específica de mediaciones” (Orozco, 1996: 91). En el mismo sentido de lo que Martín-Barbero denomina “comunidades hermenéuticas” (Martín-Barbero, 2002).

Así, las telenovelas juveniles atienden a la comunidad interpretativa formada por los jóvenes estudiantes de secundaria, quienes identifican a estos productos audiovisuales como dirigidos a ellos y derivan de su consumo/recepción un conjunto de placeres que debemos colocar en la agenda de investigación de la recepción televisiva.

Estas novelas, como pude comprobar durante mi trabajo de campo, resultan muy atractivas para los estudiantes de secundaria. En ellas pueden ver modelos aspiracionales contra los cuales van definiendo su propia identidad, situaciones que comparten, otras que quisieran y que no quisieran compartir. Ellos se sienten *atendidos* específicamente por estos productos y probablemente les sirvan para experimentar los placeres derivados de la identificación, de la otredad, del individualismo, entre otros.

“Bueno a mí me gustan porque, pues sí, en la novela de chavos uno se identifica con esos personajes por sus problemas que te van pasando como adolescente y los cambios que van ocurriendo en ti, y bueno yo creo que por eso nos llaman la atención.” PUBAND MASC
1º

Al indagar su opinión sobre *las telenovelas* me di cuenta que es una aproximación que no funciona por general, engloba demasiadas cosas, de respuesta obtenía ¿cuál?. Es por ello que durante el análisis de la información me concentré en diferenciar la crítica de las telenovelas *de otros* (de mamás principalmente) de las *de ellos* (las telenovelas juveniles).

- Las telenovelas de ellos (las telenovelas juveniles)

Uno de los elementos que pude ver con claridad durante el trabajo de campo es que los estudiantes fueron desarrollando su televidencia del género de forma cotidiana durante la infancia, al acompañar el consumo televisivo –principalmente el de sus madres- y posteriormente al comenzar a consumir telenovelas infantiles. Incluso en secundaria encontré estudiantes que aún preferían ver telenovelas infantiles por tener contenidos más rosas. Durante mi trabajo de campo la telenovela infantil más exitosa era “Cómplices al rescate”²¹ de Televisa.

²¹ “Cómplices al Rescate” es una telenovela mexicana infanto-juvenil sobre dos gemelas que fueron separadas al nacer, fue transmitida de enero a julio del 2002. El argumento de la historia de acuerdo con Wikipedia es: Esta es la historia de “Mariana Cantú” y “Silvana del Valle”, dos hermanas gemelas, sin saberlo, Silvana es llevada lejos de su madre y hermana cuando nació. Después de 11 años las gemelas se encuentran y se conocen, ambas con diferente personalidad y diferente vida social, Silvana es una chica de dinero, consentida, vanidosa, fría y calculadora, y Mariana es todo lo contrario, dulce, noble, tierna pero de bajos recursos económicos. Ellas ven su parecido, Silvana al ver el gran talento de su hermana y sobre todo su parecido se le ocurre la brillante idea de proponerle que intercambien lugares debido a que Silvana sueña con ser una estrella de pop pero no tiene el mismo talento para el canto como su hermana, Mariana al principio rechaza tal proposición pero por tal de que Silvana presente su examen de matemáticas, acepta, las 2 empiezan a llevar acabo el plan que sale de maravilla, Mariana en el lugar de Silvana pasa la audición y Silvana en el lugar de Mariana pasa el examen, pero todos sorprendidos del gran cambio por lo que empiezan las sospechas. Joaquín se enamora de Silvana, aunque vive confundido ya que ve en Silvana a una persona voluble, lo que no sabe es que son 2 gemelas haciéndose pasar por una, pero de la que realmente esta enamorado es de Mariana, por lo que Silvana empieza a sentir celos ya que ella esta enamorada de Joaquín y hará hasta lo imposible por enamorarlo, pero a la vez hacerle la vida imposible a él y a su hermana, por lo cuál no soporta ni acepta que Mariana es su hermana por los celos que siente hacia ella. Un día Regina (la madre adoptiva de Silvana) ve en la televisión a una niña idéntica a Silvana, o sea a Mariana, cantando en

“¿Y telenovelas quién ve?. Mi mamá y yo.” PUBMOI FEM 2º

“Pues he visto infantiles como la de ‘Carita de ángel’ para adelante. Por qué. Porque es muy entretenida, no es muy aburrida como las otras de adultos de la noche esas de ‘La usurpadora’.” PRIVMOR MASC 1º

“Me gusta ver las novelas de niños o jóvenes (...) A mi me gusta ver telenovelas de niños porque no pasan groserías y porque son muy bonitas.” PUBMOI MASC 1º

Las telenovelas juveniles no pierden las características fundamentales del género: una gran intensidad melodramática, lo previsible del curso de la historia y del final, la duración de varios meses. Su innovación se da fundamentalmente en los temas y su tratamiento, acercándose a los jóvenes mediante elementos bien definidos y que se repiten consistentemente en el subgénero: ambientes escolares, problemáticas del grupo de edad (embarazo, drogadicción, relación con padres y maestros, etc.), inclusión de la música como un elemento clave, relaciones de noviazgo, enfrentamientos entre grupos de jóvenes, por mencionar los más recurrentes. Todos estos elementos resultan muy atractivos para los estudiantes de secundaria y les generan un conjunto de placeres y emociones.

“Ver telenovelas, porque es algo muy divertido y nos hace reír, llorar y hacer muchos corajes”. PUBAND MIXT 3º

“Me gustan porque te divierte te ponen en nervios pelean, pasan acción, comedia, drama, violencia, me gustan las novelas de los niños que pasan cosas divertidas” PUBMOI MASC 1º

“Es que hay veces que dejan las telenovelas cuando descubren, de Salomé que es la que más ve mi mamá, que haz de cuenta, entra Salomé y encuentra a su hijo no sé qué haciendo y ya nada más se ve la cara de la señora y ya estás picadísimo para ver qué onda, qué pasó y pues es donde más atrae.(...)Que siempre te dejan en suspenso. Con la intriga.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

un concurso popular, por lo que por fin se resuelve su sospecha y ve en Mariana a su minita de oro, además de que lo que más desea es deshacerse de Silvana debido a que el fallecido padre adoptivo de Silvana le dejó toda su herencia, Regina se las ingenia para hacer pasar a Mariana como Silvana para explotarla con amenazas y sobre todo para cederle los derechos de la herencia de Silvana a la que encierran en un cuarto en condiciones infrahumanas. De toda esta historia se dan cuenta los integrantes del grupo musical ‘Cómplices al rescate’ del cuál Silvana es la vocalista, que son Joaquín, Julia y Felipe unos niños huérfanos que se las ingenian para vivir solos después del abandono de su tía, además de contar con la ayuda de su amigo Andrés. Entre ellos se unen para salvar a las gemelas de Regina y su Hermano Gerardo que son los que explotan a Mariana, pero debido a las amenazas que le hicieron a Mariana, los niños intentan hacer todo lo más sutil posible, junto con los amigos de Mariana, se convierten en la vida real en ‘Cómplices al rescate’ de las gemelas.

“Las que están bonitas sí me gustan, como ‘El juego de la vida’. Me gustan porque se trata de futbol, de muchachas. Me gusta verlas”.
PUBMOI FEM 1º

Un consenso importante en el discurso de los estudiantes de secundaria, independientemente del género o tipo de colegio se dio en torno a la percepción de que las telenovelas juveniles les permitían *aprender cosas útiles para la vida*. Muchos de ellos estaban convencidos de que al ver estos programas podrían enfrentar mejor ciertas situaciones: tener novio o novia, relacionarse con sus padres o maestros, evitar problemas con otros grupos de estudiantes, etc. De esta manera ver telenovelas juveniles es asumido de facto como un proceso de educación no formal sumamente útil. Durante mi trabajo de campo la telenovela juvenil más exitosa era “El juego de la vida”²² de Televisa.



“Aquí tenemos una telenovela que se llama ‘El juego de la vida’, ésta seguramente muchos jóvenes la ven, ya que es una novela para

²² “El juego de la vida” es una novela juvenil que se transmitió de noviembre de 2001 a junio de 2002 por el Canal 2 de Televisa. Tuvo un promedio de 23.8 puntos de rating. El argumento de la novela es el siguiente de acuerdo con Wikipedia: La cancha de futbol será el escenario principal de esta historia, en la que las protagonistas no sólo defenderán su orgullo, sino también aprenderán a enfrentar a la vida, unidas, bajo el desafío que el juego les ofrece. Lorena, Paulina, Daniela y Fernanda, a sus 17 años, están unidas por un fuerte lazo de amistad que las vuelve inseparables y que las ayuda a superar los momentos difíciles que cada una de ellas deberá enfrentar durante su último año de preparatoria. Lorena (la juiciosa... hasta que se enamora): Es la amiga ideal. Tras haber sufrido una desilusión amorosa, Lorena vuelve a encontrar el amor en Juan Carlos, el último hombre en quien pensaría confiar. Lo que ella ignora es que el amor puede tener muchos rostros... incluso el del odio. Deberá elegir entre el verdadero amor y la amistad. Paulina (la noviera... ¡que nunca ha conocido el amor!): Es una experta en meter en líos a sus amigas, a quienes considera como sus hermanas. Ellas le han dado el cariño y la atención que le han negado en su propia casa. Aunque es la más avezada en el arte del “ligue”, sólo ha conocido la desilusión. Su necesidad de amar la llevará a descubrir que este sentimiento es único y perdurable sólo cuando es verdadero. Fernanda (la antihombres... hasta que despierta al amor): Es capaz de dar la vida por sus amigas si alguien osa ponerles un dedo encima. Es ruda y explosiva; nunca ha tenido novio ni le interesa tenerlo. Jamás imaginó que llegaría a sentir “maripositas en el estómago”, como tampoco esperó que un simple beso pudiera transformar su vida... hasta que unió sus labios a los de Diego, su mejor amigo. Daniela (la soñadora... a quien ningún chico le hace caso): Vive en un mundo color de rosa. Es insegura y sentimental, pero confía en que el amor todo lo vence. Su amor le dará el valor para aprender a defenderse, incluso del amor mismo. Juan Carlos Domínguez (el galán): Es un apasionado de la química, con altos ideales que aportar al mundo farmacéutico; pero su valor principal está en su familia, por la que trabaja y a la que defiende incansablemente. Luchará a brazo partido junto con su abuelo para formar un equipo de futbol femenino. Su amor por Lorena lo llevará a jugar rudo en el Juego de la Vida. Las situaciones intensas que viven estos jóvenes conseguirán reforzar en ellos el entusiasmo y la determinación de defender su derecho a vivir su propia vida. Sin embargo, pronto descubrirán que, para ser campeones y lograr sus metas, no basta desearlo; tendrán que aprender a luchar y entregar el corazón para obtener lo que quieren... ¡Ese es el verdadero Juego de la Vida!

[http://es.wikipedia.org/wiki/El_juego_de_la_vida_\(telenovela_mexicana\)](http://es.wikipedia.org/wiki/El_juego_de_la_vida_(telenovela_mexicana))

adolescentes. También esa novela ayuda a que muchos jóvenes no caigan en la drogadicción ya que pasan cosas de la drogadicción que le sucede a nuestro cuerpo. 'El juego de la vida' ¿por qué es una telenovela para adolescentes?. (...) porque ayuda al joven a no caer en la drogadicción ya que también pasan cosas de jóvenes en la telenovela donde han caído en la drogadicción y pues su cuerpo se debilita y ya no pueden razonar". PUB27 MIXT 1º

"Porque a mí me gusta mucho ver las novelas, porque traen historias que a veces nos suceden en la vida real". PUBMOI FEM 1º

"Pues a mí sí me gustan porque es lo que pasa en la vida, como esos programas de Casos de la vida real, es lo mismo que pasa en la vida." PUBAND MASC 1º

Al igual que lo que sucede con los programas musicales también hay elementos de disfrute vinculados con aspectos más superficiales. Concretamente los estudiantes me hablaron del deleite que les genera ver a actores guapos o actrices guapas. Ellos sueñan con conocer a alguien así o convertirse en alguien así, es por ello que también prestan mucha atención a la forma en que se visten, cómo hablan, cómo se arreglan, etc.

"¿De El juego de la vida qué opinan?. Que son puras tonteras. A veces sí, pero a veces no. A veces pasan muchas cosas muy... como peleas. ¿Y por qué gusta verla?. A mí porque salen unos chavos bien guapos." PRIVMOT MIXT 1º

"Te hacen soñar. (...) Sí, de que 'yo quiero ser así, y yo quiero ser así, yo quiero ser esto', 'ay qué bonita ropa'." PRIVLAR MIXT 1º A 3º

"Pienso que lo que podemos adoptar de ti, son la manera de hablar de los personajes y vestir." PUB27 FEM 2º

"...se me hace una buena novela, porque sí se enfoca la mayoría en lo que hacemos los jóvenes, es de un chavo que salió enamorado de una maestra, aquí se da mucho con los de mi salón, se llama Lizbeth y está enamorado de ella, la idea (...) de que son bonitas, porque cada una de nosotros no somos feas, somos guapísimas pero si nos arregláramos más, cambiáramos nuestra forma de vestirnos, seríamos mucho más bellas, como la maestra, y sí se enfoca a nosotros, se me hace un programa bueno para nosotros". PUB27 FEM 1º

En conclusión *El juego de la vida* logró atraer la atención de los estudiantes de secundaria de Comalcalco y convertirse en un referente importante durante su periodo de transmisión. En la historia reciente otras telenovelas juveniles han logrado superarlo, como el caso de RBD (Rebelde) partiendo de un conjunto similar de elementos. Como veremos en el discurso de estos mismos estudiantes

sobre las telenovelas de otros (adultos, mamás) tienen muy claro el tipo de elementos que no resultan atractivos y rechazan del género.

- Las telenovelas de otros (de adultos, de mamás)

Los estudiantes de secundaria fueron más críticos con las telenovelas para otras audiencias (adultos/mamás), aunque reconocen que en ocasiones las ven con sus padres. Los elementos más criticados por mis informantes durante el trabajo de campo fueron: exageración melodramática y falta de verosimilitud (coincidencias, situaciones y comportamiento alejado de la realidad). Es destacable sin embargo que se centraban más en la forma que en el contenido, por ejemplo refiriéndose a situaciones que no consideraban “realistas” pero no a roles de género.

“...pasan cosas que pasan en la vida real, que según las puedes aplicar, pero a veces le exageran demasiado y da risa.” PRIVMOT FEM 3^o

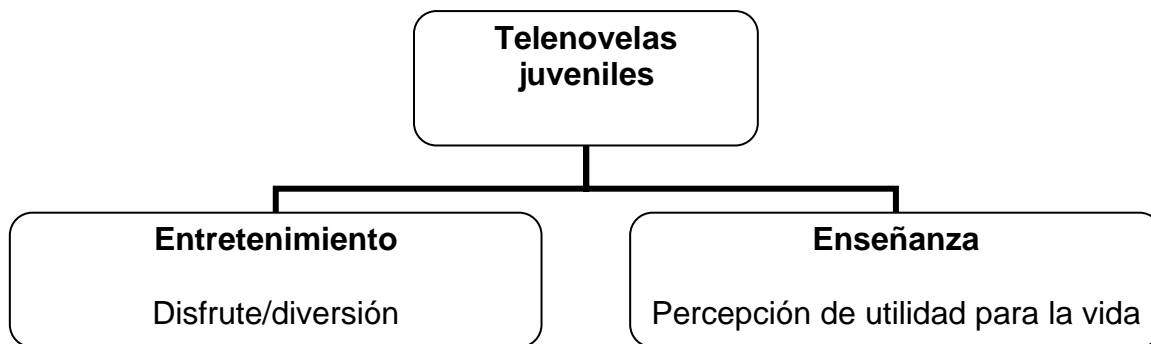
“Que alguna vez los protagonistas fueran pobres. Y que alguna vez que ganara el mal, porque siempre el bien triunfa.” PUBMOI MASC 1^o

“...creo que era Abrázame muy fuerte, no la vi completa, a veces que mi mamá que sí le gustaba sí la veía. Pero nomás por no tener otra cosa que hacer, la tenía que ver.” PUBAND MASC 1^o

La identificación de una telenovela como un producto propio se da con base en la programación de los horarios y contenidos: los estudiantes me hablaron de una “telenovela juvenil” o “telenovela para jóvenes” que sabían siempre pasaba a las 7 p.m., cuya historia se centraba en su grupo de edad y que trataba temas y problemáticas cercanos a ellos. Estos productos, como dije antes, son atractivos porque combinan elementos pedagógicos “útiles para la vida” desde la perspectiva de los adolescentes con entretenimiento atractivo para ellos (diversión). Es probable que se detonen un conjunto de placeres derivados de la experiencia de aprendizaje y de la identificación.

“Porque es para entretenerme. Porque tiene temas bonitos e importantes.” PUBMOI FEM 3^o

“Bueno a mí me gustan porque, pues sí, en la novela de chavos uno se identifica con esos personajes por sus problemas que te van pasando como adolescente y los cambios que van ocurriendo en ti, y bueno yo creo que por eso nos llaman la atención.” PUBAND MASC 1^o



En el caso de las telenovelas para otros, no reconocen estos elementos cuando las critican: plantean situaciones que consideran que no les sirven (se reduce la percepción de utilidad de la telenovela) y tampoco les resultan entretenidas porque no se identifican con los personajes, las historias, los temas y las problemáticas presentadas.

En realidad creo que la crítica a estas telenovelas para otros, centrada en la verosimilitud y la exageración actoral está detonada por estas dos ausencias estructurales del producto para sus necesidades/gustos.

“A mí no me gustan porque exageran mucho, dan más drama de lo que pasa en la vida.” PUBAND MASC 1º

“Salomé y el Juego de la vida. Esas dos básicamente. ¿Por qué te gustan más esas dos que las otras?. Porque las otras son puro de pelear y eso no me gusta.” PUBMOI FEM 1º

“Bueno, yo te quiero decir que me caes bien en algunos aspectos, ya que me entretienes en horas libres que no tengo nada que hacer, pero a veces pienso que eres muy dramática, dices muchas cosas que no vienen ni al caso, siempre las malas tienen que acabar mal y eso, cuando en la vida real nada que ver con eso, la mala siempre triunfa, y la buena siempre acaba por los suelos, pero creo que deberías de enfocarte más a la vida real, no tanto a la imaginación, porque hay cosas que no tienen nada que ver, y entonces quería pedir que por favor, te enfocaran un poco más a la vida real, y vieras que los problemas que tenemos nosotros como personas.” PUB27 FEM 1º

“Generalmente no. ¿Por qué?. Porque se me hace un programa que no te ayuda. Y no me divierte. No me favorece en nada.” PUBMOI MASC 3º

“Yo opino que las telenovelas son muy dramáticas, a veces o mejor dicho siempre dicen cosas que no vienen al caso de lo de la vida real.” PUB27 FEM 2º

Un reto adicional para las telenovelas, aunque no fue tan contundente en términos de hallazgo de investigación, es la renovación de las historias. Uno de los grandes problemas que enfrenta el género en México es la producción de historias que renueven el conjunto de ficciones de las cuales se han venido haciendo diferentes versiones (en ocasiones hasta 4 o 5 en 2 o 3 décadas) y que han generado una percepción negativa del género en el sentido de que “vive de refritos”. Los estudiantes de secundaria señalaron que no les gusta ver varias veces la misma historia y son mucho más demandantes de innovación en las historias: quieren que les cuenten cuentos nuevos. Esto es válido también para las telenovelas juveniles, que pueden ver mermado su atractivo por la reiteración y repetición de historias, tratamientos o elementos narrativos. En este sentido también el ritmo de narración se vuelve un tema clave, los jóvenes son muy sensibles para detectar si la historia no avanza y les están repitiendo lo mismo.

“Que a veces le echan mucha crema y son muy trágicas y que al final siempre acaban unidos los protagonistas. Y siempre es la misma historia, la muchacha pobre y el rico y se enamora de ella.” PRIMOT MIXT 1º

“No. No me atraen mucho. ¿Por qué?. Pues no sé, no me gusta ver la misma historia, pues me dice mi mamá que pasó en lo mismo que en la otra. Como que se me hace muy aburrido ver lo mismo que te lo pasen una y otra vez.” PUBAND MASC 3º

“Lo que no me gusta es que siempre en una novela va a pasar que el que esté enamorado de ella siempre nunca puede ser, nunca pueden andar por problemas de siempre. Y siempre termina en que se casan y quedan juntos.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

“...viendo las novelas, y quisiera que pues que dijeran otras cosas, cambiar, si no que todos los días lo mismo, no te pasan otros personajes, no que todos los días lo mismo.” PUB27 FEM 1º

En cuanto a las intencionalidades de las telenovelas, los estudiantes identifican la objetivo del emisor de atraer televidentes a las pantallas: las telenovelas quieren ser vistas. Reconocen que es un negocio y que hay marcas que pagan por anunciarse en estos programas. De forma contundente también se identifica la tentativa de “educar” a la audiencia sobre “el bien y el mal” y sobre “la vida”, se reconoce en las telenovelas una intencionalidad pedagógica en un sentido moral, especialmente en las juveniles.

