

¿Puede la televisión jugar un papel educativo?

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXVIII, Núms. 3 y 4, pp. 81-112

Angélica Tornero*

RESUMEN

En este trabajo se tratan algunos aspectos del sistema de medios de comunicación de masas, específicamente de la televisión, cuando actúa sobre el espacio temático de la educación. Con base en conceptos de Niklas Luhmann, se explora las diferencias entre los códigos en los que oscilan estos sistemas; a partir de ello, se examina la complejidad que supone la incidencia de un sistema en otro. Hecha esta reflexión, se realiza una propuesta de reconceptualización de la televisión, a partir de determinadas ideas-fuerza y estrategias.

ABSTRACT

The article analyses some issues of mass media's system, specifically television when it acts over educational subject. Based on Niklas Luhmann theory, it explores the differences between these systems' codes, and describes the complexity related to the incidence from one system to another. After this reflection, the authoress makes a proposal for resignifying television, starting from some force-ideas and strategies.

* La autora es licenciada en Ciencias de la Comunicación Social por la Universidad Autónoma Metropolitana, tiene maestría y doctorado en Literatura Iberoamericana por la UNAM. Es profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la de la misma universidad y profesora titular de las materias Teoría de la Comunicación y Teoría del Conocimiento en la "Maestría en Planeación y Desarrollo" en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Es investigadora de temas sobre cultura y comunicación.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se tratan algunos aspectos concretos de la operación del sistema de los medios de comunicación de masas, específicamente de la televisión, cuando actúa sobre el espacio temático de la educación. El objetivo es examinar la diferencia entre el código en el que se distribuye el sistema de los medios de comunicación de masas y la forma como lo hace el sistema educativo para dilucidar opciones viables de transformación de uno y otro, no de uno a otro.

Esta reflexión está sustentada en la teoría de sistemas sociales de Niklas Luhmann, por considerarla una propuesta comprehensiva, que incluye, conceptualmente, la complejidad que han alcanzado las sociedades contemporáneas. Mediante el andamiaje teórico de este autor, se tratará de analizar y explicar por qué el sistema de los medios de comunicación de masas no puede orientarse utilizando la distribución del sistema educativo y, en su caso, la de la didáctica, y, por lo tanto, por qué resulta ingenuo o idealista considerar la posibilidad de que los medios de comunicación de masas ofrezcan propiamente educación. Lo que aquí se sostiene es que los medios, en caso de incluir programación pretendidamente educativa, ofrecen algo distinto de la educación.

Estas consideraciones tienen como intención terminal fundamentar la exposición, incluida al final del ensayo, de una propuesta de televisión alternativa para el siglo XXI —origen de este trabajo— que contenga elementos renovadores del propio sistema, en función de proponer una opción distinta, tendiente, en el último de los casos, a redundar en el beneficio colectivo.

Es importante recordar que la teoría de Luhmann destaca fundamentalmente por esa falta de pretenciosidad en términos de crear la propuesta definitiva que liberará al mundo de la injusticia y la desgracia. Este autor es mucho más modesto y se opone a la tradición marxista y neomarxista de la sociología alemana que aspira a transformar a la sociedad. Lo que Luhmann pretende hacer es explicar a la sociedad y en esta misma dimensión se estructura este ensayo.

I. ELEMENTOS TEÓRICOS DE LA COMUNICACIÓN

La pregunta, ¿pueden los medios de comunicación de masas, concretamente la televisión, educar?, establece ya una serie de situaciones problemáticas. La primera radica en la propia formulación de la pregunta, que sugiere la racionalización unidireccional del hecho: de un sujeto emisor de educación a un sujeto receptor de ésta. La segunda situación problemática está relacionada con la polisemia conceptual; con el carácter excesivamente abierto en el que dos términos clave para los efectos de este escrito –educación y comunicación– están inmersos a finales del milenio.

Pero, ¿por qué decimos que la pregunta está mal formulada? La sociología de principios de este siglo se encargó de exponer diversas aproximaciones que involucraban –explícita o implícitamente– el concepto de comunicación. Pero no fue hasta el tiempo de entre guerras que se comenzó a pensar en la comunicación como constructo. La emergencia de los medios de comunicación de masas despertó en los estudiosos la inquietud por intentar desentrañar el papel que éstos jugaron durante las guerras¹ y las implicaciones de los avances tecnológicos en la reorganización social durante la guerra fría.