“Pues, más que nada diversión yo creo, distraer a las personas.” PUBAND MASC 1º

“Para que las vean y que hay unas partes que sí son ciertas. Como ‘Casos de la vida real’, que pasan cosas que sí son ciertas, aunque en

las telenovelas igual hay cosas que no son ciertas, son nomás para que te llame la atención.” PUBMOI FEM 1º

“No intentan comunicar nada, son sólo... son historias que puedes leer en un libro cualquiera, en una novela cualquiera, en un libro, sólo que por una novela hay más ingresos que en un libro.” PRIMOR MASC 1º

“Yo creo que para saber las cosas que a lo mejor va a haber cuando nosotros ya estemos un poco más grandes. Las cosas que se van a presentar.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

“Que siempre hagamos el bien porque el mal siempre sale perdiendo. Y que nos demos cuenta de eso.” PRIMOT FEM 3º

Cierro este subcapítulo con lo que grabó una de las estudiantes que participaron en el ejercicio de “entrevistas a iguales” asumiendo su papel de reportera:

“Buenas noches Claudio. Esta mañana realizamos una encuesta en una de las tantas encuestas de nuestro estado, en la que se dieron a conocer las preferencias de los alumnos acerca de los programas cómicos, de deportes y otros más. Entre los que se destacaron las telenovelas, a la preferencia tanto femenina como masculina. Esto nos dice que no solo las mujeres somos adictas a las telenovelas. Gracias, se reportó para usted María José García Ramírez, desde Comalcalco, Tabasco.” PUBMOI FEM 1º

5.12.- Competencia de la TV

“The television, that insidious beast, that Medusa which freezes a billion people to stone every night, staring fixedly, that Siren which called and sang and promised so much and gave, after all, so little.”²³

Ray Bradbury²⁴

Los estudiantes de secundaria tienen un consumo intenso de televisión diariamente, ya mencioné en el capítulo anterior que el promedio general de consumo televisivo del grupo es de 3.8 horas diarias entre semana y de 5.1 horas diarias en fines de semana. Sin embargo durante la fase cualitativa de investigación pude comprobar que ver televisión es una actividad que compete contra un conjunto muy diverso de otras actividades de ocio y obligatorias (hacer los deberes domésticos y escolares). También comprobé que en la jerarquización

²³ “La televisión, esa bestia insidiosa, esa Medusa que congela en piedra a un billón de personas cada noche, mirando fijamente, esa Sirena que llama y canta y promete tanto y da, después de todo, tan poco”.

²⁴ Ray Bradbury, *The Golden Apples of the Sun*, Bantam, 1964.

de actividades planteada por los estudiantes “ver TV” no ocupa los primeros lugares, al igual que en la fase cuantitativa otras actividades que implican socialización con sus pares les resultan más atractivas: salir a pasear al parque, la playa o Villahermosa, jugar o hacer deportes e incluso escuchar música se mencionan antes que la TV.

Es importante relativizar la práctica de ver TV entre los estudiantes de secundaria porque es quizá el grupo en el que la TV enfrenta mayor competencia de otras alternativas de entretenimiento y uso del tiempo libre. En mi trabajo profesional como investigador de audiencias con frecuencia encontré que los jóvenes de entre 12 y 22 años constituyen el público más exigente con los contenidos de la televisión, en términos de que establecen una relación utilitaria con el medio, le exigen dinamismo, innovación, verosimilitud (entendida como que puedan creer lo que ven en ella, ya sean magos voladores o batallas espaciales). La exigencia en términos de realización y valores de producción es muy alta y quieren la misma factura en los programas televisivos que la que ven en las superproducciones cinematográficas de Hollywood.

Durante el trabajo de campo pude comprobar que los estudiantes de secundaria tienen una actividad muy intensa de socialización con sus pares, salen con frecuencia del hogar y tienen un fuerte consumo de música, todo esto compite con la televisión. Su consumo televisivo también se ve afectado por la organización del tiempo en el calendario mensual y anual: los fines de semana se incrementan las actividades de ocio y disminuyen las tareas domésticas o escolares, fenómeno que se repite durante los periodos vacacionales. Si bien en estos momentos se incrementa el consumo de televisión también lo hacen otras actividades como escuchar música, salir con amigos, jugar o hacer deporte, entre otros.

“Jugar básquet, hablar por teléfono, es lo que más hago en la noche. Tocar guitarra, jugar Nintendo, salir. Oír música. Hacer ejercicio y ya.”
PRIVMOR MASC 1º

“Pues deportes, futbol en las tardes, básquetbol, ir a las albercas, salir con mis amigos. Jugar videojuegos.” PUBAND MASC 3º

“Pues salir a pasear, jugar. Y por ejemplo, jugar qué juegos te gustan. O de divertirme qué te gusta hacer. Jugar volí. Ir con mis primos al parque, pasear.” PUBMOI FEM 1º

“Salir con tus amigos en la tarde a dar vueltas en el parque. Salir a jugar básquetbol, volí, ir al Internet, o juegos de mesa con tus amigos o con tus papás, con la familia.” PRIVMOT FEM 3º

“Practicar un deporte, ver a una persona en lugar de la apatía, porque convivo con los chavos, la palabra de Dios, y me gusta mucho ir a misa los domingos, se me hace muy entretenido, más que otras cosas.”
PUB27 MASC 1º

Dentro del amplio catálogo de actividades y alternativas de entretenimiento y uso del tiempo libre que tienen los estudiantes de secundaria vale la pena destacar Internet como un recurso que para 2002 ya resultaba importante para ellos. En aquel momento su importancia se asentaba en dos actividades principales: consultar correo electrónico y hacer búsquedas (navegar). Hoy seguramente aparecería con fuerza el tema de las redes sociales, que se ha convertido en un elemento muy atractivo para los jóvenes y en un recurso fundamental en sus procesos de socialización. En 2002 lo que ya estaba presente como recurso de interacción en la red, era el *chat*, los estudiantes se encontraban *on line* en sitios de *chateo*.

“Ahora ¿qué preferirían hacer en vez de ver MTV?. Hacer deporte. Ir a la escuela. Ir a jugar fútbol. Deportes y salir con amigas. Hacer la tarea. Hablar por teléfono. Navegar en Internet. Chatear en Internet. Meterse a Internet.” PRIVMOT MIXT 1º

En la definición de una agenda de investigación sobre la relación entre la televisión y los estudiantes (en este caso de secundaria) quizás hoy y en el futuro no sea posible desvincular la recepción de televisión del consumo o uso de Internet. Ambos medios se encuentran interrelacionados de forma muy estrecha en las prácticas del tiempo libre de los jóvenes. Durante la investigación los estudiantes declararon que una buena parte de lo que buscaban en la red se derivaba de lo que consumían musicalmente o en la televisión, es decir, navegaban para buscar información sobre sus artistas o programas favoritos. Así que la recepción televisiva estaba mediada por información adicional de otras fuentes, considero que hoy esa mediación debe ser aún más intensa con el advenimiento del llamado CGM (Consumer Generated Media) en la que muchos jóvenes pueden generar sus propios contenidos, parodiar o emular lo que sale en los medios y subirlo a la red para compartirlo con una audiencia potencialmente masiva.

“A ver, una última pregunta y ya con esto termino y los dejo en paz. Internet, ¿qué onda con Internet?. Ahhh. Ahhh. Es lo mejor. Lo mejor de lo mejor. Lo mejor que ha hecho la tecnología.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

5.13.- Padres, maestros y amigos frente a la TV

“Lo que hay de nuevo hoy en la juventud, y que se hace ya presente en la sensibilidad del adolescente, es la percepción aun oscura y desconcertada de una reorganización profunda en los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patron-eje de las conductas, ni las escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura. La lúcida mirada de M.Mead

apuntó al corazón de nuestros miedos y zozobras: tanto o más que en la palabra del intelectual o en las obras de arte, es en la desazón de los sentidos de la juventud donde con más fuerza se expresa hoy el estremecimiento de nuestro cambio de época.”

Jesús Martín-Barbero²⁵

Para cerrar este capítulo quiero tocar brevemente la forma en que se articulan tres discursos diferentes acerca de la televisión en el mundo de los estudiantes de secundaria de Comalcalco. Estos tres discursos ocupan a su vez tres posiciones frente al medio y cada uno de ellos manifiesta una agenda particular: la de los padres, la de los maestros y la de los pares o amigos.

Estos discursos de la televisión alimentan el imaginario de los estudiantes sobre el medio desde frentes e intencionalidades diferentes. Por una parte esta el de los padres que tiene como agenda reducir el tiempo de exposición al medio y filtrar lo que consumen de acuerdo con sus parámetros morales (principalmente lo referido a sexo, drogas y violencia). Por otra parte están los maestros que contraponen el consumo de televisión a actividades “de utilidad” principalmente estudiar, hacer los deberes o practicar algún deporte. Por último están los pares que usualmente comparten preferencias y para los que es necesario estar familiarizados con referentes televisivos comunes para poder socializar.

Para los amigos la televisión es un recurso importante para estar actualizado en cuanto a la música, los programas, los deportes, etc. He planteado en diversas partes de este capítulo que dichos referentes son fundamentales para que los estudiantes puedan socializar entre sí y no ser marginados del grupo. Esto genera una presión fáctica innegable para consumir ciertos programas o productos musicales. En general al comparar el discurso recopilado indirectamente de los maestros, los padres y los amigos, pude ver que éstos últimos no elaboran críticas al contenido televisivo, y dan por sentado que es parte fundamental de lo que se tiene que saber o conocer.

“Uno dice que si no existiera la tele no pudieran vivir.” PRIVMOR FEM 2º

“Pues, la mayoría habla sobre música, la mayoría de la chamacada habla sobre telenovelas y pues dicen que a veces, hablan sobre las noticias nuevas que acaba de salir. Que si salió una nueva pintura o un nuevo compact o CD.” PUBMOI FEM 1º

“¿Se critica la televisión entre los amigos, amigas o no tanto?. No tanto. Solo programas que ve la mayoría.” PUB27 MASC 1º

²⁵ Martín-Barbero, 2002.

“Platicarían mucho sobre eso. Como ya le dijimos es para, ayuda además de entretenernos pues para poder dialogar con amigos y compañeros, porque por medio de eso se abriría más la amistad. ¿Por qué?, porque cuando hablen de las novelas pues ahí algunos sabrían todo eso y así se van.” PUBAND MASC 1º

“A mis amigos les gusta muchísimo, a mí me gusta muchísimo, platicamos siempre de ello.” PRIMOT MIXT 1º

Por otra parte está el discurso de los padres. Les pedí a los estudiantes que me informaran sobre lo que les decían sus padres acerca de la televisión y además, que hacían con la TV, para tratar de ver si había coherencia entre el discurso sobre la TV y la práctica de su recepción. Como ya dije en otra parte de este capítulo, los padres problematizan a un nivel muy superficial el asunto de la televisión y sus hijos, en general las restricciones tienen que ver con el tiempo de consumo y cierto filtraje moral sobre contenidos que consideran no aptos para sus hijos. Sin embargo estas restricciones usualmente se flexibilizan cuanto su hijo o hija tienen un buen desempeño académico. También encontré que la TV se usa como premio o castigo vinculado con las notas escolares y en ocasiones las tareas domésticas: no ver TV hasta hacer la tarea, no ver TV si reprobaron un examen o no han lavado los trastes.

“De la televisión me dicen, generalmente lo que yo me prohíben ver en la televisión son canales pornográficos.” PUB27 MIXT 1º

“A los papás casi no les gusta que nosotros veamos televisión, porque dicen que a veces pasan mucho del sexo, y que no estamos en edad, todavía de saber lo del sexo, son cosas que nos perjudican a nosotros.” PUB27 MASC 1º

“A veces mi mamá nos regaña por ver cosas que no quiere que veamos. ¿Como qué?. Como los videos de MTV dice que no le gustan que porque salen muchas cosas que no son aptas para nosotros. Y películas de terror no le gustan tampoco.” PRIMOT FEM 3º

“Mi papá no le gusta que yo vea tele, o sea se enoja bastante con mi hermana, como ella sí ve bastante tele. Y le hablan y no hace caso, le gritan y nada. Hasta que van o la regañan o le apagan la tele a ver si así hace caso, es que se queda pegada, se enojan con ella. ¿Y qué le dicen?. Que todo el día está viendo la tele, que no hace tarea. La regañan.” PUBAND MASC 3º

Los controles acerca del tiempo de exposición muchas veces se refieren a dimensiones fisiológicas, es decir, se dice que si ven mucha televisión van a tener problemas de la vista o “quedarse ciegos”. Esto es importante porque el tiempo de exposición a la televisión suma el contenido de transmisión televisiva con el uso de videojuegos que utilizan la misma pantalla.

“Ya no le hacen la lucha. ¿Y antes qué te decían?. Que me iba a quedar ciega...” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

“A mí me dicen que me voy a quedar ciego. Que me voy a tronar con la televisión que, cuando yo no tengo nada que hacer me la paso encerrado en el cuarto viendo la tele, entonces a mí ya me quitaron la televisión de mi cuarto, porque todo el día me la pasaba en mi cuarto, ‘ey, que abre, abre’ y yo nunca abrí.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

También encontré indirectamente que los padres plantean que el consumo de televisión puede derivar en una adicción, utilizando con frecuencia la metáfora de la TV como una droga.

“Pues yo digo que a veces los papás ahí en mi casa, a veces porque me ven viendo algún programa (...) me regañan, llamándome la atención. Porque luego nosotros estamos ahí viendo todos los días, a la misma hora como dicen en el mismo canal, todo lo que pasa, cada ratito, cada segundo, entonces nosotros ahí nos enviamos, así como las drogas, el alcohol, esto es un vicio igual para nosotros los adolescentes, igual para los jóvenes.” PUB27 MIXT 1º

“...porque al verla mucho vamos a enviciarnos es como una droga que no la podemos dejar.” PUB27 MIXT 1º

“Que la televisión no es nada buena ya que quita mucho tiempo y que causa vicio y que con el tiempo no me va a dejar nada bueno.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

“A mí me dicen que estoy pegado en ella todo el día, pero es que ellos no se fijan en lo que estoy viendo, nada más me están checando si no me estoy pasando de la raya, pero no se fijan que estoy viendo música es algo que me relaja. Ellos saben que a mí me relaja, pero ellos no tienen el mismo aguante que yo. Quién sabe si ya sea por la edad o no sé, pero la música unos 15 minutos para ellos es suficiente. Ya no aguantan más. ¿Y qué es pasarse de la raya?. Pasarse de la raya sería ver programas que no son de mi incumbencia. ¿Cómo?. Como para mayores.” PRIVMOR MASC 1º

A pesar de todo este discurso los jóvenes reconocen que sus padres, aunque ven menos televisión por el trabajo u obligaciones “de adultos”, también son asiduos televidentes y disfrutan de ver programas en la TV.

“Dicen que uno no debe de ver telenovelas y ellos también las están viendo.” PUB27 MASC 1º

“Por ejemplo, mi mamá me dice que no vea mucho tiempo tele y ella también la ve mucho.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

Cierro este punto con la frase de una alumna de 2º año de la escuela secundaria Moisés Sáenz haciendo el papel de su mamá en uno de los psicodramas:

“Pues a mi esposo, le gusta ver también eso del Big Brother, la verdad a mí no me llama mucho la atención, pero también lo veo.” PRIVMOI FEM 2º

Finalmente el discurso de los profesores sobre la televisión, siempre desde la perspectiva de los estudiantes, está marcado por una contraposición ya descubierta por Guillermo Orozco hace más de una década: la TV como enemiga de la escuela. Los profesores ven a la TV como su competencia, comparan el enorme conocimiento de los personajes y melodramas televisivos que tienen sus alumnos frente a un pobre manejo de los personajes y eventos de la historia de México o del mundo.

La televisión pareciera ser un ladrón del tiempo de los jóvenes, desde el punto de vista de los maestros, no les enseña nada bueno y le quita tiempo al estudio y a la práctica del deporte. Es, en síntesis, un enemigo a vencer desde el aula. Las recomendaciones usuales son reducir el tiempo de exposición a ella, buscar contenidos educativos (documentales y noticieros) y evitar contenidos no apropiados (sexo, drogas y violencia).

“Que la aprendamos a utilizar y que no nos pasemos el mayor tiempo viéndola si no que, en vez de verla utilicemos nuestro tiempo libre en otras actividades.” PUBAND MIXT 3º

“Pues de que por ver tele no hacemos tarea. Que eso nos trae idiotas, así. Que estamos pegados así a la tele. ¿Y qué les dicen?, ¿o sea si les dicen eso qué hay que hacer o qué?. Pues de que dejemos de ver tele, que seamos más responsables en las tareas. Que no perdamos tanto el tiempo viendo la tele.” PUBAND MASC 1º

“Como la otra vez en la clase de física, a mí fue la primera que me preguntó y no le contesté entonces la maestra ‘alce la mano quién ve Big Brother’ y todos, bueno casi la mayoría alzó la mano y dice la maestra ‘¿cómo es que ven Big Brother y no se pueden aprender la lectura?’, y ya nos empezó a decir que no deja nada bueno Big Brother...” PUB27 FEM 1º

“Algunos maestros que nos vuelven, que nos pone el cerebro como un maní, es lo que normalmente dicen todos, pero así en general eso es lo que dicen que no nos sirve de nada.” PRIVMOR MASC 1º

La televisión es buena cuando ayuda para hacer alguna tarea o en sus dimensiones informativas/noticiosas. Algunos maestros hacen hincapié en su relevancia para estar enterados de lo que sucede en el mundo o de los avances científicos y tecnológicos. Sin embargo esto es poco relevante para los estudiantes.

“Que igual, nos sirve para entretener y para alguna tarea que sea de alguna cosa, por ejemplo geografía podemos ver, cómo se llama, ah, el mundo animal y otros.” PUBMOI MASC 1º

En cuanto a la coherencia entre el decir y el hacer respecto a los maestros, los alumnos tienen menos elementos para evaluarlo que en el caso de sus padres, sin embargo consideran que sus profesores también ven televisión. En ocasiones ver TV es sinónimo de “ser normal” mientras que no verla es un síntoma de seriedad y poca diversión.

“Pues depende del maestro. Por ejemplo, el maestro Manuel tiene un carácter muy recto, yo creo que él, a él me lo imagino leyendo libros y no viendo televisión. Al maestro Homero me lo imagino entre televisión y libros, porque también es a veces buena onda. La maestra Olga, a ella sí me la imagino viendo una que otra telenovela porque también es muy juvenil ella. La maestra Dora sí me la imagino porque es buena gente ella. Son personas normales, sí creo que vean televisión pero no tanto como nosotros.” PRIVMOR MASC 1º

A pregunta expresa sobre si creían que sus maestros practicaban lo que decían de la televisión, los estudiantes contestaron:

“¿Y ustedes qué creen?. Que no. ¿Por qué?. Porque así somos todos.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

“Yo creo que la mayoría no, porque con eso de las torres gemelas casi todos ‘no, que las torres gemelas, que se cayeron’, así nos empezaron a sacar plática de eso. Y pues ahí se ve donde sí ven tele.” PUBAND MASC 3º

“Yo creo que no porque alguna novela he oído platicar a algún maestro, una película.” PUB27 FEM 1º

“No. ¿Por qué?. No porque la televisión llama mucho la atención y no, no creo que ni un ratito puedan verla.” PRIVMOT FEM 3º

Para cerrar el ejercicio sobre los tres discursos pregunté a los estudiantes acerca del efecto de estos discursos en su práctica cotidiana. Me interesaba indagar en torno a los posibles efectos del choque de estas agendas sobre la televisión en las decisiones de los estudiantes de secundaria, ¿bajarían su consumo?, ¿escogerían otros programas? ¿se mantendrían alejados de productos audiovisuales

conteniendo sexo, drogas o violencia?. Evidentemente estas preguntas son retóricas, los estudiantes plantearon con toda claridad que el decir de padres y maestros, aunado a los problemas de autoridad moral para erigirse en jueces, resulta poco menos que ruido de fondo o un obstáculo menor para sus prácticas de recepción televisiva. Ni las restricciones y condicionamientos paternos, ni la lucha contra la televisión asumida como Némesis de la escuela entablada por los maestros está logrando gran cosa para modificar la forma en que los jóvenes estudiantes de secundaria usan la televisión.

“No. ¿Por qué?. Porque no le tomamos importancia, ¿qué nos pueden hacer los maestros?. Ni nos ven. RISAS...” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

“A veces. No siempre. ¿Por qué, cómo?. A veces sí prefiero ver la tele que hacer la tarea, me da flojera, ahí sí tienen razón los maestros cuando dicen que no hacemos la tarea por ver la tele. Que tendría que hacer dejar de ver tele y ponerme hacer la tarea.” PUBAND MASC 3º

“...que te puedes traumar, así dicen. Pero ¿por qué?, no te dicen por qué. Ya no le hacen la lucha.” PRIVLAR MIXT 1º A 3º

“Es que tienen diferentes puntos de vista, pero que digan lo que realmente es, porque a veces dicen que es pérdida de tiempo pero, a lo mejor, no, no creo que pasen un día sin ver la tele.” PRIVMOT FEM 3º

Es evidente la necesidad de aproximaciones más sofisticadas y con herramientas más poderosas para estimular la reflexión y la recepción crítica entre este grupo social. El modelo de intervención ya existe, planteado por investigadores de la comunicación como Guillermo Orozco, Valerio Fuenzalida, entre otros. Lo que hace falta es el compromiso de las instituciones educativas y del ministerio de educación para abordar este problema.

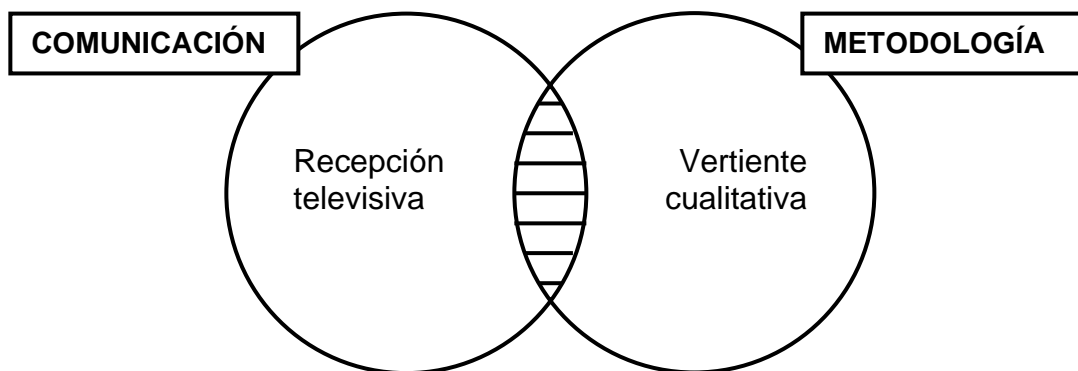
Conclusiones

“Me compré un televisor
para mi tranquilidad.
Y esto no lo aguanto yo más
Señor, ¡mañana vendo el televisor!”
Son tradicional cubano

“Raro es el que sabe de qué tratará su
tesis antes de haberla escrito”
Nigel Barley¹

Uno de los temas que me han seducido del proceso de investigación es que el análisis, la construcción de una explicación de un fenómeno y su proceso de comprensión, puede ser **teóricamente infinito**. Es el investigador quien decide que ya ha contestado sus preguntas y cumplido sus objetivos, pero el objeto de estudio no porta estos elementos de forma predeterminada. Cada vez que regreso a Comalcalco no puedo evitar preguntar acerca de las secundarias, los estudiantes, la televisión y los cambios locales para colocar nuevas piezas en este rompecabezas que he ido formando acerca de la recepción televisiva de sus estudiantes de secundaria en los últimos 8 años.

La sensación que tengo al redactar estas conclusiones es la de, finalmente, enfrentar **la decisión** de cerrar el proceso. Aunque contesté mis preguntas de investigación, otras nuevas fueron emergiendo en el proceso, derivadas de esa colección de saltos intuitivos, salidas en falso, errores, callejones sin salida y felices accidentes que constituyen el curso de una investigación, citando a Robert Merton. Así que enfrente estas conclusiones con la idea de señalar nuevas dudas y ángulos que explorar en esa intersección que constituye mi tema de investigación y mis tres objetos de estudio:



- La recepción televisiva de jóvenes estudiantes de secundaria
- Los alcances de las técnicas cualitativas para estudiar la construcción de significados
- Las posibilidades de investigar con una mirada auto-reflexiva

¹ Nigel Barley (1989), *El antropólogo inocente*, Anagrama, Barcelona.

Del acceso heterocrónico a la modernidad y la recepción televisiva desde una periferia más cercana

Han pasado alrededor de ocho años de haber arrancado mi investigación de tesis doctoral y de nuevo en Comalcalco, Tabasco. Durante este tiempo viví 4 años en esta población del sureste mexicano y he regresado de visita 2 o 3 veces cada año. Se han visto muchos cambios en estos ocho años: ahora hay dos supermercados grandes, una nueva autopista conecta con Villahermosa –la capital del estado- en menos tiempo que antes, la situación de seguridad pública ha empeorado porque la zona se ha convertido en refugio de miembros de uno de los cárteles de las drogas mexicanos –los llamados zetas-, ha habido 3 Presidentes Municipales con alternancia de partidos políticos, la ciudad ha crecido con nuevos desarrollos inmobiliarios y el nacimiento de una incipiente industria turística vinculada con la producción de chocolate y las haciendas cacaoteras. Dos de las escuelas privadas en las que llevé a cabo la investigación cambiaron de domicilio: el Colegio Pierre Larousse y el Colegio Morelos. También llegó la primera sucursal de una cadena de comida rápida, Subway, justo en los portales del parque central de Comalcalco.

En términos de acceso a medios, en aquel momento existían dos sistemas de televisión satelital de paga: SKY y DirecTV, después de casi 6 años de no tener competencia ante la quiebra de DirecTV en México, SKY se enfrenta hoy a una nueva alternativa de televisión satelital de paga más barata: DISH. Cablecom, proveedora de servicio de televisión de paga por cable está en proceso de digitalizar su señal en la localidad. También la televisora estatal tabasqueña TVT diversificó su programación y mejoró su señal (<http://www.tvtenlinea.com.mx/>). La penetración de Internet y los videojuegos (Wii, Xbox y PlayStation) creció de forma contundente y hoy es más común que los jóvenes de Comalcalco accedan a estas alternativas de entretenimiento aún en familias de niveles socioeconómicos bajos. La popularización de las redes sociales (Hi5, Facebook, MySpace, entre otras) generó que una buena parte de los jóvenes tuvieran, además de su cuenta de correo electrónico (usualmente en Gmail o Hotmail) su propia página personal para compartir con sus pares y familiares. Los teléfonos móviles son un equipamiento indispensable para los estudiantes de secundaria de hoy, lo accesible de los precios, las opciones de prepago, los mensajes SMS y una doble necesidad –la de ellos de interrelacionarse y la de sus padres de supervisarlos- han convertido en caso raro a los jóvenes que aún no tienen uno.

En conclusión, las alternativas de entretenimiento y para el uso del tiempo libre de los jóvenes estudiantes de secundaria de Comalcalco se multiplicaron y diversificaron: hay cada vez más canales, más programas, más acceso a Internet, más uso de recursos en la red, más presencia de videojuegos en los hogares, más cercanía con la capital y, por lo tanto, más salidas y uso de sus alternativas de entretenimiento. Todos estos cambios están modificando las pautas de recepción televisiva de este grupo social, al menos en términos de la posición desde la que se construye sentido de los mensajes televisivos: hoy los estudiantes de secundaria de Comalcalco ven la televisión desde una posición **menos periférica**,

ya que se han aproximado un poco más a *la modernidad*: gracias principalmente al acceso a Internet y a bienes de consumo típicos de ella (comida rápida, música comprada en iTunes, películas de Hollywood en cines de Villahermosa, videojuegos en línea, etc.).

Se trata de una situación de **heterocronía**, porque este vínculo limítrofe hacia los bienes de consumo y los contenidos de la modernidad convive con costumbres culturales tradicionales que se modifican menos rápidamente: la relación con los padres –por ejemplo jóvenes que ya cumplieron la mayoría de edad y aún deben pedir permiso a sus padres para ir a fiestas-, la participación en festividades tradicionales como la Enrama en honor a San Isidro Labrador o las Posadas Navideñas, entre otros.

En la investigación pude comprobar que esta distancia entre la situación cultural de recepción y la modernidad planteada en los mensajes televisivos genera un juego dialéctico de aceptación y rechazo, de aspiración y repulsión, de identificación y otredad, en el que se van generando nuevas pautas de comportamiento, lenguaje, formas de vestir/arreglarse, etc. No se acepta automáticamente todo lo que se ve en la televisión: se reconocen las diferencias entre su realidad y lo que presentan las telenovelas, los musicales, BigBrother, etc. Sin embargo esta exposición va modificando gradualmente las percepciones de los estudiantes. Un ejemplo concreto de esto fue la flexibilización hacia el uso de nuevos términos y el que se tornaran aceptables, derivado del lenguaje que utilizaron los participantes en la primera emisión de BigBrother.

En el futuro el reto sería entender cómo se da esta relación paradójica entre el placer derivado de la identificación y el placer derivado de la otredad: ¿cómo se mezcla y qué resulta de este coctel?. Ese es el primer punto que consigno en la propuesta de una agenda de investigación de la recepción televisiva, y que se relaciona con el tema del siguiente inciso: el placer.

Sobre una ausencia en los modelos teóricos para abordar la recepción televisiva: el placer de ver la TV

Los modelos teóricos que utilicé para abordar mi objeto de estudio me brindaron referentes importantes y también me indicaron asuntos que observar durante el campo. Los planteamientos de Orozco, Lull, Morley y Jensen fueron muy útiles para aproximarme al trabajo de campo y contextualizar adecuadamente el uso de la TV en el marco del uso del tiempo libre. Me resultó particularmente fértil la noción de televidencia de Guillermo Orozco y su modelo de las multimediaciones para darle sentido a la estructura de hallazgos cualitativos del capítulo 5.

Sin embargo creo que hay una carencia importante en los recursos teóricos de nuestra disciplina para explicar algo que descubrí durante el análisis cualitativo: el **placer/disfrute** como motivador del consumo de televisión. Una de las conclusiones más importantes de mi trabajo de investigación es señalar la carencia de herramientas teóricas en las ciencias de la comunicación que nos

permitan indagar y comprender la estructura de este disfrute. Como desarrollé en el capítulo 5, una agenda en este sentido buscaría:

- Entender con mayor profundidad el **goce** que sienten los televidentes a partir de la experiencia televisiva cotidiana y cómo este goce funciona o no como motivador del consumo del medio, del género, del programa, etc.
- Entender la génesis de ese **disfrute televisivo**, cómo se aprende a disfrutar, qué se aprende a disfrutar, qué papel juegan los géneros televisivos, los entornos familiares y el historial de contenidos a los que se ha tenido acceso
- Generar un **catálogo de placeres** detonados por el uso y consumo de contenidos audiovisuales de la televisión, de los cuales generé una primera aproximación a nivel hipotético:
 - El placer derivado de la **identificación**: cuando los contenidos reflejan mi condición, mi entorno, mi forma de ser/pensar/sentir, mi género, mi grupo de edad, mi problemática, etc. Es decir cuando los disfruto porque me hablan de lo que me rodea y conozco, porque los referentes, situaciones y personajes que plantea me son familiares.
 - El placer derivado de la **otredad**: cuando los contenidos me hablan de otros lugares, situaciones, personas, formas de ser/pensar/sentir, grupos sociales, etc. Cuando los disfruto porque me hablan de lo que no conozco, porque los referentes, situaciones y personajes que plantea me son extraños.
 - El placer derivado del **peso**: siguiendo a Kundera², cuando los contenidos me hacen elevar mi conciencia acerca de las responsabilidades y la vida, de mi planeta, mi país, mi clase social, lo que hace falta por hacer. Cuando los disfruto porque me hacen tomar conciencia y ver.
 - El placer derivado de la **levedad**: cuando los contenidos me apartan del mundo, me hacen olvidar de su problemática y mis responsabilidades ante ella. Cuando los disfruto porque me hacen evadirme y soñar.
 - El placer derivado de **compartir**: cuando los contenidos me permiten vincularme con otros, socializar y formar parte de algo. Cuando los disfruto porque detonan momentos para estar con otros y me hacen sentir integrado a un grupo.
 - El placer derivado del **individualismo**: cuando los contenidos me permiten enfocarme en mí mismo, me generan una experiencia autorreflexiva y centran mi atención en mis sentimientos, intereses, necesidades y deseos. Cuando los disfruto porque me permiten conectarme conmigo.
 - El placer derivado de la **experiencia estética**: cuando los contenidos –independientemente de sus cualidades, origen, manufactura, etc.- me parecen agradables y armónicos, siento que estoy percibiendo la belleza a través de ellos. Cuando los disfruto porque me hacen sentir conectado con lo bello y lo sublime.

² Milan Kundera, *La insoportable levedad del ser*, Tusquets, México.

- El placer derivado de la **experiencia instintiva**: cuando los contenidos me conectan con mis instintos básicos, como el sexo, el hambre, la autodestrucción, el morbo, la supervivencia, el miedo, la violencia, etc. Cuando los disfruto porque me hacen sentir conectado con mi ser animal.
- El placer derivado del **aprendizaje**: cuando los contenidos me brindan conocimientos para mi vida cotidiana, profesional, etc. Cuando los disfruto porque me generan ideas, aprendo y tengo más elementos valiosos para la vida diaria.
- El placer derivado de un **planteamiento ordenador**: cuando los contenidos me afirman en mi posición, siguiendo a Barthes (2004: 25) y su *texto de placer*: aquel que me contenta, me colma y da euforia; que proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica confortable. Cuando los disfruto porque afirman mis certezas.
- El placer derivado de un **planteamiento disruptivo**: cuando los contenidos me descentran, me cuestionan y me desorientan, de nuevo con Barthes (2004: 25) y su *texto de goce*: el que me pone en estado de pérdida, me desacomoda, hace vacilar mis fundamentos históricos, culturales y psicológicos, la congruencia de mis gustos, de mis valores y de mis recuerdos, que pone en crisis mi relación con el lenguaje. Cuando los disfruto porque detonan mis incertidumbres.
- El placer derivado de lo **inspirador**: cuando los contenidos me hacen sentir que puedo hacer cosas *importantes* en mi vida. Cuando los disfruto porque me inspiran a lograr lo que otros han logrado.
- El placer derivado de lo **enciclopédico**; cuando los contenidos aumentan y diversifican las entradas de *mi enciclopedia personal*. Cuando los disfruto porque me brindan piezas de información para mi colección personal, mismas que puedo poner a circular en mis interacciones sociales (cultura Wikipedia).
- El placer derivado de la **fantasía de participación**: cuando los contenidos me generan la ilusión de que estoy participando en la estructuración del mensaje. Cuando los disfruto porque me siento parte del programa y creo que mis decisiones/opiniones co-configuran lo que sucede en la pantalla.

Planteo entonces la necesidad de desarrollar un modelo que explique la vinculación entre audiencias y televisión centrándose en el placer que detona la recepción televisiva. Considero que este no es un simple cambio semántico, en general al explicar las motivaciones de las audiencias televisivas encontramos clasificaciones centradas en lo racional, pero no hemos indagado en las motivaciones emocionales vinculadas con el disfrute del acto de ver televisión.

Consigno así el segundo punto de estas conclusiones/propuesta de agenda: entender la estructura y génesis de los **placeres televisivos**.

Sobre la recepción televisiva entre jóvenes estudiantes de secundaria

Con esta investigación me di cuenta que comprender la recepción televisiva en este grupo social implica mantener un amplio contexto de las prácticas del tiempo

de ocio. Encontré por ejemplo que en la jerarquía de actividades ver TV quedaba relegado frente a otras actividades como jugar, hacer deporte, salir a pasear o escuchar música. Ver TV está lejos de ser la única alternativa de los jóvenes estudiantes de secundaria para utilizar su tiempo libre o entretenerse. Aunque esto no quiere decir que sea irrelevante, ver la televisión es una actividad que se desarrolla de forma intensa por los estudiantes de secundaria, independientemente del sexo, tipo de colegio (público o privado) y clase social. En todos los casos alrededor del 90% de los estudiantes ve la televisión todos los días. No se puede entender la televidencia aislada, se debe analizar contextualizada en el conjunto de prácticas del tiempo libre y ocio del grupo social estudiado.

También quedó claramente establecido en los capítulos 4 y 5 que ver televisión es una actividad que se modifica en función del calendario semanal y anual, incrementándose durante los fines de semana y periodos vacacionales. En promedio los estudiantes de secundaria de Comalcalco veían la televisión 3.8 horas diarias entre semana y 5.1 horas diarias durante los fines de semana. En 2002 ya se podía ver entre los estudiantes la tendencia de intensificación de uso de Internet, especialmente con el uso de correo electrónico, sitios de chat y navegación por búsquedas. Esa tendencia continúa desarrollándose actualmente con la emergencia de las redes sociales (Hi5, MySpace, Facebook, etc.) y el CGM (Consumer Generated Media) en sitios como YouTube. En el proceso de definición de una agenda de investigación sobre la recepción televisiva es clara la necesidad de comprender el consumo inter-medios en los jóvenes y los cambios de las prácticas de recepción televisiva a partir de la creciente penetración de la Internet, sus distintos recursos y los videojuegos. Consigno este como el tercer punto de estas conclusiones/propuesta de agenda.

Comprobé asimismo que ver TV en este grupo social es con mucha frecuencia una actividad que se hace en compañía de amigos y, principalmente, familiares. La investigación permitió constatar con claridad que el hogar es el lugar en el que sucede la interacción con la televisión, aunque como ya planteó Guillermo Orozco, esa interacción o *televidencia* sucede antes, durante y después del momento concreto de exposición al medio. En este sentido uno de los aprendizajes clave es que el hogar es la mejor unidad de observación y análisis para estudiar la recepción televisiva, algo sobre lo que abundaré más adelante.

Una conclusión contundente es que la TV les proporciona a los estudiantes modelos para comportarse, vestirse y enfrentar situaciones familiares que ellos aceptan o rechazan en un proceso de negociación dialéctica y que va modificando gradualmente sus percepciones. Los y las estudiantes aprenden en la televisión lo que está de moda, cómo verse o arreglarse negociando con lo que les marca su propio entorno, lo que “se ve bien o mal” que vista un chico o una chica en Comalcalco. También en la TV ven modelos familiares que comparan con sus propias familias y situaciones cotidianas, principalmente en las telenovelas. Además la televisión constituye una fuente fértil de referentes para la interacción social, que llegan a ser indispensables para integrarse y ser parte de un grupo.

Los estudiantes identifican racionalmente tres motivadores básicos al ver televisión: entretenimiento, compañía y aprendizaje. Sin embargo, al analizar sus respuestas en acercamientos sucesivos encontré un conjunto de otras motivaciones que funcionan mezclándose y chocando para detonar el acto de encender la televisión, -algunas de ellas ya identificadas en otras investigaciones por autores como Orozco, Lull y Morley-:

- Rutina/ritual/costumbre. La televisión forma parte de los rituales cotidianos de los jóvenes estudiantes, están acostumbrados a su compañía y no siempre la encienden con un objetivo o para ver un programa específico, la encienden porque en ese momento “toca” encenderla, como siempre, como todos los días.
- Integración/pertenencia. Se enciende la TV para acceder a recursos indispensables para la socialización o facilitar la comunicación familiar. Los estudiantes se enteran en la TV de lo que está de moda -en términos de programas, música y productos de consumo-, esto les permite estar actualizados y tener el capital de información y referentes necesario para moverse en su red de socialización.
- Disfrute/placer. Es importante no olvidar que la televisión también proporciona placer a quienes la ven y aunque no siempre lo logra, sus contenidos resultan disfrutables para un conjunto amplio de audiencias. Los estudiantes hablaban con frecuencia de disfrutar, alegrarse, pasarlo bien y divertirse al ver la televisión.

Otra conclusión relevante es que el concepto de género televisivo sigue siendo útil para abordar el análisis de la televidencia. Si uno de los elementos que definen al análisis de la recepción como proyecto académico es el análisis de la *audiencia-cum-contenido* o de *texto-cum-audiencia* (Jensen y Rosengren, 1990; Jensen, 1993; Höijer, 1998), el género me parece la mejor alternativa para aprehender el sentido del mensaje televisivo. El género permite ir más allá de la particularidad del programa o producto audiovisual específico y dialogar analíticamente desde las normas que lo estructuran. Considero que cuando se elige estudiar la televidencia de un programa específico es indispensable contextualizar el análisis desde el género al que pertenece dicho programa y el contrato/expectativas que establece la audiencia con él, derivado de su pertenencia a un género específico.

En esta investigación pude comprobar que los estudiantes de secundaria de Comalcalco establecían diferentes niveles de vinculación con los géneros televisivos y con distintos programas al interior del género. En esta investigación abordé: los noticieros, los programas/canales musicales, Big Brother –reality shows- y las telenovelas.