En las décadas de los treinta y cuarenta, los integrantes de la Escuela de Frankfurt expusieron sus razonamientos relativos a este tema. Adorno y Horkheimer² son recordados fundamentalmente por sus anticipaciones catastróficas sobre la aparición de esta tecnología

¹ Cfr. H. D. Lasswell, *Propaganda Tecnique in the World War*, Londres y Nueva York, Alfred Knopf, 1927; "The Theory of Political Propaganda", en *The American Political Science Review*, s/l, 1927, pp. 627-628; *The language of Politics*, Nueva York, Stewart, 1949; P. F. Lazarsfeld, "The Effects of Radio on Public Opinion", en *Chicago, Radio and Film in Democracy*, D. Waples Print, D. Waples (editor), 1942; C. I. Hovland, "Effects of the Mass Media of Communication", en *Handbook of Social Psychology*, H. Lindsey (editor), Cambridge (Massachusetts), Addison-Wesley Publishing Co., 1951.

² Cfr. Theodor W. Adorno, "Freudian Theory and the Pattern of Fascist Propaganda", en *Psychoanalysis and the Social Sciences*, New York, Geza Roheim (editor), 1951.

en el mundo, mientras que Walter Benjamin,³ es citado –atacado o aceptado– por sus abiertas ideas –ahora, dirían algunos, posmodernas– sobre la utilización y el futuro de estos instrumentos. Lo mismo sucedió en los Estados Unidos, donde surgieron las primeras propuestas para estudiar a la comunicación a partir de la perspectiva funcionalista como una disciplina aparte de la sociología, la ciencia política o la psicología.⁴

A partir de entonces, la comunicación intentó convertirse en objeto de estudio de una ciencia en ciernes, objeto que hasta ahora ha sido imposible fijar con facilidad. Para estudiar la comunicación se ha requerido insertarla en un contexto que la limite –paradójicamente deslimitándola y volviéndola transdisciplinar necesariamente–, llámese éste sociológico, psicológico, semiótico, retórico, pedagógico, político, filosófico, lingüístico, etc. De hecho, la aparición de esta necesidad teórica ha puesto en jaque, a partir de la década de los sesenta, el esquema epistemológico que nutrió el pensamiento científico en la primera mitad de este siglo, lo que se conoce como crisis del cientificismo en las ciencias sociales.⁵

Si bien esta postura puede resultar, hasta cierto punto, atinada para realizar un trabajo como el que aquí se ha señalado, es necesario rebasar la horda de actitudes relativistas que han invadido la escena teórica de los últimos veinte años y ubicarse desde una perspectiva que intente –desde luego, de manera distinta– la comprensión de los hechos sociales, en este caso: la relación entre la comunicación y la educación.

Comenzaremos por examinar el concepto comunicación desde la sociología actual –especialmente desde Luhmann– por considerar que esta perspectiva ofrece un sentido amplio y profundo del término, un sentido de teoría general que puede iluminar la comprensión de otras acepciones particulares.

³ Cfr. Benjamin Walter, *Illuminations: Essays and Reflections*, New York, s/e, 1968; *Discursos interrumpidos*, Madrid, Taurus, 1973.

⁴ Cfr. C. I. Hovland, *op. cit.*; “Changes in Attitude Through Communication”, en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. XLI, s/l, s/e, julio de 1951; Hovland, I. L. Janis y H. H. Kelly, *Communication and Persuasion*, New Haven, s/l, Yales University Press, 1953.

⁵ Francis Fukuyama, *The end of history and the Last Man*, s/l, Avon Books, 1993.

El constructo teórico comunicación, entendido a la luz de los planteamientos de Niklas Luhmann,⁶ rebasa el contenido referente a la pregunta, ¿cómo comunicarse mejor?, la cual guió algunos estudios relacionados con el binomio educación-comunicación, y busca interrogar por la comunicación en sí misma, entendida como sustrato de la realidad social.

Según la sociología de la primera mitad de este siglo, los sistemas sociales se basan en un tipo de acción o en un aspecto de la acción y, por medio de ésta, el sujeto entra prácticamente al sistema. Se estipula que la sociedad es un caso especial de la acción, la cual es un ámbito humano más general.⁷

Estos enfoques establecen que el concepto de acción, en relación con los sistemas sociales, consiste en pensar a estos sistemas como constituidos por acciones, como si éstas se produjeran “con base en la constitución orgánico-física del hombre y pudieran existir por separado”.⁸ Pero las acciones no existen de manera independiente de los sistemas sociales, sino que éstos “se descomponen en acciones y obtienen por medio de esta reducción las bases para establecer relaciones con otros procesos comunicacionales”.⁹

De aquí se deriva que, en los sistemas sociales, la acción se desprende por medio de la comunicación y de la atribución en una reducción de complejidad, como autosimplificación indispensable del sistema. Es decir, la acción es un derivado del proceso comunicacional, el cual requiere de ésta para volver a sí mismo. Acción y comunicación, aunque no son lo mismo, no pueden separarse, dado que forman una relación que debe ser entendida como de reducción de la propia complejidad.