Los noticieros son, para los estudiantes de secundaria de Comalcalco, *la escuela* de la televisión: existe una lejanía con este género que es considerado para otros,

para adultos. Durante la investigación encontré que este distanciamiento no tiene que ver sólo con el contenido (que resulta poco atractivo para este grupo), sino con la forma: el ritmo del noticiero les parece lento, la estructura narrativa vieja y el lenguaje poco comprensible. Ver noticieros se asume como parte del “deber ser” planteado por padres y, especialmente, por maestros. Los noticieros se ven en situaciones de consumo familiar, con los padres, y son utilizados con frecuencia por estos últimos como pretexto para plantear los temas de su agenda formativa a los hijos: drogas, prevención de embarazos, etc. Esto puede explicar la percepción del género como *educativo*, algo no precisamente valorado como positivo, y su vínculo con el discurso pedagógico de la escuela.

Estos jóvenes demandan entretenimiento a los noticieros, que sean más dinámicos, comprensibles, con noticias más impactantes. En este sentido se constituyen como un buen público objetivo para el *infotainment*, entendido como el contenido mediático basado en noticias que incorpora entretenimiento como estrategia para elevar su popularidad. Lo que hace atractivo a un noticiero es la espectacularidad de la noticia, centrada especialmente en la imagen: el ejemplo que encontré citado con frecuencia fue el de las imágenes de los ataques a las torres gemelas del 11-S. Los estudiantes en general no critican las posiciones desde donde se informa, ni identifican una agenda política desde la emisión de noticias, hay mucho trabajo por hacer en materia de diferenciar la realidad y la representación mediática de la realidad.

De forma totalmente contrapuesta al género noticioso, los jóvenes se identifican y vinculan profundamente con el género de programas musicales: conocen a sus conductores, emisiones, horarios y, por supuesto, a los grupos y artistas que se presentan en estos productos audiovisuales. Encontré que la música es clave para los adolescentes en el proceso de definición de su identidad, como elemento de auto-expresión e integración con sus pares. En este sentido el consumo de programas musicales es una práctica importante y disfrutable -“escuchar música grabada” fue calificada como la actividad más placentera por los encuestados.-.

Ver los programas musicales es una actividad subsidiaria de escuchar música grabada, sumando el video musical. Mis informantes resultaron consumidores asiduos de música y encontré que ésta los acompaña en diferentes momentos de su vida cotidiana. Estar bien enterado de lo que está de moda musicalmente es indispensable para enfrentar exitosamente sus procesos de socialización en la escuela, la calle, el parque y con sus familiares coetáneos. También encontré que los estudiantes utilizaban la música para catalizar o atemperar sus estados emocionales, de acompañarse y acompasarse con ella para enfrentar los problemas y cambios que estaban viviendo. La música también les permite alejarse del “mundo de los adultos” al compartir códigos y referentes completamente ajenos e incomprensibles para ellos. Se trata de un proceso de marginación inverso al del género noticioso, un mundo en el que “los que saben” son ellos y donde los adultos se mueven de forma torpe. Esto permite reafirmar su propia identidad como grupo.

Acerca de la emisión mexicana de Big Brother, en su primera emisión, puedo afirmar que constituyó un fenómeno mediático de gran impacto entre los jóvenes estudiantes de secundaria, sus familias y sus maestros. Encontré en el curso de la investigación ejemplos de cómo las escuelas asumieron institucionalmente a este programa como un enemigo y representante de todos los males de su Némesis, la televisión. Esto funcionó a favor del consumo del programa, la discusión generada y la intención de prohibir la emisión del programa detonó la curiosidad de muchos alumnos por conocerlo. La propuesta de ver el comportamiento de un grupo de personas encerradas en situación especial, la dimensión experimental del programa, resultó muy atractiva para los estudiantes y sus familias.

En realidad el gran atractivo de Big Brother para los estudiantes fue la novedad como producto audiovisual de entretenimiento, sin embargo como subgénero se agotó con rapidez, perdiendo la novedad ante la audiencia y teniendo bajas posibilidades de renovar su propuesta para audiencias televisivas cada vez más demandantes. Otro detonador muy importante de consumo que se repitió en el caso de Big Brother fue el derivado de su necesidad de pertenecer y formar parte de un grupo social. No ver el programa significaba también no contar con información útil para ser parte de la conversación de otros estudiantes y no estar marginado del grupo.

Sobre las telenovelas pude comprobar la importancia del género en las prácticas de consumo/recepción de televisión: las familias de los estudiantes veían telenovelas con diferentes niveles de intensidad pero las veían. Un hallazgo relevante es que ya no hay una telenovela, sino que el género ha sufrido fracturas y adaptaciones -¿evoluciones o involuciones?-, para adaptarse a segmentos de audiencia que están exigiendo innovación al culebrón melodramático tradicional, uno de estos segmentos está compuesto por los jóvenes adolescentes. En el capítulo 5 establecí que la telenovela no es asumida con **un** género, y que los estudiantes no opinaban lo mismo de la telenovela de la noche que de *su telenovela*.

Los estudiantes fueron desarrollando su televidencia del género de forma cotidiana durante la infancia, al acompañar el consumo televisivo –principalmente el de sus madres- y posteriormente al comenzar a consumir telenovelas infantiles. La estrategia de las televisoras en el sentido de realizar adaptaciones del género apuntando a audiencias más jóvenes está funcionando para asegurar su formación como consumidores de telenovelas. Las telenovelas juveniles atienden a la comunidad interpretativa formada por los jóvenes estudiantes de secundaria, quienes identifican a estos productos audiovisuales como dirigidos a ellos y derivan de su consumo/recepción un conjunto de placeres que debemos colocar en la agenda de investigación de la recepción televisiva.

Considero que la investigación de la televidencia debe explorar a profundidad esta estrategia de la industria de la televisión latinoamericana en términos de formación de audiencias para la telenovela. Me parece un asunto prioritario porque engarza un movimiento de defensa de la industria local frente a la popularización de los

contenidos de origen norteamericano a través de las series (Dr. House, 24, Lost, C.S.I., etc.) que son muy atractivas actualmente para las audiencias juveniles. Estas series responden muy bien al deseo de innovación narrativa y temática, altos valores de producción, ritmo acelerado, verosimilitud, etc. que tienen las audiencias jóvenes o modernas.

El género telenovela podría parecer inicialmente en desventaja frente a estos productos audiovisuales, sin embargo tiene sus fortalezas: los referentes culturales, lingüísticos, fenotípicos, temáticos, de entornos, etc. más cercanos. La formación de nuevas audiencias para el *viejo* género de la telenovela, con las telenovelas juveniles e infantiles frente a la competencia de las series como productos audiovisuales de ficción es un fenómeno que necesitamos comprender. Consigno así el cuarto punto de estas conclusiones/agenda: investigar la formación de audiencias –semilleros- para la telenovela a través de sus adaptaciones para las audiencias juvenil e infantil, comprender la génesis de su televidencia en las nuevas generaciones..

Las telenovelas juveniles mantienen los rasgos fundamentales del género: gran intensidad melodramática, curso previsible de la historia y del final, extensa duración, etc. Su innovación se concentra en los temas y su tratamiento, acercándose a los jóvenes mediante elementos que se repiten consistentemente en el subgénero: ambientes escolares, problemáticas del grupo de edad (embarazo, drogadicción, relación con padres y maestros, etc.), inclusión de la música como un elemento clave, relaciones de noviazgo, enfrentamientos entre grupos de jóvenes, entre otros.

Encontré que la telenovela juvenil tiene muchos elementos atractivos para el grupo de estudio, ya que combina dos dimensiones: el entretenimiento y la información *útil para la vida*. Es muy relevante que los estudiantes, además de disfrutar las situaciones y personajes por identificación generacional planteadas en la novela, perciban que están recibiendo *enseñanzas* que les servirán para enfrentar situaciones en el corto y largo plazo: tener novio o novia, relacionarse con sus padres o maestros, evitar problemas con otros grupos de estudiantes, etc. En conclusión, ver telenovelas juveniles es asumido de facto como un proceso de educación no formal sumamente útil por parte de los estudiantes de secundaria.

Otra conclusión importante es que el discurso de padres y maestros está siendo poco efectivo para modificar las prácticas de recepción televisiva de los estudiantes de secundaria. En el caso de los padres, se concentra en limitar el tiempo de exposición, prohibir el consumo de contenidos que se consideran no apropiados para los estudiantes –especialmente en lo referente a sexo, drogas y violencia- y condicionar el uso del televisor en función del desempeño académico o el cumplimiento de deberes escolares o domésticos. En el caso de los maestros también establecí con claridad que la TV es asumida como un enemigo a vencer y como Némesis de la escuela, generando un discurso muy alejado de los jóvenes. Durante el análisis quedó comprobado que ambos discursos resultan ineficaces para modificar el comportamiento de los jóvenes, a lo más que llegan es a

establecer una suerte de *deber ser* acerca de la televisión, que puede ser recitado como discurso racional y moral por los estudiantes, pero que no modifica un ápice su práctica, su televidencia. Esto se ve agravado por la crisis de legitimidad o la ausencia de autoridad moral de maestros, y especialmente de padres, para criticar un consumo televisivo entre los jóvenes que se parece mucho al que ellos mismos llevan a cabo.

Consigno como cuarto punto de estas conclusiones/propuesta de agenda la necesidad de explorar y comprender el potencial de modificación de la televidencia juvenil de las estrategias de intervención planteadas por los programas de educación para la recepción. ¿Qué logran y que no los programas de intervención que buscan detonar una mayor reflexividad y crítica en las audiencias televisivas formadas por jóvenes estudiantes? ¿Logran verdaderamente modificar la televidencia de estos grupos sociales o sólo generar un discurso más sofisticado sobre el medio en dichos grupos?.

Sobre las alternativas técnicas cualitativas para el estudio de la recepción

Durante esta investigación utilicé una gran diversidad de técnicas de investigación cualitativa y dinámicas de producción de información. Describí puntualmente el diseño metodológico, la definición y uso de cada una de ellas en el capítulo 5. También expliqué que al abordar la fase de campo cualitativa decidí utilizar una gran diversidad de técnicas y que quise probar todas las que pudiera. Reconozco que esa pulsión tuvo como consecuencia un volumen excesivo de información que me costó mucho trabajo codificar y analizar.

Mi gran aprendizaje, conclusión y recomendación a otros investigadores es: la necesidad de considerar y calcular el volumen de información que puede producir cada actividad de investigación. En mi caso reconozco que la diversidad de herramientas, unidas a mi decisión de trabajar con todas las secundarias de Comalcalco en una fase de campo cuantitativa y dos fases cualitativas generó demasiada información. Este error de cálculo y falta de previsión sobre la cantidad de trabajo que requeriría el análisis ocasionó que esta investigación estuviera al borde del naufragio varios años. Para salir de esta situación fue muy importante el recurso del software para codificación y análisis de información cualitativa (Atlas.ti) que utilicé.

En segunda instancia quiero volver a plantear que abordé el diseño metodológico de esta investigación guiado por el concepto de **sistema de decisiones**, que desarrollé en mi trabajo de investigación previo (Flores, 2001) y que explicaré más adelante. Es muy importante aclarar esto porque conlleva la concepción de que sólo se puede explicar la metodología de forma retrospectiva y la pretensión de transparentar las decisiones que fui tomando en el curso de la investigación. Esta relatoría la desarrollé en el capítulo 5.

Las grandes conclusiones y agenda en términos de alternativas técnicas cualitativas es que resultaron mucho más fértiles aquellas herramientas que tenían alguna de estas dos características:

- Permitían que los informantes generaran información con sus pares sin intervención del investigador durante la interacción (como las entrevistas a iguales)
- Permitían producir información acerca de lo que sucedía en el hogar de los estudiantes en relación con la práctica de ver TV (como el psicodrama)

En este sentido quiero destacar la utilidad del psicodrama como herramienta de investigación para comprender lo que sucede en el hogar y la interacción que se da entre los miembros de la familia. Con él logré que los estudiantes dramatizaran las situaciones y conversaciones que vivían cotidianamente en su familia en relación con la televisión.

El psicodrama tiene la enorme ventaja de poder construir una representación del momento en que se ve la televisión en familia y de poder indagar con el informante las opiniones de los otros miembros de la familia proyectadas por él mismo. Inicialmente consideré que iba a ser una herramienta limitada por el grupo de edad, el miedo al ridículo, etc. Sin embargo una buena fase de calentamiento o “caldeamiento” -como se le conoce entre los teóricos del psicodrama- permite relajar al grupo y elevar la disposición a actuar entre sus miembros. Me sorprendió la potencia de esta técnica para concentrar a los informantes y generar información muy significativa para los objetivos de la investigación. Literalmente fue como poder hacer retroceder y avanzar la acción para indagar en algún comentario o actitud de los diferentes miembros de la familia al ver la televisión, siempre desde el punto de vista del informante.

En lecturas posteriores al campo encontré que de forma posterior a la dramatización se puede hacer un ejercicio grupal de compartir (*sharing*). Esta fase sirve para invitar a los miembros del grupo a expresar sus propias conexiones con la situación del protagonista, si lo hubiera sabido podría haber explorado las similitudes y diferencias de lo que sucede en los hogares de otros estudiantes.

Por otra parte una dinámica que resultó sorprendentemente buena en términos de revelar información que probablemente no hubiera obtenido fue la de entrevistas a iguales. En esta lo que hice fue organizar equipos de 3 o 4 alumnos en cada grupo donde la lleve a cabo, les di una grabadora, una guía de tópicos y una capacitación para ir a entrevistar a otros compañeros suyos durante el receso de clases. Las respuestas que obtuve usualmente no caían en lo que he llamado antes “recitar el discurso del deber ser” elaborado por maestros y padres de familia.

Otro punto relevante se deriva de mi decisión de utilizar dos técnicas diferentes para llevar a cabo sesiones de grupo: el grupo de discusión –siguiendo la escuela

de Ibañez- y el grupo de enfoque o *focus group* –siguiendo el modelo anglosajón inaugurado por Merton-. Con el uso de ambas técnicas pude darme cuenta de que en el grupo de discusión la conversación sobre los temas descubría espontáneamente asuntos que no surgieron a partir de preguntas directas en los grupos de enfoque. Es decir, las opiniones de los pares, escuchar las experiencias de otros y el intercambio de puntos de vista entre los miembros del grupo engarzados en una plática medianamente “natural” en el seno de un grupo de discusión, generaba un efecto de sinergia y profundización espontánea sobre los temas que no se manifestó en los grupos de enfoque.

En cuanto a los talleres de futuro o *Zukunftwerkstätten*, resultaron muy útiles como herramienta de investigación-acción, es decir, con miras a intervenir en los procesos de televidencia de los estudiantes. Con esta técnica emergieron espontáneamente estrategias de acción desde la perspectiva de los estudiantes para el tema de educación para los medios. Creo que es una gran herramienta para utilizar en el seno de los esfuerzos de educación para la recepción y formación de audiencias críticas.

El collage en pareja me funcionó más como detonador de la discusión grupal que como fuente de información en sí mismo. Encontré que era más importante la interpretación que hacía la pareja de lo que habían colocado en él y la argumentación que presentaban al grupo en términos de revelar información útil para mi investigación, el collage funcionó sólo como un pretexto para hablar –y facilitó que lo hicieran los estudiantes más tímidos-.

La video-discusión funcionó como una suerte de grupo de enfoque modificado, el segmento de video funcionaba para que los miembros del grupo tuvieran un referente común sobre el cual emitir opinión. En general el uso de este tipo de materiales me funcionó como un catalizador de la discusión y permitió que los estudiantes fueran más participativos.

El taller de información mutua es una gran herramienta de investigación-acción, como en el caso del taller de futuro permite intervenir sobre los procesos de televidencia de los estudiantes (en términos de reflexionar sobre ellos, no exploré los efectos de dicha intervención). Con ella combiné dos objetivos: por una parte producir información útil para mis objetivos de investigación y por otra brindar elementos a los estudiantes para generar procesos de recepción más críticos en ellos. Esta técnica me dejó satisfecho en términos de regresar a mis informantes elementos para que, potencialmente, modificaran su relación con la televisión. Como ya dije, persiste en mí la pregunta sobre el efecto de estos esfuerzos de educación para la recepción, por lo que lo consigné como el quinto punto de mi propuesta de agenda de investigación.

En el capítulo 5 describí una serie de dinámicas complementarias que utilicé durante mi trabajo de campo, tanto de producción de información como de calentamiento o *warm-up*. De ellas concluyo que me permitieron ver diferentes ángulos de la recepción televisiva aportando en información en distintos grados.

En todo caso me parece un conjunto de recursos valioso para hacer investigación cualitativa que propongo probar a otros investigadores.

Concluyo, los investigadores debemos perder el miedo de *usar* la metodología para nuestros fines. Es muy importante primero entender las técnicas, cómo se han definido y usado por otros investigadores, en nuestra área de conocimiento y en otras, pero más que buscar reglas que seguir creo que debemos ir detrás de insumos para potenciar nuestra propia creatividad metodológica. Sirva esto como invitación a otros investigadores a disfrutar de la libertad para experimentar el uso de diversas técnicas de investigación.

Sobre la perspectiva autoreflexiva y la propuesta de los sistemas de decisiones

He desarrollado esta tesis con una perspectiva autorreflexiva y asumiendo la metodología como un **sistema de decisiones** operado por el investigador, en este caso yo. He planteado en distintas partes de este trabajo de investigación mis posiciones respecto a esta alternativa por lo que presento aquí lo que me parece más relevante:

- Es importante mostrar de forma evidente la autoría de una investigación, en términos formales representado por la primera persona al escribir y en términos de fondo mostrando con claridad las decisiones tomadas a lo largo del proceso de investigación, incluyendo las derivadas de situaciones “no académicas” o “no científicas”. Lo único que ha logrado la pretensión de evitar que estos aspectos se mezclen con el “trabajo científico” es ocultar estas mediaciones de la mirada al lector, pero no es posible extirparlas ni evitar que operen, son características intrínsecas de lo humano.
- Es necesario comenzar un trabajo de transparentación de lo que hay detrás del proceso de investigación, mostrar las bambalinas, el *backstage*. En un escenario así la arena de discusión permanece, quedan indemnes la crítica y el desacuerdo, lo que cambian son los términos de la discusión: ya no hay pretensión de verdad, explicaciones absolutas, ni afirmaciones categóricas basadas en el poder (de uno u otro tipo). Esto posibilita una discusión más rica en argumentos y más transparente en razones y orígenes.
- Hay que traer a la esfera de lo público la dimensión identitaria del trabajo científico. Hacer evidente la posición personal y su impacto en las representaciones construidas, o sea en los hallazgos. No podremos escapar de la visión retrospectiva de nuestro trabajo, siempre será, en términos de Morley, un arma para la lucha y defensa de la verdad propia, un *garrote metodológico*³ para salvaguardar lo propio en el campo académico. Sin embargo, la relativización de las verdad quizá haga más amables las discusiones y, sin duda, las hará más ricas y complejas porque las vinculará con su creador o creadora.

³ En entrevista personal, cfr. Flores, 2001 y 2007.

- Mi planteamiento se centra en la necesidad de incorporar las mediaciones que individualmente afectan nuestra construcción de verdades y en la importancia de hacerlas evidentes en lugar de ocultarlas. Vincular los trabajos, verdades, representaciones, hallazgos o resultados de un sujeto a su identidad y a los eventos de su proceso de investigación transparente y permite entender mejor los frutos de su trabajo.
- Creo que es necesario reconocer el papel del investigador en la construcción de representaciones de la realidad. La clave está en la conciencia sobre su capacidad para tomar decisiones, es decir, para llevar a cabo complejos procesos de elección que integran elementos racionales y emocionales en **sistemas de decisiones**⁴.
- Por esto mi propuesta es asumir una visión del proceso de investigación y del conocimiento generado que implica desarrollar, como investigador, una vocación autoreflexiva y crítica sobre el proceso mismo de investigar. Encarar la construcción de explicaciones sobre la realidad social como un trabajo marcado por la subjetividad personal, las filias, las fobias y los intereses de uno mismo. Reconocer estas mediaciones del proceso de investigación no las abroga, pero sí permite al sujeto darse cuenta de sus propios alcances y limitaciones para ver y reconstruir la realidad social, es decir, las mediaciones de su mirada.
- Finalmente, me parece de vital importancia investigar sobre el papel de la subjetividad del investigador en el conocimiento producido, no con la idea de cancelar la posibilidad de conocer, sino con el objetivo de inaugurar nuevas formas de hacerlo, reconociendo que los investigadores toman decisiones basados en su subjetividad y que son los autores de sus propias verdades. Propongo, entonces, traer la subjetividad al primer plano, visibilizarla. Consigno esta como mi sexta propuesta para una agenda de investigación de la recepción televisiva.

En conclusión, asumir la investigación con una perspectiva autorreflexiva me parece un camino muy fértil para seguir. En términos personales me permitió observar la mediación de situaciones que fuera de lo académico o científico intervinieron en la construcción de mi representación sobre la televidencia de los estudiantes de secundaria de Comalcalco –que desarrollé en el capítulo 5-.

Asumir la metodología como un sistema de decisiones me parece una forma útil de operar de forma práctica la necesidad de transparentar la autoría, en esta tesis comprobé personalmente el enorme potencial del modelo autoreflexivo para hacer investigación. En este sentido hago la invitación para hacer evidente la toma de decisiones, asumir la responsabilidad ante el o la lectora en términos de informarle y darle a conocer de forma transparente el trabajo personal, a lograr lo que en inglés se denomina *accountability*.

⁴ Para el desarrollo del concepto de **sistema de decisiones** me han sido muy útiles los planteamientos de María Vasallo de Lopes (Lopes 1999, 1997, 1995).

Crítica de esta investigación y una agenda de 7 puntos para la investigación de la recepción

Al terminar la 2da fase de trabajo de campo cualitativo decidí no hacer etnografías de recepción en hogares de distintos estudiantes, tomé esa decisión cuando me percaté de la cantidad de información que ya tenía por procesar. Esa decisión detona lo que considero la principal debilidad de mi trabajo de investigación, la ausencia de información de observación directa en los hogares de los estudiantes de secundaria de Comalcalco.

Como ya he mencionado considero que el hogar es el mejor lugar para observar e investigar la televidencia y probablemente la familia sea la mejor unidad de análisis para entender la relación que se establece con la televisión.

Yo indagué sobre lo que sucedía en los hogares de los estudiantes introduciendo preguntas específicas en todas las técnicas que utilicé y enfocando algunas de ellas a indagar la situación de recepción en el hogar, como el psicodrama. Sin embargo mi recomendación para otros investigadores que se interesen en la recepción televisiva es hacer etnografías en los hogares. Mi propio interés en las audiencias nació haciendo etnografías en hogares del Valle de México como parte de proyecto de la FLACSO en 1995⁵ y hoy considero que esa es una carencia importante de mi trabajo de investigación.

Con base en mi experiencia profesional he visto el enorme potencial del acercamiento etnográfico para comprender el uso que se hacen de productos y servicios en los hogares. En este caso hubiera sido muy interesante contar con información sobre la relación con la televisión derivada de la observación directa en algunos hogares de alumnos de escuelas públicas y privadas. Mi conclusión en este sentido es nunca dejar de hacer etnografías en los hogares en estudios sobre la recepción televisiva. Afirmo esto como acto de contrición y lo consigno como el séptimo punto de mi propuesta de agenda.

Finalmente, para cerrar estas conclusiones quiero enlistar los 7 puntos para una agenda de investigación de la recepción televisiva que he consignado antes:

1. Entender cómo se da la relación paradójica entre el placer derivado de la identificación con los contenidos televisivos y el placer derivado de la otredad: ¿cómo se mezcla y qué resulta de este coctel?.
2. Entender la estructura y génesis de los **placeres televisivos** en los jóvenes y en las audiencias en general

⁵ Winocur y Vázquez (1995) *Etnografía de la interacción entre la televisión y audiencias diferenciadas*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, D.F.

3. Comprender el consumo inter-medios y los cambios de las prácticas juveniles de recepción televisiva a partir de la creciente penetración de la Internet, sus distintos recursos y los videojuegos
4. Entender la formación de audiencias –semilleros- para la telenovela a través de sus adaptaciones para las audiencias juvenil e infantil, comprender su televidencia en las nuevas generaciones
5. Comprender el potencial de modificación de la televidencia juvenil de las estrategias de intervención planteadas por los programas de educación para la recepción
6. Comprender el papel de la subjetividad del investigador en el conocimiento producido en torno a la televidencia, reconociendo que los investigadores toman decisiones basados en su subjetividad y que son los autores de sus propias verdades. Es decir traer la subjetividad al primer plano y mostrar los **sistemas de decisiones** detrás de los hallazgos de investigación en los trabajos que busquen explicar la recepción televisiva.
7. Cuando se investigue la televidencia siempre resultará fructífero hacer etnografías en los hogares

Bibliografía

- Abbagnano, Nicola (1974) *Diccionario de filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México
- Agger, Ben (1992) *Cultural studies as critical theory*, The Falmer Press, Londres y Washington
- Alasuutari, Pertti (1995) *Researching culture. Qualitative method and cultural studies*, Sage, Londres
- Alfaro, Rosa Ma. (1988) "Los usos sociales populares de las telenovelas en el mundo urbano" en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Vol II, febrero, No. 4-5, Centro Universitario de Investigaciones Sociales/Universidad de Colima, Colima, pp. 223-259
- Ang, Ien (1991) "The nature of the audience" en John Downing *et al* (ed), *Questioning the media: a critical introduction*, Sage, California
- _____ (1985) *Watching 'Dallas'*, Methuen, Londres
- Ángel A., Miguel; Ana Rosas M. y Verónica Vázquez M. (1995) "Televisión y vida cotidiana. Una aproximación cualitativa" en *Versión*, No. 5, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México, pp. 123-154
- Austin, John L. (1962) *How to do things with words*, Oxford University Press, Oxford
- Badía, Lluís (1999) Curso de doctorado *Elementos para una teoría crítica de la opinión pública*, Doctorado en Periodismo y Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra. Apuntes de curso
- _____ (1992) *De la persuasíó a la tematització. Introducció a la comunicació política moderna*, Pòrtic, Barcelona
- Barker, Chris (1997) *Global television: an introduction*, Blackwell, Oxford
- Barthes, Roland (2004) *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France*, Siglo XXI, México
- Bello, María Carmen (2000) *Introducción al psicodrama. Guía para leer a Moreno*, Colibrí, México.
- Beltrán, Luis R. Y Elizabeth Fox (1980) *Comunicación dominada: Estados Unidos en los medios de América Latina*, Nueva Imagen/ILET, México
- Bericat, Eduardo (1998) *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*, Ariel, Barcelona
- Billig; Michel (1997) "De los códigos a las emisiones: estudios culturales, discurso y psicología" en Ferguson, M. Y P. Golding (eds), *Economía política y estudios culturales*, Bosch, Barcelona, pp. 331-360

- Biltreyest, Daniël (1995) "Qualitative audience research and transnational media effects. A new paradigm?" en *European journal of communication*, Vol 10 (2), Sage, Londres, pp. 245-270
- Blumer, Herbert (1982) *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Hora, Barcelona
- Blundell V., Shepherd, J. Y I. Taylor (1993) *Relocating cultural studies. Developments in Theory and Research*, Routledge, Londres-Nueva York
- Boria, Giovanni (2001) *El psicodrama clásico: metodología de acción para una existencia creadora*, ITACA, México
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (1976) *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI, Madrid
- Bourdieu, Pierre (1998) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Taurus, Madrid
- Brunsdon, Charlotte y Morley, David. (1978) *Everyday television: 'Nationwide'*, Colección Television Monograph, No. 10, British Film Institute, Londres
- Callejo Gallego, Javier (1995) *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias*, Col. Monografías, No. 144, CIS/Siglo XXI, Madrid
- Cervantes Barba, Cecilia (1992) *Los estrategas de la comunicación. Alternativas metodológicas frente a la persistencia del maniqueísmo*, Tesis de Maestría en Comunicación, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Guadalajara
- Clua, Anna (1999) *L'estudi dels contextos de la recepció dels mitjans de comunicació de masses. Una aproximació*, Treball de recerca, Departament de Periodisme y de Ciències de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra (mimeo)
- Colombo, Furio (1983) *Rabia y televisión: reflexiones sobre los efectos imprevistos de la televisión*, Gustavo Gili, México
- _____ (1976) *Televisión: una realidad como espectáculo*, Gustavo Gili, Barcelona
- Corcuff, Philippe (1998) *Las nuevas sociologías*, Alianza, Madrid
- Corner, John (1997) "Géneros televisivos y análisis de la recepción" en Dayan, Daniel (comp.) *En busca del público. Recepción, televisión, medios*, Gedisa, Barcelona, pp. 135-144
- Corominas, María (2001) "Los estudios de recepción" en *Portal de la comunicación/Aula abierta* (<http://blues.uab.es/olympic.studies/portal/122641/lecci/pdf/espcoro.pdf>) Consulta: mayo de 2001

- Curran, James (1998) "El nuevo revisionismo en los estudios de comunicación: una reevaluación" en James Curran *et al* (eds), *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*, Paidós, Barcelona, pp. 383-415
- Dayan, Daniel (1997) "Prefacio. Relatar al público" en Dayan, D. (comp.) *En busca del público. Recepción, televisión, medios*, Gedisa, Barcelona, pp. 13-21
- De Fleur, Melvin L. y Sandra J. Ball-Rokeach (1994) *Teorías de la comunicación de masas*, Paidós, México
- De la Torre, Renée (1997) "La comunicación intersubjetiva como fundamento de objetivación etnográfica" en *Comunicación y sociedad*, mayo-agosto, No. 30, DECS/Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 149-173
- De Miguel, Roberto (2005) "El grupo de discusión y sus aplicaciones en la investigación de la comunicación masiva" en M^a Rosa Berganza y José A. Ruiz (coord.) *Investigar en comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*, McGraw Hill, Madrid.
- Deleuze, Gilles y Félix Guatari (1997) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Pretextos, Valencia
- Denzin, Norman y Yvonna S. Lincoln (1994) "Introduction. Entering the field of qualitative research" en Denzin N. Y Y. Lincoln (eds) *Handbook of qualitative research*, Sage, Londres, pp. 1-22
- Denzin, Norman K. (2000) "Preface" en Denzin, N. Y Y. Lincoln (eds) *Handbook of qualitative research* (segunda edición), Sage, Londres, pp ix-xx
- _____ (1997) *Interpretive ethnography. Ethnographic practices for the 21st century*, Sage, Londres
- _____ (1992) *Symbolic interactionism and cultural studies. The politics of interpretation*, Blackwell, Cambridge
- Dorfman, Ariel y Armand, Mattelart (1976) *Para leer al Pato Donald*, Siglo XXI, México
- Durkheim, Emile (1974) *Las reglas del método sociológico*, Morata, Madrid
- Eco, Umberto (1992) *Los límites de la interpretación*, Lumen, Barcelona.
- Ferguson, Marjorie y Peter Golding (1997) "Los estudios culturales en tiempos cambiantes: introducción" en Ferguson, M. Y P. Golding (eds), *Economía política y estudios culturales*, Bosch, Barcelona, pp. 15-40
- Fernández, Sergio Pablo (1997) "Habermas y la teoría crítica de la sociedad. Legado y diferencias en teoría de la comunicación" en *Cinta de Moebio*, No. 1, Septiembre, Universidad de Chile, Chile
<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/01/frames30.htm>
 Consulta: marzo de 1999.

- Ferrater Mora, José (1983) *Diccionario de filosofía de bolsillo*, Alianza, Barcelona
- Fiske, John (1987) *Television culture*, Methuen, Londres
- Flores Thomas, Claudio (2009) "Las nuevas audiencias de la televisión" ponencia presentada en el XVI Congreso Anual de la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercados y Opinión Pública (AMAI) *Innovación: reinventando la investigación*, México, 9 de septiembre.
- _____ (2007) "Methodological problems and research practices: opening up the 'black box'- interview by Claudio Flores" en David Morley, *Media, modernity and technology. The geography of the new*. Routledge, Londres, pp. 69-86
- _____ (2006) "El análisis de la recepción: estudio cualitativo de audiencias de la TV" en *Datos, diagnósticos, tendencias, Revista de la AMAI*, No. 8 (2ª época), Julio-Septiembre, pp 1-5.
- _____ (2001) *La metodología cualitativa en la investigación de la recepción televisiva. Análisis comparativo de las técnicas y de los supuestos*, Trabajo de investigación, Doctorado en Periodismo y Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra
- Foucault, Michel (1999) "¿Qué es un autor?" en Miguel Morey (ed) *Michel Foucault. Entre filosofía y literatura*, Obras esenciales Vol. I, Paidós, Barcelona
- Galindo Cáceres, L. Jesús (1998) "Introducción. La lucha de la luz y la sombra" en Jesús Galindo Cáceres (coord) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, Pearson/Addison Wesley Longman, México, pp. 9-31
- _____ (1997) *Sabor a ti: metodología cualitativa en investigación social*, Universidad Veracruzana, Xalapa
- García Amilburu, María (1999) "Entrevista a Clifford Geertz" en *Nueva revista de política, cultura y arte*, No. 61, Febrero, Madrid, pp. 19-28
- García Canclini, Néstor (1993) "El consumo cultural y su estudio en México: una propuesta teórica" en García Canclini, N. (Coord), *El consumo cultural en México*, Conaculta, México
- García Sílberman, Sarah y Luciana Ramos Lira (1998) *Medios de comunicación y violencia*, Instituto Mexicano de Psiquiatría/Fondo de Cultura Económica, México
- Garmedia Larrañaga, Maialen (1998) *¿Por qué ven televisión las mujeres?. Televisión y vida cotidiana*, Universidad del País Vasco, Bilbao
- Geertz, Clifford (1989) *El antropólogo como autor*, Paidós, Barcelona
- Gerbner, George y Larry Gross (1976) "Living with television: the violence profile" en *Journal of Communication*, No. 26, Primavera, pp. 173-199

- Giddens, Anthony (1984) *The constitution of society*, University of California Press, Berkeley
- Glesne, Corrine y Alan Peshkin (1992) *Becoming qualitative researchers. An introduction*, Longman, Nueva York
- González, Jorge A. (1998) "La Voluntad de Tejer: Análisis Cultural, Frentes Culturales y Redes de Futuro", en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Epoca 2, Vol. III, No. 7, Junio de 1997, Colima, pp. (o electrónicamente en: *Razón y Palabra*, Número 10, Año 3, Abril-Junio (<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/>)
Consulta: marzo de 2000
- _____ (comp) (1998b) *La cofradía de las emociones (in)terminables. Miradas sobre telenovelas en México*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara
- _____ (1988) "La cofradía de las emociones (in)terminables" en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Vol. II, febrero, No. 4-5, Centro Universitario de Investigaciones Sociales/Universidad de Colima, Colima, pp. 13-65
- Grandi, Roberto (1995) *Texto y contexto en los medios de comunicación: análisis de la información, publicidad, entretenimiento y su consumo*, Bosch, Barcelona
- Grimson, Alejandro y Mirta Varela (1999) "Recepción, culturas populares y medios. Desplazamientos del campo de comunicación y cultura en la Argentina" en Grimson A. Y M. Varela (eds), *Audiencias, cultura y poder. Estudios sobre la televisión*, Editorial Universitaria de Buenos Aires (Eudeba), Buenos Aires, pp. 43- 98
- Grimson, Alejandro (1999) "El invento de la recepción. Notas acerca de la oclusión de un debate filosófico" en Grimson A. Y M. Varela, *Audiencias, cultura y poder. Estudios sobre la televisión*, Editorial Universitaria de Buenos Aires (Eudeba), Buenos Aires, pp. 99-135
- Grossberg, Lawrence (1993) "The formations of cultural studies: an american in Birmingham" en Blundell V., Shepherd, J. Y I. Taylor (eds), *Relocating cultural studies. Developments in theory and research*, Routledge, Londres-Nueva York, pp. 21-66
- Guba, Egon G. y Yvonna S. Lincoln (1994) "Competing paradigms in qualitative research", en Denzin, N. y Y. Lincoln (eds) *Handbook of qualitative research*, Sage, Londres, pp. 105-117
- Guinsberg, Enrique (1998) "Placer y deseo en los procesos de recepción. Una aproximación psicoanalítica" en *Comunicación y sociedad*, mayo-agosto, No. 33, DECS/Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 205-230
- Gummesson, Evert (2000) *Qualitative methods in management research*, Sage, Londres
- Gunter, Barrie (2000) *Media research methods: measuring audiences, reactions and impact*, Sage, Londres

- Hall, Stuart (1980) "Encoding/decoding" en Hall, S., Hobson, D., Lowe, A. y Willis, P. (eds) *Culture, media language*, Hutchinson, Londres, pp. 128-138
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*, Paidós, Barcelona
- Hay, James; L. Grossberg y E. Wartella (eds) (1996) *The audience and its landscape*, Westview Press, Oxford
- Herman, Edward S. y Robert W. McChesney (1997) *The global media. The new missionaries of corporate capitalism*, Casell, Londres
- Hobson, Dorothy (1982) *'Crossroads': Drama of a soap opera*, Methuen, Londres
- Höjjer, Birgitta (1998) "Social psychological perspectives in reception analysis" en Dickinson, Roger, Ramaswami Harindranath y Olga Linné, *Approaches to audiences. A reader*, Arnold, Londres
- Ibañez, Jesús (1979) *Más allá de la sociología. El grupos de discusión: técnica y crítica*, Siglo XXI, Madrid
- INEGI (2001) *Tabulados básicos. Estados Unidos Mexicanos. XII Censo general de población y vivienda 2000*, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, México
- _____ (2000a) *XII Censo general de población y vivienda 2000. Resultados preliminares*, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, México
- _____ (2000b) *Cuaderno estadístico municipal. Comalcalco, Tabasco*, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática/Gobierno del Estado de Tabasco/H. Ayuntamiento Constitucional de Comalcalco, México
- _____ (2000c) *XII Censo general de población y vivienda 2000. Resultados definitivos*, Sistema Municipal de Bases de Datos (SIMBAD) www.inegi.gob.mx Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, México
- Ispizúa, María Antonia y José Ruíz Olabuenaga (1989) *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao
- Jankowski, Nicholas W. y Fred Wester (1993) "La tradición cualitativa en la investigación sobre las ciencias sociales: contribuciones a la investigación sobre la comunicación de masas" en Jensen, K.B. y N.W. Jankowski (eds) *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, Bosch, Barcelona, pp. 57-91
- Jensen, Joli y John J. Pauly (1997) "Imaginar a la audiencia: pérdidas y ganancias en los estudios culturales" en Ferguson, M. Y P. Golding (eds), *Economía política y estudios culturales*, Bosch, Barcelona, pp. 263-282
- Jensen, Klaus B. y Nicholas W. Jankowski (eds) (1993) *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, Bosch, Barcelona

- Jensen, Klaus B. y J. Rogge (1998) "Everyday life and television in West Germany: An empathic-interpretive perspective on the family as a system" en Lull, J. (ed) *World families watch television*, Sage, California, pp. 80-115
- Jensen, Klaus B. y Karl E. Rosengren (1990) "Five traditions in search of the audience" en *European journal of communication*, Vol. 5, Sage, Londres, pp. 207-238
- Jensen, Klaus Bruhn (1998a) "Introduction" en Jensen, K.B. (ed) *News of the world. World cultures look at television news*, Routledge, Londres, pp. 1-19
- _____ (1998b) "Denmark" en Jensen, K.B. (ed) *News of the world. World cultures look at television news*, Routledge, Londres, pp. 39-60
- _____ (1998c) "Conclusion" en Jensen, K.B. (ed) *News of the world. World cultures look at television news*, Routledge, Londres, pp. 164-197
- _____ (1997) *La semiótica social de la comunicación de masas*, Bosch, Barcelona
- _____ (1996a) "After convergence: constituents of a social semiotics of mass media reception" en Hay, J.; L. Grossberg y E. Wartella (eds) *The audience and its landscape*, Westview Press, Colorado, pp. 63-73
- _____ (1996b) "The Empire's last stand: reply to Rosengren" en *European journal of mass communication*, Vol. 11 (2), Sage, Londres, pp. 261-267
- _____ (1993a) "El análisis de la recepción: la comunicación de masas como producción social de significado" en Jensen, K.B. y N.W. Jankowski (eds) *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, Bosch, Barcelona, pp. 165-180
- _____ (1993b) "Introducción: el cambio cualitativo" en Jensen, K.B. y N.W. Jankowski (eds) *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, Bosch, Barcelona, pp. 9-25
- _____ (1993c) "Erudición humanística como ciencia cualitativa: contribuciones a la investigación sobre la comunicación de masas" en Jensen, K.B. y N.W. Jankowski (eds) *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, Bosch, Barcelona, pp. 27-56
- _____ (1992) "Las políticas del multisignificado. Noticias en la televisión, conciencia cotidiana y acción política" en Orozco, G. (ed) *Hablan los televidentes: estudios de recepción en varios países*, UIA/Cuadernos de comunicación y prácticas sociales, No. 4, México, pp. 97-129
- _____ (1991) "When is meaning?. Communication theory, pragmatism, and mass media reception" en Anderson, James A. (ed) *Communication Yearbook*, No. 14, International Communication Association/Sage, Estados Unidos, pp. 3-32