Los sistemas sociales se caracterizan por la unidad de operación encargada de producir la diferencia con respecto al entorno. Es decir, los sistemas se organizan con su propio código para diferenciarse

⁶ Cfr. Niklas Luhmann, *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, México, Universidad Iberoamericana/Alianza Editorial, 1991.

⁷ Cfr. M. Weber, *Sobre la teoría de las ciencias sociales*, Barcelona, Península, 1971; *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973; T. Parsons, *El sistema social*, México, Alianza Editorial, 1984; *La estructura de la acción social*, s/l, Guadarrama, 1968.

⁸ Luhmann, *op. cit.*, 153.

⁹ *Idem.*, 151.

del entorno que a la vez los limita. Así, los sistemas son diferenciales y se interesan por resolver sólo un problema de la sociedad, debido a la especialización en la tarea de resolución de problemas que ha impuesto la sociedad moderna. En este sentido, los sistemas son autopoieticos, lo cual significa que se reproducen utilizando sus propios elementos y estructuras. En los sistemas sociales, la forma de autopoiesis es la comunicación. La comunicación será así una selección de sentido que diferenciará a los sistemas entre sí.¹⁰

A la función, que no basta en sí misma ya que varios sistemas pueden cumplir la misma función; por ejemplo, el sistema educativo puede cumplir la función de formar, pero también el sistema de la iglesia y el de la familia cumplen esta función, se le agrega un concepto complementario: código. Este código, de base binaria, sirve al sistema para funcionar. El funcionamiento de un sistema no se da en un solo sentido, sino en dos: en su sentido positivo y en el opuesto o negativo. Por ejemplo, en el sistema educativo la formación puede ser mejor o peor, dependiendo del valor de la oscilación, determinado en relación con la historia del propio sistema y la el entorno. El hecho de que la formación pueda ser mejor o peor elimina el carácter teleológico del sistema educativo.

A la luz de esta teoría, la comunicación será tratada como unidad de tres cifras: la información, la notificación y la expectativa de éxito. La información y la notificación son justamente los elementos de diferenciación; la comunicación se realiza "cuando y hasta donde se genera la comprensión".¹¹

¹⁰ Luhmann distingue tres tipos de sistemas: biológicos, sociales y psíquicos. Los primeros no interesan aquí. Sobre los segundos, se trata en este inciso. Los terceros serán importantes cuando se hable, en el siguiente apartado, sobre el sistema educativo, el cual incluye el elemento primordial que es la persona. En este sentido Luhmann dice: "Llamaremos personas a aquellos sistemas psíquicos que son observados por otros sistemas psíquicos o sociales. El concepto de sistema personal es, entonces, un concepto que implica una perspectiva de observador, lo cual debe incluir la autobservación". *Idem*, p. 24.

¹¹ La diferencia entre notificación e información se entiende por el uso de señales y se presencializa como *différance* (en el sentido de un traslado temporal de la unidad y la diferencia). Es decir, notificación corresponde a una señal que es captada por el receptor como diferencia y convertida en información. Aún así permanece como diferencia. La última selección sería la comprensión, que es cuando tiene lugar la comunicación. Por lo que la comunicación es la síntesis de tres selecciones: notificación, información y comprensión.

Una segunda diferenciación fundamental, pero que no forma parte de la acción comunicativa, es la aceptación o rechazo de ese comunicado.¹² Lo que sucede en los sistemas sociales se puede ilustrar análogamente con un ejemplo de recepción de mensaje por una persona. Si se escucha o lee en un mensaje que en los mariscos hay colesterol perjudicial para la salud, ya se es otro, al margen de que el mensaje sea creído o no. El hecho de comprenderlo provoca una modificación; la comunicación fija una posición en el receptor, sin la cual no podría, ésta misma, llevarse a cabo. Esta sería la primera diferenciación; la segunda se da en la tensión rechazo-aceptación del mensaje.

La comunicación actúa a la vez como limitación y como deslimitación en el receptor; en el primer caso, como respuesta a la segunda ley de la termodinámica (la entropía), en la que se excluye la arbitrariedad indeterminada de lo posible; en el segundo caso, como ampliación, ya que cada palabra: digamos, por ejemplo, las palabras: colesterol, perjudicial, salud, mariscos, incitan la oposición y, por ello, abren las posibilidades.