- _____ (1990) "Plusvalía semántica: bosquejo de una teoría pragmática de la recepción de los medios" en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Vol. IV, No. 10, Centro Universitario de Investigaciones Sociales/Universidad de Colima, Colima, pp. 85-105
- _____ (1987) "Qualitative audience research: toward an integrative approach to reception" en *Critical studies in mass communication*, No. 4, Estados Unidos, pp. 21-36
- _____ (1986) *Making sense of the news. Towards a theory and an empirical model of reception for the study of mass communication*, Aarhus University Press, Aarhus, Dinamarca
- Jungk, Robert y Norbert Mullert (1987) *Future workshops: How to Create Desirable Futures*, Institute for Social Inventions, Londres
- _____ (1981) *Zukunftwerkstätten*, Hoffmann und Campe, Hamburgo
- Katz, Elihu; Jay Blumer y Michael Gurevitch (1985) "Usos y gratificaciones de la comunicación de masas" en M. De Moragas (ed.) *Sociología de la comunicación de masas. II. Estructuras, funciones y efectos*, Gustavo Gili, Barcelona, pp. 127-171
- Kincheloe, Joe y Peter McLaren (1994) "Rethinking critical theory and qualitative research" en Denzin N. y Y. Lincoln (eds) *Handbook of qualitative research*, Sage, Londres, pp. 138-157
- King, Gary; Robert O. Keohane y Sidney Verba (2000) *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*, Alianza, Madrid
- Kirk, Jerome y Marc L. Miller (1986) *Reliability and validity in qualitative research*, Sage university series on qualitative research methods, Vol. 1, Sage, California
- Kuhn, Thomas S. (1975) *Estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México
- Lara, Guido (1995) *Discursos de los jóvenes mexicanos sobre la modernización salinista. Una aplicación concreta del método y la técnica del grupo de discusión*. Tesis de Doctorado en ciencias de la información, Universidad Complutense, Madrid
- Lasswell, Harold (1985) "Estructura y función de la comunicación en la sociedad" en M. De Moragas (ed.) *Sociología de la comunicación de masas. II. Estructuras, funciones y efectos*, Gustavo Gili, Barcelona, pp. 50-68
- León, Emma (1999) *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*, Anthropos/Universidad Nacional Autónoma de México, Barcelona
- Leveton, Eva (1987) *Como dirigir psicodrama*, Pax-México, México
- Lewis, Oscar (1968) *La vida. A puerto rican family in the culture of poverty – San Juan and New York*, Vintage Books, Nueva York

- _____ (1967) *Los hijos de Sánchez: autobiografía de una familia mexicana*, Joaquín Mortiz, México
- Lindlof, Thomas y Timothy Meyer (1987) "Mediated communications as ways of seeing, acting, and constructing culture: the tools and foundations of qualitative research" en Lindlof, T. (ed) *Natural audiences: qualitative research of media uses and effects*, Ablex, New Jersey, pp 1-30
- Lindlof, Thomas R. (1995) *Qualitative communication research methods*, Col. Current communication: an advanced text series, Vol. 3, Sage, California
- Lipovetsky, Gilles (1986) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Anagrama, Barcelona
- Lopes, María Inmacolata Vassallo de (1999) "La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas", en *Diálogos de la Comunicación*, No. 56, FELAFACS, Lima, pp. 12-27
- _____ (1997) "Exploraciones metodológicas en un estudio de recepción de telenovela", en *Comunicación y sociedad*, No. 29, enero-abril, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 161-177
- _____ (1995) "Recepción de medios, clases, poder y estructura. Cuestiones teórico metodológicas de investigación cualitativa de la audiencia de los medios de comunicación de masas" en *Comunicación y sociedad*, No. 24, mayo-agosto, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 85-96
- Lozano, José Carlos (1996) *Teoría e investigación de la comunicación de masas*, Alhambra, México
- Lull, James y Stephen Hinerman (eds) (1997) *Media scandals: Morality and desire in the popular culture marketplace*, Polity Press, Cambridge
- Lull, James (2000) "Superculture for the communication age" en James Lull (ed) *Culture in the communication age*, Routledge, Londres
- _____ (1998) "Hybrids, fronts, borders. The challenge of cultural analysis in Mexico" en *European journal of cultural studies*, Vol 1(3), Sage, Londres, pp. 403-418
- _____ (1997) "La 'veracidad' política de los Estudios Culturales" en *Comunicación y sociedad*, No. 29, enero-abril, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México, pp. 55-71
- _____ (1995) *Media, communication, culture: A global approach*, Polity Press, Cambridge
- _____ (1992) "Recepción televisiva, reforma y resistencia en China. Un estudio etnográfico" en Orozco, G. (ed) *Hablan los televidentes: estudios de recepción en*

varios países, UIA/Cuadernos de comunicación y prácticas sociales, No. 4, México, pp. 75- 96

_____ (1991) *China turned on: Television, Reform, and Resistance*, Routledge, Londres

_____ (1990) *Inside family viewing. Ethnographic research on television's audiences*, Routledge, Londres

_____ (ed) (1988) *World families watch television*, Sage, California

Mardones, José María (1985) *Razón comunicativa y teoría crítica. La fundamentación normativa de la teoría crítica de la sociedad*, Universidad del País Vasco, Bilbao

Marques de Melo, José (1988) "La popularidad de las telenovelas brasileñas" en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Vol. II, febrero, No. 4-5, Centro Universitario de Investigaciones Sociales/Universidad de Colima, Colima, pp. 261-275

Martín-Barbero, Jesús y Germán Rey (1999) *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*, Gedisa, Barcelona

Martín-Barbero, Jesús (2002) "Jóvenes: comunicación e identidad" en *Pensar Iberoamérica, Revista de cultura*, Organización de Estados Iberoamericanos, No. 0, publicación electrónica: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

_____ (1997) "La televisión o el 'mal de ojo' de los intelectuales" en *Comunicación y sociedad*, No. 29, enero-abril, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México, pp. 11-22

_____ (1993) "La comunicación en las transformaciones del campo cultural" en *Alteridades*, No. 5, Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, pp. 59-68

_____ (1988) "Matrices culturales de las telenovelas" en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Vol. II, febrero, No. 4-5, Centro Universitario de Investigaciones Sociales/Universidad de Colima, Colima, pp. 137-164

_____ (1987a) "Comunicación, pueblo y cultura en el tiempo de las transnacionales" en AAVV, *Comunicación y culturas populares en América Latina, Seminario del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, FELAFACS, Gustavo Gili, México, pp.38-50

_____ (1987b) *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*, Gustavo Gili, México

Martínez Salgado, Carolina (1996) "Introducción al trabajo cualitativo de investigación" en Szasz, I. Y S. Lerner (eds), *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, El Colegio de México, México, pp. 33-56

- Martínez-de-Toda, José S.J. (1998) *Metodología evaluativa de la educación para los medios: su aplicación con un instrumento multidimensional*, Tesis doctoral, Pontificia Universidad Gregoriana, Roma
- McCarthy, Thomas (1987) *La teoría crítica de Jürgen Habermas*, Tecnos, Madrid
- McCombs, Maxwell E. (1985) "La comunicación de masas en las campañas políticas: información, gratificación y persuasión" en M. De Moragas (ed) *Sociología de la comunicación de masas. III. Propaganda política y opinión pública*, Gustavo Gili, Barcelona, pp. 95-121
- McGuigan, J. (ed) (1997) *Cultural methodologies*, Sage, Londres
- McQuail, Denis (1997) *Audience analysis*, Sage, Londres
- Merton, Robert K. (1967) *On theoretical sociology: five essays, old and new*, Free Press, Nueva York
- Miège, Bernard (1996) *El pensamiento comunicacional*, Universidad Iberoamericana/Cátedra UNESCO en Comunicación, México
- Miles, Matthew B. y A. Michael Huberman (1994) *Qualitative data analysis*, Sage, Londres
- Montoya Vélez, Martha E. (1992) *¿Un nuevo modelo de comunicación en América Latina?. Conversaciones con nueve estudiosos de los medios y la cultura*, Fundación Manuel Buendía/Gobierno del Estado de Veracruz, Colección Rotativa No. 4, Xalapa
- Moreno, Amparo (1991) *Pensar la historia a ras de piel*, Ediciones de la Tempestad, Barcelona
- Moreno, Jacob Levy (1959) *Psicoterapia de grupo y psicodrama*, Fondo de Cultura Económica, México
- Morley, David y Roger Silverstone (1993) "Comunicación y contexto: la perspectiva etnográfica en los sondeos de opinión" en Jensen, K.B. y N.W. Jankowski (eds) *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*, Bosch, Barcelona, pp. 181-196
- _____ (1990) "Domestic communications" en *Media, culture and society*, Vol. 12, No. 1, pp 31-55
- Morley, David (1999) "'To boldly go...': The 'third generation' of reception studies" en Alasuutari, P. (ed) *Rethinking the media audience. The new agenda*, Sage, Londres, pp. 195-205
- _____ (1998a) "Populismo, revisionismo y los nuevos estudios de audiencia" en James Curran *et al* (eds), *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*, Paidós, Barcelona, pp. 417-435

- _____ (1998b) "Domestic relations: the framework of family viewing in Great Britain" en Lull, J. (ed) *World families watch television*, Sage, California, pp. 22-48
- _____ (1997a) "Ortodoxias teóricas: El textualismo, el constructivismo y la «nueva etnografía» en los estudios culturales" en Ferguson, M. Y P. Golding (eds), *Economía política y estudios culturales*, Bosch, Barcelona, pp. 215-238
- _____ (1997b) "La recepción de los trabajos sobre la recepción. Retorno a *El público de Nationwide*" en Dayan, D. (ed) *En busca del público. Recepción, televisión, medios*, Gedisa, Barcelona, pp. 29-48
- _____ (1996) *Televisión, audiencias y estudios culturales*, Amorrortu, Buenos Aires
- _____ (1986) *Family television. Cultural power and domestic leisure*, Comedia, Londres.
- _____ (1980) *The 'Nationwide' Audience: Structure and decoding*, Colección Television Monograph, No. 11, British Film Institute, Londres
- Murdock; Graham (1997) "Thin descriptions: questions of method in cultural analysis" en McGuigan, Jim (ed) *Cultural methodologies*, Sage, Londres, pp. 178-192
- Neuman, William Lawrence (1997) *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*, Allyn and Bacon, Boston
- Nightingale, Virginia (1999) *El estudio de las audiencias. El impacto de lo real*, Paidós, Barcelona
- O'Sullivan, T.; J. Hartley; D. Saunders; M. Montgomery y J. Fiske (1994) *Key concepts in communication and cultural studies*, Routledge, Londres.
- Orozco Gómez, Guillermo (2000) "Investigación de la recepción televisiva en América Latina. Tendencias y perspectivas en la transición de milenios", Departamento de Estudios de la Comunicación Social/Universidad de Guadalajara, Guadalajara (mimeo)
- _____ (1998a) "Mexico", en Klaus Bruhn Jensen (ed), *News of the world. World cultures look at television news*, Routledge, Londres, pp. 126-143.
- _____ (1998b) *Mirando la TV desde la escuela 1. El maestro frente a la influencia educativa de la televisión. Guía del maestro de educación básica*. Fundación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., México
- _____ (1998c) *Mirando la TV desde la escuela 2. La televisión entra al aula. Guía del maestro de educación básica*. Fundación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., México

- _____ (1997) *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*, Universidad Nacional de La Plata/Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario A.C., Guadalajara
- _____ (1996) *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*, UIA/Ediciones de la Torre, Madrid
- _____ (1994a) "Recepción televisiva y mediaciones. La construcción de estrategias por la audiencia", en *Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales*, No. 6, UIA, México, pp.
- _____ (1994b) *Televisión y producción de significados (tres ensayos)*, DECS/Universidad de Guadalajara, Guadalajara
- _____ (1994c) *Al rescate de los medios. Desafío democrático para los comunicadores*, Universidad Iberoamericana/Fundación Manuel Buendía, México.
- _____ (1992a) "Familia, televisión y educación en México" en Orozco, G. (ed) *Hablan los televidentes: estudios de recepción en varios países*, UIA/Cuadernos de comunicación y prácticas sociales, No. 4, México, pp. 11-33
- _____ (1992b) "Introducción" en Orozco, G. (ed) *Hablan los televidentes: estudios de recepción en varios países*, UIA/Cuadernos de comunicación y prácticas sociales, No. 4, México, pp. 7-9
- _____ (1991) *Recepción televisiva: tres aproximaciones y una razón para su estudio*, UIA/Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, No. 2, México
- _____ (1990-1991) "La mediación en juego. Televisión, cultura y audiencias" en *Comunicación y sociedad*, No. 10/11, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México, pp
- _____ (1988) *Commercial television and children's education in Mexico: The interaction of socializing institutions in the production of learning*, Tesis doctoral, Harvard University, Estados Unidos
- Piñuel Raigada, Jose L. y Juan A. Gaitán Moya (1995) *Metodología general. Conocimiento científico e investigación en la comunicación social*, Síntesis, Madrid
- Pollak, Michael (1986) "Paul F. Lazarsfeld, fundador de una multinacional científica" en Alvarez-Uría, Fernando y Julia Varela (eds), *Materiales de sociología crítica*, No. 13, Las ediciones de La Piqueta, Madrid, pp. 37-82
- Punch, Maurice (1986) *The politics and ethics of fieldwork*, Sage university paper series on qualitative research methods, vol. 3, Sage, California
- Roda Fernández, Rafael (1989) *Medios de comunicación de masas. Su influencia en la sociedad y en la cultura contemporáneas*, Col. Monografías, No. 106 CIS/Siglo XXI, Madrid

- Rodríguez Ibañez, José E. (1989) *La perspectiva sociológica. Historia, teoría y método*, Taurus, Madrid
- Rojas Rajs, Soledad (2002) *Nota para taller de psicodrama* (mimeo) Redes Investigación, México.
- Rojas Soriano, Raúl (1989) *Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica*, Plaza y Valdés, México.
- Roscoe, Jane, Harriette Marshall y Kate Gleeson (1995) "The television audience: a reconsideration of the taken-for-granted terms 'active', 'social' and 'critical'" en *European journal of communication*, Vol. 10 (1), Sage, Londres, pp. 87-108
- Rosengren, Karl E. (1996) "Review article" en *European journal of communication*, Vol. 11 (1), Sage, Londres, pp. 129-141
- _____ (1997) "Last word on Jensen" en *European journal of communication*, Vol. 12 (4), Sage, Londres, pp. 531-532
- Ruiz Olabuénaga, José I. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao
- Saintout, Florencia (1998) *Los estudios de recepción en América Latina*, Ediciones de periodismo y comunicación, No. 12, Universidad Nacional de La Plata, La Plata
- Saperas, Enric (1998) *Manual básico de teoría de la comunicación*, CIMS, Barcelona
- _____ (1987) *Los efectos cognitivos de la comunicación de masas. Las recientes investigaciones en torno a los efectos de la comunicación de masas: 1970-1986*, Ariel, Barcelona
- Satir, Virginia (2002) *Ejercicios para la comunicación humana*, PAX, México
- Schwandt, Thomas A. (2007) *The SAGE dictionary of qualitative inquiry -3rd ed*, Sage, California
- Searle, John R. (1969) *Speech acts*, Cambridge University Press, Londres
- SEP (1993) *Plan y programas de estudio 1993 para la educación básica secundaria*, Secretaría de Educación Pública, México
- Shoemaker, Pamela y Stephen D. Reese (1994) *La mediatización del mensaje*, Diana, México
- Silverman, David (2000) *Doing qualitative research: a practical handbook*, Sage, Londres
- _____ (1998) "Qualitative/quantitative" en Chris Jenks (ed) *Core sociological dichotomies*, Sage, Londres, pp. 78-95

- _____ (1997a) "Introducing qualitative research" en David Silverman (ed) *Qualitative research: theory, method and practice*, Sage, Londres, pp. 1-7
- _____ (1997b) "Towards an aesthetics of research" en David Silverman (ed) *Qualitative research: theory, method and practice*, Sage, Londres, pp. 239-253
- Sinclair, John (1999) Curso de doctorado *Comunicación Internacional*, Cátedra UNESCO de Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona, Doctorado en Periodismo y Ciencias de la Comunicación, Bellaterra, Apuntes del Curso
- Soler, Pere (1997) *La investigación cualitativa en marketing y publicidad. El grupo de discusión y el análisis de datos*, Paidós, Barcelona
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (1998) *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*, Sage, California
- Swanson, David L. (1996) "Audience research: antinomies, intersections, and the prospect of comprehensive theory" en Hay, James; L. Grossberg y E. Wartella, *The audience and its landscape*, Westview Press, Oxford, pp. 53-62
- Taylor, Steven J. y Robert Bogdan (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona
- Thompson, John B. y David Held (1982) *Habermas. Critical debates*, MacMillan Press, Londres
- Thompson, John B. (1998) *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*, Paidós, Barcelona
- _____ (1994) "Social theory and the media" en Crowley, D. Y D. Mitchell (ed), *Communication theory today*, Polity Press, Londres, pp. 27-49
- Tremblay, Gaëtan (1995), "The information society: from fordism to gagesism" en *Canadian Journal of Communication*, Vol. 20, 1995, Canadá, pp.
- Tufte, Thomas (1997) "Televisión, modernidad y vida cotidiana. Un análisis sobre la obra de Roger Silverstone desde contextos culturales diferentes" en *Comunicación y sociedad*, septiembre-diciembre, No. 31, DECS/Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 65-96
- Tulloch, John (2000) *Watching television audiences. Cultural theories & methods*, Arnold, Londres.
- Vattimo, Gianni (1980) *La sociedad transparente*, Paidós, Barcelona
- Velázquez G., Teresa (1999) "Las propuestas de James Lull en torno a la relación entre el poder simbólico y el poder cultural", Departament de Periodisme y de Ciències de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra (mimeo)
- _____ (1992) *Los políticos y la televisión. Aportaciones de la teoría del discurso al diálogo televisivo*, Ariel, Barcelona

- _____ (1989) *La entrevista política en televisión como discurso*, Tesis de doctorado en periodismo y ciencias de la comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra
- Walsh, David (1998) "Structure/Agency" en Chris Jenks (ed) *Core sociological dichotomies*, Sage, Londres, pp. 8-33
- Weber, Max (1967) *El político y el científico*, Alianza, Madrid
- Wimmer, Roger y Joseph Dominick (1996) *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*, Bosch, Barcelona
- Winocur I., Rosalía y Verónica Vázquez M. (1995) *Etnografía de la interacción entre la televisión y audiencias diferenciadas*, Proyecto de Investigación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México
- Winocur I., Rosalía (1993) *Cultura política y elecciones en el Distrito Federal*, Proyecto de Investigación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México
- Wolcott, Harry F. (1994) *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*, Sage, California
- Wolf, Mauro (1994) *Los efectos sociales de los media*, Paidós, Barcelona

ANEXOS

1. Guías de tópicos

Guía de tópicos para grupo de enfoque

EJE 1

- Si llegara un extraterrestre y se hiciera amigo de ustedes, pero él no supiera nada de lo que es la vida en la tierra, ¿qué le dirían sobre la forma en que los humanos pasamos nuestro tiempo libre o nos divertimos?
- ¿Qué le dirían sobre la TV?
- ¿Dónde y con quién se ve la TV?
- ¿Qué sucede mientras se ve la TV en su casa?
- ¿Quién decide qué programa o canal ver?
- ¿Dónde y con quién platican sobre lo que ven en la TV?
- ¿Qué tipo de programas se ven con la familia?
- ¿De qué cosas de la TV se platica con la familia?
- ¿Qué tipo de programas se ven con los amigos o amigas?
- ¿De qué cosas de la TV se platica con los amigos o amigas?
- ¿Podrían describir una tarde normal cuando ven la TV?
- ¿Podrían describir un fin de semana normal cuando ven la TV?
- ¿Cómo se imaginan a su familia sin TV?
- ¿Cómo se imaginan la relación con sus amigos o amigas si ustedes no vieran nada de TV?

EJE 2

- ¿Por qué ven la TV?
- ¿Qué les gusta ver en la TV?
- ¿Por qué les gusta?
- ¿Les gusta ver noticieros? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Les gusta ver telenovelas? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Les gusta ver canales o programas musicales (*MTV, Ritmoson, TeleHit*) ¿Por qué?
- ¿Les gusta ver *Big Brother*? ¿Por qué?
- ¿Qué opciones de diversión hay aparte de ver la TV?
- ¿Qué actividades prefieren en lugar de ver TV?

EJE 3

- De lo que sale en los noticieros ¿qué les atrae más? ¿por qué?
- De lo que sale en los noticieros ¿qué les disgusta más? ¿por qué?
- ¿Cuál creen que es el objetivo de los noticieros, qué les quieren decir/comunicar los noticieros a personas como ustedes?
- De lo que sale en las telenovelas ¿qué les atrae más? ¿por qué?
- De lo que sale en las telenovelas ¿qué les disgusta más? ¿por qué?
- ¿Cuál creen que es el objetivo de las telenovelas, qué les quieren decir/comunicar las telenovelas a personas como ustedes?
- De lo que sale en los canales o programas musicales (*MTV, Ritmoson, TeleHit*) ¿qué les atrae más? ¿por qué?
- De lo que sale en los canales o programas musicales (*MTV, Ritmoson, TeleHit*) ¿qué les disgusta más? ¿por qué?
- ¿Cuál creen que es el objetivo de los canales o programas musicales, qué les quieren decir/comunicar esos programas a personas como ustedes?

- De lo que sale en *Big Brother* ¿qué les atrae más? ¿por qué?
- De lo que sale en *Big Brother* ¿qué les disgusta más? ¿por qué?
- ¿Cuál creen que es el objetivo de *Big Brother*, qué les quiere decir/comunicar ese programa a personas como ustedes?

EJE 4

- ¿Qué tipo de cosas dicen los amigos y amigas sobre la TV?
- ¿Qué dicen los papás y las mamás sobre la TV?
- ¿Los papás y mamás ponen en práctica lo que dicen de la TV? ¿cómo? ¿por qué?
- ¿Qué dicen los maestros y maestras sobre la TV?
- ¿Ustedes creen que sus maestros ponen en práctica lo que dicen de la TV? ¿Por qué?
- ¿Ustedes ponen en práctica lo que dicen padres y madres sobre la TV? ¿cómo? ¿por qué?
- ¿Ustedes ponen en práctica lo que dicen maestros y maestras sobre la TV? ¿cómo? ¿por qué?

Guía de tópicos para Grupo de discusión

EJE 1

- Si llegara un extraterrestre y se hiciera amigo de ustedes, pero él no supiera nada de lo que es la vida en la tierra, ¿qué le dirían sobre la forma en que los humanos pasamos nuestro tiempo libre o nos divertimos?
- ¿Qué le dirían sobre la TV?
- ¿Qué cosas pasan mientras se ve la TV en su familia?
- ¿De qué cosas de la TV se platica con la familia?
- ¿De qué cosas de la TV se platica con los amigos o amigas?
- ¿Cómo es una tarde normal cuando ven la TV?
- ¿Cómo se imaginan a su familia sin TV?
- ¿Cómo se imaginan la relación con sus amigos o amigas si ustedes no vieran nada de TV?
- ¿Para qué sirve la TV?

EJE 2

- ¿Por qué ven la TV?
- ¿Qué les gusta ver en la TV?
- ¿Por qué les gusta?
- ¿Qué opinan de los noticieros?
- ¿Qué opinan de las telenovelas?
- ¿Qué opinan de los canales musicales (*MTV, TeleHit, Ritmoson*)?
- ¿Qué opinan de *Big Brother*?
- ¿Qué otras cosas hacen para pasar el tiempo libre además de ver la TV?

EJE 3

- ¿Qué diferencias hay entre lo que sale en la TV y lo que ustedes ven todos los días aquí?
- ¿Qué semejanzas hay entre lo que sale en la TV y lo que ustedes ven todos los días aquí?
- ¿Cuál creen que es el objetivo de los noticieros, qué les quieren decir/comunicar a personas como ustedes?
- ¿Cuál creen que es el objetivo de las telenovelas, qué les quieren decir/comunicar a personas como ustedes?

- ¿Cuál creen que es el objetivo de los canales y programas musicales, qué les quieren decir/comunicar a personas como ustedes?
- ¿Cuál creen que es el objetivo de *Big Brother*, qué les quiere decir/comunicar ese programa a personas como ustedes?

EJE 4

- ¿Qué cosas dicen los amigos y amigas sobre la TV? ¿qué opinan de eso?
- ¿Qué dicen los papás y las mamás sobre la TV? ¿qué opinan de eso?
- ¿Qué dicen los maestros y maestras sobre la TV? ¿qué opinan de eso?

Taller de futuro (temas para las tres fases)

- La televisión
- Los programas de televisión
- Los noticieros
- Las telenovelas
- Los canales o programas de música *MTV/Ritmoson/TeleHit*
- *Big Brother*

Pelota de respuesta rápida

- ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
- ¿Qué cosas pasan en tu casa mientras la familia ve la TV?
- ¿Qué tipo de programas se ven con la familia?
- ¿Qué tipo de programas se ven con los amigos o amigas?
- ¿Cómo te imaginas a tu familia sin TV?
- ¿Por qué ves la TV?
- ¿Qué te gusta de los noticieros?
- ¿Qué no te gusta de los noticieros?
- ¿Qué te gusta de las telenovelas?
- ¿Qué no te gusta de las telenovelas?
- ¿Para qué sirve la TV?
- ¿Qué te gusta de *Big Brother*?
- ¿Qué no te gusta de *Big Brother*?
- ¿Cuál es el objetivo de la televisión?
- ¿Qué dicen tus papas de la TV?
- ¿Qué dicen tus maestros de la TV?
- ¿Qué dices tú sobre la TV?

Frases incompletas y sustitución por sonido

- En mi tiempo libre me gusta...
- Yo la televisión la veo...
- De la televisión me encanta...
- De la televisión odio...
- Cuando veo la tele con mi familia...
- Cuando veo la tele con mis amigos...
- Los noticieros son...
- Lo que quieren los noticieros es que yo...
- Las telenovelas me parecen...
- Lo que quieren las telenovelas es que yo...
- Los canales y programas musicales son...

- Lo que quieren los canales y programas musicales es que yo...
- A mí, *Big Brother* me parece...
- El programa *Big Brother* quiere que yo...
- Mis papás dicen que la tele es.../ Mis maestros dicen que la tele es...

Soliloquio

- La televisión y la familia
- La televisión y los amigos o amigas

Diálogo íntimo

Se coloca el nombre de la persona en el pecho del dibujo y se le pone una expresión a su rostro (al final)

- 1) Aquí escribo todo lo que me gusta de la TV
- 2) Aquí escribo lo que pienso de la TV
- 3) Aquí escribo todo lo que me disgusta de la TV
- 4) Aquí escribo lo que dicen mis papás y maestros de la TV

La silla vacía

Sentar en la silla a:

- La televisión
- Los noticieros
- Las telenovelas
- Los canales o programas musicales
- Big Brother

Biografía/Redacción en cadena

6 hojas que circulan, cada una con un tema:

- La televisión
- El lugar donde yo veo la TV
- Los noticieros
- Las telenovelas
- Los canales o programas musicales
- Big Brother

Juicio simulado

Escoger uno o dos de los siguientes items para ser juzgado

- La televisión
- Los programas de televisión
- Los noticieros
- Las telenovelas
- Los canales o programas de música MTV/Ritmoson/TeleHit
- Big Brother

Guía de tópicos para Entrevista

EJE 1

- Si llegara un extraterrestre y se hiciera tu amigo, pero el no supiera nada de lo que es la vida en la tierra, ¿qué le dirías sobre la forma en que los humanos pasamos nuestro tiempo libre o nos divertimos?

- ¿Qué le dirías sobre la TV?
- ¿Dónde y con quién ves la TV?
- ¿Qué sucede mientras ves la TV en tu casa?
- ¿Quién decide qué programa o canal ver?
- ¿Dónde y con quién platicas sobre lo que ves en la TV?
- ¿Qué tipo de programas ves con la familia?
- ¿De qué cosas de la TV platicas con la familia?
- ¿Qué tipo de programas ves con tus amigos o amigas?
- ¿De qué cosas de la TV platicas con tus amigos o amigas?
- ¿Podrías describir una tarde normal cuando ves la TV?
- ¿Podrían describir un fin de semana normal cuando ves la TV?
- ¿Cómo te imaginas a tu familia sin TV?
- ¿Cómo te imaginan la relación con tus amigos o amigas si no vieras nada de TV?

EJE 2

- ¿Por qué ves la TV?
- ¿Qué te gusta ver en la TV?
- ¿Por qué te gusta?
- ¿Te gusta ver noticieros? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Te gusta ver telenovelas? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Te gusta ver canales o programas musicales (*MTV, Ritmoson, TeleHit*) ¿Por qué?
- ¿Te gusta ver *Big Brother*? ¿Por qué?
- ¿Qué opciones de diversión hay aparte de ver la TV?
- ¿Qué actividades prefieres en lugar de ver TV?

EJE 3

- De lo que sale en los noticieros ¿qué te atrae más? ¿por qué?
- De lo que sale en los noticieros ¿qué te disgusta más? ¿por qué?
- ¿Cuál crees que es el objetivo de los noticieros, qué le quieren decir/comunicar los noticieros a personas como tu?
- De lo que sale en las telenovelas ¿qué te atrae más? ¿por qué?
- De lo que sale en las telenovelas ¿qué te disgusta más? ¿por qué?
- ¿Cuál crees que es el objetivo de las telenovelas, qué le quieren decir/comunicar las telenovelas a personas como tu?
- De lo que sale en los canales o programas musicales (*MTV, Ritmoson, TeleHit*) ¿qué te atrae más? ¿por qué?
- De lo que sale en los canales o programas musicales (*MTV, Ritmoson, TeleHit*) ¿qué te disgusta más? ¿por qué?
- ¿Cuál crees que es el objetivo de los canales o programas musicales, qué le quieren decir/comunicar esos programas a personas como tu?
- De lo que sale en *Big Brother* ¿qué te atrae más? ¿por qué?
- De lo que sale en *Big Brother* ¿qué te disgusta más? ¿por qué?
- ¿Cuál crees que es el objetivo de *Big Brother*, qué le quiere decir/comunicar ese programa a personas como tu?

EJE 4

- ¿Qué tipo de cosas dicen tus amigos y amigas sobre la TV?
- ¿Qué dicen tu papá y mamá sobre la TV?
- ¿Tu mamá y papá ponen en práctica lo que te dicen de la TV? ¿cómo? ¿por qué?
- ¿Qué dicen tus maestros y maestras sobre la TV?
- ¿Tu crees que tus maestros ponen en práctica lo que dicen de la TV? ¿Por qué?

- ¿Qué opinas de lo que dicen papás, mamás, maestras y maestros sobre la TV?
- ¿Tú pones en práctica lo que dicen tus papás sobre la TV? ¿cómo? ¿por qué?
- ¿Tú pones en práctica lo que dicen tus maestros y maestras sobre la TV? ¿cómo? ¿por qué?

Guía de tópicos Video-discusión

Discusión basada en segmentos de video, principalmente de:

- Noticieros
- Telenovelas
- Caricaturas
- Programas o canales musicales
- Big Brother

Pregunta de inicio

- Si llegara un extraterrestre y se hiciera amigo de ustedes, pero el no supiera nada de lo que es la vida en la tierra, ¿qué le dirían sobre la forma en que los humanos pasamos nuestro tiempo libre o nos divertimos?
- ¿Qué le dirían sobre la TV?

Preguntas para cada segmento de video

- ¿Qué opinan de lo que acaban de ver?
- ¿Les gusta o no? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que les gusta más de programas como este?
- ¿Qué les disgusta más de programas como este?
- ¿Con quién se ven este tipo de programas?
- ¿Qué sucede en sus casas cuando ven programas como éste? (con quién están, quién más está en la casa, qué hacen los demás en su casa, qué otras cosas hacen al mismo tiempo)
- ¿Qué dejarían de hacer por ver un programa como este?
- ¿Qué preferirían hacer en vez de ver un programa como este?
- ¿Cómo se imaginan la relación con sus amigos y amigas si ustedes no vieran programas como este?
- ¿Cuál creen que sean el objetivo de programas como éste, qué les quieren decir/comunicar programas como este a personas como ustedes?
- ¿Qué dirían sus amigos o amigas de un programa como este?
- ¿Qué dirían sus papás de un programa como este?
- ¿Qué dirían sus maestros de un programa como este?

Psicodrama

Warm up siempre con actividad de contacto físico sin tocar escenario

Silla vacía para sentar al televisor (pasan los 12 al escenario)...

Dramatización de ver TV con amigos...

Dramatización de ver TV con familia...

Entrevistas a iguales

Preguntas para reporteros (3 equipos)

- Si llegara un extraterrestre y se hiciera tu amigo, pero el no supiera nada de lo que es la vida en la tierra, ¿qué le dirías sobre la forma en que los humanos pasamos nuestro tiempo libre o nos divertimos?
- ¿Qué le dirías sobre la TV?

- ¿Dónde y con quién ves la TV?
- ¿Quién decide qué programa o canal ver cuando ves la TV con tu familia?
- ¿Qué tipo de programas ves con la familia?
- ¿Qué tipo de programas ves con tus amigos o amigas?
- ¿Cómo te imaginas a tu familia sin TV?
- ¿Cómo te imaginas la relación con tus amigos o amigas si no vieras nada de TV?
- ¿Por qué ves la TV?
- ¿Qué te gusta ver en la TV?
- ¿Por qué te gusta?
- ¿Te gusta ver noticieros? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Te gusta ver telenovelas? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Te gusta ver canales o programas musicales (*MTV, Ritmoson, TeleHit*) ¿Por qué?
- ¿Te gusta ver *Big Brother*? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de cosas dicen tus amigos y amigas sobre la TV?
- ¿Qué dicen tu papá y mamá sobre la TV?
- ¿Qué dicen tus maestros y maestras sobre la TV?

Taller de Información Mutua

Taller donde la mitad del tiempo es de recuperación de información y la segunda de enseñanza o capacitación. La orientación es aprender juntos del tema del que se discute.

Primera fase: recuperación

EJE 1

- Si llegara un extraterrestre y se hiciera amigo de ustedes, pero él no supiera nada de lo que es la vida en la tierra, ¿qué le dirían sobre la forma en que los humanos pasamos nuestro tiempo libre o nos divertimos?
- ¿Qué le dirían sobre la TV?
- ¿Qué cosas pasan mientras se ve la TV en su familia?
- ¿De qué cosas de la TV se platica con la familia?
- ¿De qué cosas de la TV se platica con los amigos o amigas?
- ¿Cómo es una tarde normal cuando ven la TV?
- ¿Cómo se imaginan a su familia sin TV?
- ¿Cómo se imaginan la relación con sus amigos o amigas si ustedes no vieran nada de TV?
- ¿Para qué sirve la TV?

EJE 2

- ¿Por qué ven la TV?
- ¿Qué les gusta ver en la TV?
- ¿Por qué les gusta?
- ¿Qué opinan de los noticieros?
- ¿Qué opinan de las telenovelas?
- ¿Qué opinan de los canales musicales (*MTV, TeleHit, Ritmoson*)?
- ¿Qué opinan de *Big Brother*?
- ¿Qué otras cosas hacen para pasar el tiempo libre además de ver la TV?

EJE 3

- ¿Qué diferencias hay entre lo que sale en la TV y lo que ustedes ven todos los días aquí?

- ¿Qué semejanzas hay entre lo que sale en la TV y lo que ustedes ven todos los días aquí?
- ¿Cuál creen que es el objetivo de los noticieros, qué les quieren decir/comunicar a personas como ustedes?
- ¿Cuál creen que es el objetivo de las telenovelas, qué les quieren decir/comunicar a personas como ustedes?
- ¿Cuál creen que es el objetivo de los canales y programas musicales, qué les quieren decir/comunicar a personas como ustedes?
- ¿Cuál creen que es el objetivo de *Big Brother*, qué les quiere decir/comunicar ese programa a personas como ustedes?

EJE 4

- ¿Qué cosas dicen los amigos y amigas sobre la TV? ¿qué opinan de eso?
- ¿Qué dicen los papás y las mamás sobre la TV? ¿qué opinan de eso?
- ¿Qué dicen los maestros y maestras sobre la TV? ¿qué opinan de eso?

Segunda fase: enseñanza/capacitación

La TV: objetivos como industria cultural

La TV: consecuencias fácticas de su consumo

La TV: usos y costumbres

La TV: aprender a reflexionarla y criticarla

Collage en parejas

En una cartulina donde está dibujada una TV se llena la pantalla con recortes de revistas en colaboración con un compañero o compañera. Después ambos tienen que explicar al grupo el collage.

¿Qué quiere decir su collage?

¿Por qué pusieron esas imágenes en la pantalla del televisor?

2. Manual de códigos

Con estos códigos se clasificó la información de las transcripciones.

- 0. A Tiempo libre – qué hacen
- 0. B Diferencias TV – Realidad
- 0. C Semejanzas TV - Realidad
- 1. A Dónde ve TV
- 1. B Con quién ve TV
- 1. C Qué sucede en casa mientras ve TV
- 1. D Quién decide qué ver
- 1. E Dónde platican sobre lo que ven en TV
- 1. F Con quién platican sobre lo que ven en TV
- 1. G Programas que ven con familia
- 1. H Cosas de TV que platican con familia
- 1. I Programas que ven con amigos
- 1. J Cosas de TV que platican con amigos
- 1. K Tarde de ver TV (Descripción)
- 1. L Fin de semana de ver TV (Descripción)
- 1. M Su familia sin TV
- 1. N Relación con amigos sin ver TV
- 2. A Por qué ven TV
- 2. B Qué les gusta ver en TV
- 2. C Por qué les gusta ver TV
- 2. D Sí les gustan los noticieros
- 2. E Cuales noticieros les gustan
- 2. F No les gustan los noticieros
- 2. G Sí les gustan las telenovelas
- 2. H Cuales telenovelas les gustan
- 2. I No les gustan las telenovelas
- 2. J Sí les gustan los musicales
- 2. K Cuales musicales les gustan
- 2. L No les gustan los musicales
- 2. M Sí les gusta Big Brother
- 2. N No les gusta Big Brother
- 2. O Otras opciones de diversión + TV
- 2. P Actividades que prefieren en lugar de TV
- 3. A Qué les atrae más de los noticieros
- 3. B Qué les disgusta más de los noticieros
- 3. C Objetivo de los noticieros, lo que quieren decir
- 3. D Qué les atrae más de las telenovelas
- 3. E Qué les disgusta más de las telenovelas
- 3. F Objetivo de las telenovelas, lo que quieren decir
- 3. G Qué les atrae más de los musicales
- 3. H Qué les disgusta más de los musicales
- 3. I Objetivo de los musicales, lo que quieren decir

- 3. J Qué les atrae más de Big Brother
- 3. K Qué les disgusta más de Big Brother
- 3. L Objetivo de Big Brother, lo que quieren decir
- 4. A Cosas que dicen amigos de TV
- 4. B Cosas que dicen padres de TV
- 4. C Padres practican dichos sobre TV
- 4. D Cosas que dicen maestros de TV
- 4. E Maestros practican dichos sobre TV
- 4. F Ustedes practican dichos de padres sobre TV
- 4. G Ustedes practican dichos de maestros sobre TV

3. Cuestionario de la encuesta de consumo televisivo (con indicaciones de aplicación)

**ENCUESTA SOBRE TIEMPO LIBRE
(EXPLICADA)**

Folio _____

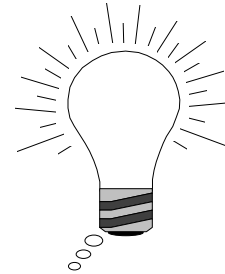
Clave _____

Introducción: explicar que no es un examen, que se va a ir contestando una por una después de la explicación de cada pregunta, que sus respuestas son anónimas, que no tienen que poner su nombre, que hay que tratar de escribir con bonita letra, que pueden contestar con toda libertad porque no va a calificarse, que su objetivo es conocer el uso del tiempo libre, que el tiempo libre es aquel en el que no se trabaja o estudia, donde uno decide qué hacer, que cualquier duda que tengan que alcen la mano...

1.- ¿Qué es lo más DIVERTIDO que se puede hacer en el tiempo libre? _____

2.- Normalmente ¿Qué haces por las tardes DESPUES DE LA ESCUELA?

- a.- _____
- b.- _____
- c.- _____



3.- Normalmente ¿Qué haces LOS FINES DE SEMANA?

Explicar: que pongan entre paréntesis si lo hacen sólo en sábado o domingo)

- a.- _____
- b.- _____
- c.- _____

4.- ¿DÓNDE crees que se puede pasar mejor tu tiempo libre?

Explicar que tienen que marcar con una equis sólo una opción

- () En mi casa () En casa de amistades () En la calle
- () En centros comerciales () Otro _____

5.- ¿CON QUIÉN crees que se puede pasar mejor tu tiempo libre?

Explicar que tienen que marcar con una equis sólo una opción

- () Con amigos/amigas () Con la familia () Otros _____

Explicar que tienen que marcar con una X por cada línea de acuerdo a la frecuencia con que realicen cada actividad

¿CADA CUANDO...?	Diario	Una o dos veces a la semana	Cada mes	Casi nunca o nunca
6.- ¿Cada cuándo oyes la radio?				
7.- ¿Cada cuándo lees un periódico?				
8.- ¿Cada cuándo ves la televisión?				
9.- ¿Cada cuándo lees un libro?				
10.- ¿Cada cuándo escuchas un disco o caset?				
11.- ¿Cada cuándo juegas videojuegos?				
12.- ¿Cada cuando haces ejercicio o deporte?				
13.- ¿Cada cuándo navegas por Internet?				

Explicar que tiene que marcar con una equis por cada línea de acuerdo a qué tanto les gusta cada actividad

¿QUÉ TANTO TE GUSTA...?	Muchí-simo	Mucho	Poco	Muy poco
14.- ¿Qué tanto te gusta oír la radio?				
15.- ¿Qué tanto te gusta leer el periódico?				
16.- ¿Qué tanto te gusta ver la televisión?				
17.- ¿Qué tanto te gusta leer libros?				
18.- ¿Qué tanto te gusta navegar por Internet?				
19.- ¿Qué tanto te gusta jugar videojuegos?				
20.- ¿Qué tanto te gusta hacer deporte o ejercicio?				
21.- ¿Qué tanto te gusta escuchar discos o casets?				

22.- Normalmente ¿CON QUIÉN ves la televisión?

Explicar que tienen que marcar con una equis y en caso de anotar que ven la TV en compañía de alguien poner con quién (amigo, hermano, tía, etc.)

() SOLO/A () ACOMPAÑADO/A ¿Con quién? _____

23.- Normalmente, ¿DONDE ves la televisión?

() En mi casa () En casa de amistades () En casa de familiares

() Otro _____

24.- Cuándo ves la televisión en familia, ¿QUIÉN DECIDE qué canal ver?

() YO () MIS HERMANOS/AS () MI PAPÁ () MI MAMÁ

() ALGUIEN MÁS _____

25.- ¿Cuál es tu canal de televisión PREFERIDO?

26.- ¿Cuáles son tus PROGRAMAS FAVORITOS de televisión?

(Anotar el nombre del programa y si no se acuerdan, al conductor, horario, características)

a) _____ Canal _____

b) _____ Canal _____

c) _____ Canal _____

27.- ¿Qué es lo que más te gusta ver en la televisión?

(anotar 1ero, 2do y 3ro en orden de importancia)

Explicar que tienen que poner un 1, un dos y un tres de acuerdo con sus gustos y preferencias y luego poner el canal y el nombre del programa o el tipo. Por ejemplo en Deportes, deben poner si es un programa o simplemente futbol o béisbol, etc. Mientras que en películas pueden poner si son de acción o de terror, etc.

LAS TRES COSAS QUE MAS ME GUSTAN SON...	CANAL	NOMBRE O TIPO DE PROGRAMA
() Caricaturas		

<input type="checkbox"/> Telenovelas		
<input type="checkbox"/> Noticieros		
<input type="checkbox"/> Deportes		
<input type="checkbox"/> Películas		
<input type="checkbox"/> Documentales		
<input type="checkbox"/> Noticias del espectáculo		
<input type="checkbox"/> Talk-Shows		
<input type="checkbox"/> Otro ¿cuál?		

28.- Normalmente ¿HACES ALGO MÁS cuando estas viendo la televisión?

Explicar que se pregunta sobre otras actividades como hacer la tarea o labores del hogar o jugar con amigos o amigas, etc...

NO () SI **SI**
¿Qué? _____

29.- De todas las personas, actores, actrices y personajes que salen en la televisión ¿ADMIRAS O RESPETAS a alguien?

NO () SI ¿A quién? _____
¿Por qué? _____

30.- ¿Cuántas horas diarias ves televisión ENTRE SEMANA? _____

Explicar que deben contar las horas que ven en cada día de semana y mas o menos sacar un promedio, por ejemplo de que hora a que hora ven la tarde en un día normal entre semana y contar las horas en total en ese día.

31.- ¿Cuántas horas diarias ves televisión LOS FINES DE SEMANA? _____

Explicar que deben contar las horas que ven en sábado y domingo y mas o menos sacar un promedio, por ejemplo de que hora a que hora ven en la mañana y en la tarde de un sábado y contar las horas en total en ese día.

32.- ¿Crees que la televisión te ha ENSEÑADO algo?

Explicar que no sólo enseñanza de cuestiones escolares, sino otras cosas como formas de vestir o actuar, etc...

NO () SI ¿Qué? _____

33.- ¿Te ponen CONDICIONES en tu casa para ver la televisión?

NO () SI ¿Cuáles? _____

34.- ¿Qué tan IMPORTANTE es la televisión en tu vida?

Muy importante () Importante () Poco importante () No es importante

35.- ¿Por qué? _____

36.- ¿QUÉ OPINAS de la televisión?

Es buena () Es mala

37.- ¿Por qué? _____

38.- Sexo: () MASCULINO () FEMENINO

39.- Edad: _____

40.- Grado: () PRIMERO () SEGUNDO () TERCERO

41.- ¿Tienen televisión en tu casa?

() NO () SI ¿Cuántas? _____

42.- ¿Qué tipo de televisión tienen en tu casa?

() ABIERTA/ANTENA

() DE PAGA/CABLE

() DE PAGA/SKY O DIRECTV

() DE SATELITE/PARABOLICA

43.- En tu casa hay:

() LUZ/ELECTRICIDAD () ESTUFA DE GAS () TELEFONO

() MICROONDAS () VIDEOCASETERA () DVD

() COMPUTADORA () INTERNET () ESTEREO

() TOSTADOR () REFRIGERADOR () LAVADORA

() VIDEOJUEGO () COCHE () CLIMA

() CALENTADOR DE AGUA "BOILER" DE GAS

44.- ¿Cuántas piezas o habitaciones hay en tu casa? (sin contar baños): _____

45.- ¿Cuántos baños con regadera hay en tu casa? _____

46.- ¿Cuántos focos hay en tu casa?: _____

47.- ¿A qué se dedica tu papá?: _____

48.- ¿A qué se dedica tu mamá?: _____

49.- ¿Quiénes viven en tu casa?:

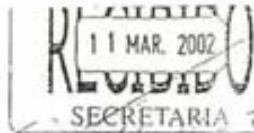
() MAMA () PAPA () HERMANOS O HERMANAS _____

() ABUELOS () TIOS () PRIMOS

() OTROS FAMILIARES _____

¡Gracias por contestar esta encuesta!

4. Memorandum y documentos sobre *Big Brother*



Centro Empresarial de Tabasco, S.P. Adherido a la Confederación Patronal de la República Mexicana, S.P.
Perif. C. Pellicer Cámara No. 3010 P.A., Col. Atasta, Villahermosa, Tabas.
C.P. 86100 Tel.: (993) 354-48-74 Fax: 354-59-65
Web Site: www.coparmex.tabasco.com.mx e-mail: copartib@prodigy.net

01489



Dr. Walter Ramírez Izquierdo
Secretario de Educación Pública en el
Estado de Tabasco.
Presente.

Villahermosa, Tab., a 04 de Marzo de 2002.

Anexo envío a Usted, informe de las actividades más relevantes en torno a la realización del IV Foro Nacional "Educación para el Siglo XXI", organizado por la Confederación Patronal de la República Mexicana, S.P. "COPARMEX", mismo que se llevo a efecto los días 22 y 23 de Febrero del presente año, teniendo como sede la Ciudad de Guadalajara, Jalisco, y a donde asistieron personalidades del Sector Educativo y del Ámbito Empresarial a nivel Nacional.

Así mismo, me permito hacerle de su conocimiento de la Campaña que COPARMEX Nacional ha emprendido en coordinación con la Asociación A FAVOR DE LO MEJOR, A.C., en contra de la realización del Programa de Televisión BIG BROTHER que promueve la empresa Televisa, S.A. de C.V., por ser considerado nocivo y/o dañino para la sociedad, y en especial para los niños y jóvenes. Cabe destacar que la información que le anexo en relación a dicha campaña, a la fecha solo se le ha enviado a los Rectores de las diversas Universidades e Institutos públicos y privados de la entidad, con la finalidad de que la analicen y de considerarla pertinente la difundan entre la comunidad estudiantil a la que representan; faltando por cubrir las Instituciones Educativas de nivel básico, medio y medio superior, por lo que de considerarlo oportuno e importante, mucho agradeceremos nos apoye sumándose a dicha campaña, girando las instrucciones que considere viable, para que todos los planteles educativos del Estado cuenten con este comunicado.

Agradeciendo de antemano sus finas atenciones, me despido enviándole un cordial saludo.

Atentamente,

Lic. Anabelle Viñas Graham
Presidente

más y mejores empresas para Tabasco



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE DESARROLLO EDUCATIVO

Mem. No. SDE/680/02

Villahermosa, Tab., Marzo 13, de 2002.

Profr. Felipe Álvarez Méndez.
Director de Educación Secundaria
P r e s e n t e

Para ser difundida dentro de la Comunidad Escolar de ese Subsistema a su cargo, me permito adjuntarle documento firmado por la Lic. **Anabelle Viñas Graham**, Presidente de la COPARMEX, en el cual informa acerca de la campaña que dicho organismo ha emprendido con la Asociación "A favor de lo mejor" en contra de la realización del BIG BROTHER.

Quedo de usted.



Atentamente,

El Subsecretario

Secretaría de Educación
Subsecretaría de Desarrollo
Educativo

Ing. José Alberto Perfino Pulido



Reg. SDE/1489
CIAM/lgt



SECRETARIA DE EDUCACION

*Dependencia: DIRECCION DE EDUCACION
SECUNDARIA*

Número de Oficio: MEMO. DES/327/02

Expediente:

ASUNTO: MEMORANDUM

Villahermosa, Tabasco, 18 de Marzo del 2002.

**CC. JEFES DE DEPARTAMENTOS
DE SEC. TECNICAS, FEDERALES,
ESTATALES Y TELESECUNDARIA
PRESENTE.**

En atención al mem. SDE/680, hago llegar para su conocimiento y difusión en los planteles a su digno cargo, el documento firmado por la Lic. Anabelle Viñas Graham, Pdte. de la COPARMEX, en el cual se informa acerca de la campaña que ese organismo ha emprendido con la Asociación "A favor de lo mejor" en contra de la realización del BIG BROTHER

Sin otro particular, le saludo cordialmente.

ATENTAMENTE

**PROFR. FELIPE ALVAREZ MENDEZ
DIRECTOR**

*RECIBIDO
SECRETARIA DE EDUCACION
18/03/2002*



“BIG BROTHER”

- un programa de televisión nocivo -

Televisa ha decidido iniciar a partir de marzo un nuevo programa denominado Big Brother, que resulta dañino porque atenta gravemente contra la dignidad de las personas.

Doce desconocidos, 6 hombres y 6 mujeres, serán sometidos a aislamiento y a “situaciones límite” que pongan a prueba su propia resistencia. Durante 106 días, vivirán en una casa construida especialmente para el programa, ajenos a todo contacto con el exterior, ya sea vía telefónica, televisión y toda forma de comunicación personal que existe. Serán observados las 24 horas del día, a través de 40 cámaras y 60 micrófonos.

Los concursantes han sido seleccionados por el equipo de producción de Televisa y un grupo de psicólogos que deberán elegir a las personas cuyo perfil psico-social garantice el espectáculo, ya que, según lo que ellos mismos afirman, “de la selección de los participantes dependerá el éxito del programa”.

El público podrá votar vía telefónica, por quien deberá ir abandonando la casa. Este juicio evidentemente dependerá de que sus actitudes o su conducta “no le parezcan entretenidas”. El vencedor será quien permanezca hasta el final dentro de la casa. El premio será cuantioso para el ganador, pero los demás participantes serán también compensados por dejar de lado su vida y toda conciencia de su intimidad.

En la transmisión de este programa en otros países se ha llegado a extremos increíbles de morbo y falta de respeto a las personas y a su intimidad. Esta agresión transgrede no sólo a las leyes de nuestro país, sino al reconocimiento internacional sobre la inalienabilidad de los Derechos Humanos. Entre ellos se encuentra el derecho a la privacidad, que como todo derecho humano está basado en la dignidad de las personas y es irrenunciable.

Es éticamente inaceptable que con fines comerciales, se haga creer a las personas que exhibir su intimidad, mostrar sus debilidades y bajas pasiones, sea sinónimo de autenticidad y reto, y que pueden ser usadas para ganar dinero. Esta propuesta de programación, alienta de la forma más burda, la curiosidad morbosa del público mexicano de todas las edades.

Con la intención manipuladora de “divertirnos” con retos y promesas falsas, los mexicanos, jóvenes y adultos, deseamos hacer valer nuestra identidad, de hombres y mujeres libres que queremos un México mejor.

Si usted lo considera importante, puede dirigirse a Televisa y a las autoridades para expresar su queja o punto de vista, ya sea por carta, teléfono, fax o e-mail y además reproducir este mensaje y difundirlo.

Televisa, S.A. de C.V.

Presidente: Sr. Emilio Azcárraga Jean
Dir. de producción de programación: Lic. Mauro Castillejos
Av. Chapultepec No. 28, 1er. piso Col. Doctores
México D.F., C.P. 14141

TEL 5224-5000 Fax 5224-5585
e-mail: mcastillejos@televisa.com.mx

Secretaría de Gobernación Dirección de Radio Televisión y Cinematografía RTC

Presidente: Lic. Manuel Gómez Morán
Roma No. 41, 1er. piso Col. Juárez
México D.F. C.P. 06600

TEL. 5140-8106, 5140-8114
e-mail: alcastaneda@segob.gob.mx



“BIG BROTHER” -un programa de televisión nocivo-

El programa *Big Brother* o Gran Hermano, es un programa creado por el holandés John de Mol. Este programa, que ha sido transmitido en varios países, se considera un concurso de supervivencia. Por el tratamiento del mismo, resulta además de un concurso, una telenovela, una comedia y un *talk show*.

- **Acerca del programa**

Los concursantes son personas del público, 6 hombres y 6 mujeres desconocidos entre sí, son sometidas a aislamiento durante los 106 días que dura el programa. Ajenos a todo contacto con el exterior, ya sea vía telefónica, televisión y toda forma de comunicación personal que existe, convivirán entre sí y se irán saliendo de la casa hasta que quede uno sólo de ellos. Se encontrarán en un espacio destinado especialmente para el desarrollo del programa, siendo observados las 24 horas del día, a través de 40 cámaras y 60 micrófonos, colocadas en todos los rincones de la casa de dos recámaras y un baño.

El productor Pedro Torres explica que “se trata de un aislamiento total, literal, sin ninguna forma de comunicación dentro de la casa. Es cero contacto con el mundo externo, ni siquiera con el equipo de producción. Finalmente, *Big Brother* somos todos, somos tú, yo, la audiencia, la Producción; entonces los 12 elegidos se comunicarán con *Big Brother* vía el confesionario, un cuarto aislado totalmente, donde de una manera individual podrán platicar sobre cómo se sienten en la casa, el proceso de selección, etc.”

Durante su estancia en la casa, estarán sometidos a “situaciones límite”, que será la forma de provocar espacios de conflicto y controversia en donde esperan ocurra lo atrevido e inesperado, en donde se exhiba lo más íntimo de las personas.

Los participantes serán seleccionados por el equipo de producción de Televisa y un equipo de psicólogos que deberán elegir a las personas cuyo perfil psico-social garantice el espectáculo, ya que, según ellos mismos afirman, “de la selección de los participantes dependerá el éxito del programa”.

La convocatoria para elegir a los participantes de este concurso, fue abierta desde el 3 de diciembre y se cerró el 16 de enero. Los candidatos que podían acceder a la convocatoria fueron mexicanos mayores de 21 años que se inscribieran telefónicamente, vía internet o a través de los formularios publicados en medios impresos de circulación nacional.

Una vez iniciada la transmisión, el público podrá votar vía telefónica, por quien deberá ir abandonando la casa. Este juicio evidentemente dependerá de que sus actitudes o su comportamiento se le parezcan *entretanidas*. El vencedor será quien permanezca hasta el final del programa en la casa, quien recibirá un cuantioso premio, además de fama y popularidad.

© 2000 Televisa, S.A.
Calle Fátima, P.O. Box 10000, C.P. 06000, México D.F.
Tel: 52 55 55 42 0000 Fax: 52 55 55 42 0000
www.55.com

Los participantes tendrán posibilidad de votar por quienes de sus compañeros deben salir y también tendrán posibilidad de incrementar sus ingresos si son capaces de superar las diferentes pruebas a las que serán sometidos.

Millones de mexicanos, a través del espacio público de televisión abierta, podrán observar la edición de la vida privada de estos desconocidos en convivencia íntima, para divertirse con lo que ahí suceda. Via internet y televisión de paga, se hará la transmisión de las 24 hrs. de la vida de los concursantes, sin edición alguna.

• ***Para quien participa, un escalón a la fama muy peligroso***

Aunque se disfrace de aventura, estar expuesto a hacer de su vida y de su intimidad una forma de entretenimiento y comercialización como en un zoológico, es una propuesta denigrante, de consecuencias graves para los participantes y para la sana convivencia social.

Mónica Ruiz, licenciada en Restauración de arte afirmó que no tiene nada que perder por dejarse videogravar día y noche mientras vive con 11 desconocidos. "Lo más padre es el premio, la cantidad es magnífica y ojalá que sea una de las seleccionadas, aunque pierda un diplomado que iba a comenzar".

"La ilusión por participar en *Big Brother* podría traducirse en una pesadilla para los 12 mexicanos que estarán encerrados en una casa donde serán vigilados por cámaras y micrófonos, pues corren el riesgo de sufrir problemas como estrés postraumático, ansiedad y depresión", afirmó Eric Haas, profesor de la Escuela Superior Ichthus en Rotterdam y miembro del Instituto Holandés de Psicología.

El investigador social, originario de Holanda, justo el país donde se realizó por primera vez el "reality show" en 1999, dijo que ese tipo de experimentos psicosociales son muy peligrosos, e incluso recomienda no participar en ellos.

Adela Micha advierte que *Big Brother* llevará a los personajes al límite de su propia resistencia. *Survivor*, otra versión de los *reality shows* en la que los participantes compiten por sobrevivir en una isla desierta, generó polémica cuando su primer eliminado, un bosnio de nombre Sinisa Savija, se suicidó arrojándose debajo de un tren.

En la transmisión de este programa en otros países se ha llegado a extremos increíbles de morbo y falta de respeto a las personas y a su intimidad. Esta iniciativa transgrede no sólo a las leyes de nuestro país, sino al reconocimiento internacional sobre la inalienabilidad de los Derechos Humanos. Entre ellos se encuentra el derecho a la privacidad, que como todo derecho humano está basado en la dignidad de las personas y es irrenunciable.

• ***Para quien observa, el riesgo de hacer de la intimidad una forma de diversión***

Será el público mexicano de todas las edades, quien será afectado y agredido con la propuesta de este programa que alienta, de la forma más burda, la curiosidad morbosa de entretenerse con la exhibición de la intimidad de otros. El sutil dano que se deriva de este exceso, es tal que no podría cuantificarse.

La especialista en comunicación Fátima Fernández Christlieb, asegura que *Big Brother*: "Es una manifestación en video, del tedio que permea a las sociedades contemporáneas".

Rebasar los umbrales del *sentido de intimidad*, observando a quien desea vencer a otros con "su forma de actuar, que debe llenar las expectativas vergonzosas del público", será el *sentido* de este espectáculo inhumano y *voyeurista*, es decir, de curiosidad enfermiza, en donde lo más denigrante esperan ocurra, en la imaginación del público.

- *Es un buen negocio, éticamente inaceptable*

La experiencia de la transmisión de este programa en otros países ha sido comercialmente exitosa, ya que despertar las pasiones más bajas, los recursos comicidad soez y el morbo, son y han sido siempre el recurso más fácil y menos creativo para llamar la atención. Sin embargo, estos recursos son cuestionables desde todos los puntos de vista, especialmente desde una perspectiva ética y de responsabilidad social.

Giovanni Sartori expresa esta idea en una entrevista radiofónica reciente, al decir: "El *rating*, no puede ser el único criterio para elegir programación". A este respecto alguien hizo la reflexión de que, todos sabemos que un cantinero le sirve a sus clientes lo que ellos piden, aunque los tenga que sacar arrastrando de la cantina.

Pero ¿Es válido aplicar este criterio exclusivamente comercial a los espacios públicos destinados a la comunicación?, ¿Es este el criterio que esperamos que consideren los productores y dueños de medios, para seleccionar entretenimiento que ofrecen a nuestras familias?

Por supuesto que después les oiremos decir: "el *rating* nos dice que esto es lo que el público quiere". *Esta falacia, es la consecuencia de una conducta irresponsable al ofreceremos este tipo de programación.*

Los productores conscientes de la agresión que significa este programa afirman, "Quien no lo quiera ver, que no lo vea". ¿Estamos dispuestos a renunciar a un espacio que debería ser creativo y de entretenimiento sano? ¿Tendremos que aislar a nuestra familia y renunciar a un espacio público que debe estar encaminado al bien común y no sólo al éxito económico de unos cuantos?

Es éticamente inaceptable que con fines comerciales, se haga creer a las personas que exhibir su intimidad, mostrar sus debilidades y bajas pasiones, sea sinónimo de autenticidad y reto, y que pueden ser usadas para ganar dinero.

En un espacio aislado sometido a situaciones extremas, observado en todo momento, incluso en el que se realizan las necesidades naturales, es la propuesta de entretenimiento de este programa. Nada más poco creativo y nada más demigrante que esta violación de la intimidad, en donde Televisa es la promotora, los participantes los voluntarios protagonistas y la sociedad que los observa, los cómplices de la degradación.

A la humanidad le ha costado mucho salir de la barbarie.
¿Por qué empeñarnos en regresar a ella?

ASOCIACION A FAVOR DE LO MEJOR, A.C