La aceptación o el rechazo de la comunicación —que no es en sí la acción de comunicación, como se dijo arriba— también se relaciona con una operación social muy compleja y con matices. Por ejemplo, ciertas formas de comunicación, como la que aquí nos interesa, la de los *mass media*, llevan un efecto intencionado para crear una situación aguda, abierta, que presione al receptor en dirección más de aceptación que de rechazo. El carácter simbólicamente generalizado de los medios de comunicación (escritura, impresión, telecomunicaciones),¹³ propicia, en parte, esta situación. Para que algo tenga sentido en un sistema autorreferencial se requiere de generalizaciones simbólicas. La simbólica/símbolo se refiere al medio de formación de la unidad. Si hablamos del lenguaje, por ejemplo, el mensaje sólo estará listo para ser enviado en cuanto se convierte en

¹² Al respecto, Luhmann dice: “En una formulación un poco diferente, se puede decir también que la comunicación transforma la diferencia entre información y notificación en la diferencia de la aceptación o el rechazo de la notificación, es decir que transforma un “y” en un “o”. *Teoría de sistemas sociales, op. cit.*, p. 161.
¹³ *Idem.*, p. 172.

unidad; es decir, en cuanto se conforme como una generalización simbólica. Mientras esto no suceda, el lenguaje permanecerá como pura diferencia o como signo, en términos de Derrida.¹⁴ El concepto de generalización simbólica no sustituye al de signo, sino que lo contiene, convirtiéndose en un constructo más amplio, que implica la relación entre expresión y signo.

La discusión en este sentido es amplia y el debate continúa. La expresión generalización simbólica no termina de ser convincente para algunos analistas para quienes, en estricto sentido, esta expresión parece querer sustituir, sin explicarlo, el problema de la relación entre simbolización y abstracción.¹⁵ Tal pareciera que el atributo simbólicamente generalizado, aplicado a los medios de comunicación (no a los de masas únicamente), incluyera o descartara la abstracción, en forma de ideas, o en otro sentido la racionalidad. Por razones de espacio, no podemos ocuparnos aquí de este debate sustantivo, por lo que sólo quedará anotado.

Partiremos de que los medios de comunicación simbólicamente generalizados incluyen el mundo no sólo de los símbolos, sino también de las ideas. Si es así, el pensamiento formal, la lógica, se basa en la estructura, en la notificación, no en la información, no en el pensamiento, lo cual convertiría esta dimensión sólo en una de varias formas de aprehender la realidad. Si seguimos este razonamiento, coincidiríamos con la afirmación de que "la estructuración lingüística de la realidad es una función de segundo grado, que opera no sobre el proceso cognitivo mismo, sino sobre la conceptualización de éste".¹⁶ Por lo que entre el conocimiento y la verbalización de éste media la diferencia.

En los sistemas sociales, es en la relación comunicacional donde sucede la diferencia, mientras que la unidad sólo se produce con la formalización del pensamiento en lenguaje (entiéndase no

¹⁴ Cfr. Jacques Derrida, *De la Gramatología*, México, Siglo XXI, 1978; *La deconstrucción en los límites de la filosofía*, Barcelona, Paidós, 1993.

¹⁵ Cfr. José Vericat, "Saber y comer. El interaccionismo simbólico y la reproducción social del conocimiento", en *Conocimiento y comunicación*, R. Reyes R. y J. Vericat (editores), Barcelona, Montesinos, 1989, pp. 374-375.

¹⁶ G. Gutiérrez, citado por Fernando García Selgas, "Lenguaje y conocimiento", en *Conocimiento y comunicación*, R. Reyes R. y J. Vericat (editores), *op cit.*, p. 177.

sólo la lengua, sino los llamados nuevos lenguajes,¹⁷ entre los que está incluido el televisivo), pero esa unidad se convierte nuevamente en diferencia en el momento en que la comunicación sucedió en relación con *alter*, desde luego, además de haber tenido efecto en relación con *ego*.

La comunicación, así entendida, se imbrica en todas las actividades y es el movimiento que favorece la (des)limitación de los sistemas. El entorno existe en relación con el sistema y la delimitación del sistema se encuentra en el entorno, el cual aparece como distendido y, en términos funcionales, recorta el sistema.

Por último, para que la comunicación se dé hace falta que exista el entendimiento y éste se finca en el sentido, por una parte, y en la interpenetración, por otra. La interpenetración en un sistema realiza "al otro" como diferencia entre sistema y entorno, sin desintegrarse a sí mismo.¹⁸ La interpenetración se convierte en la dimensión que deslimita a los sistemas limitándolos, a partir del otro.

Desde esta perspectiva, la comunicación se convierte en un complejo proceso que rebasa, como ya se dijo, la metáfora de la transmisión de información. En su estado elemental, la comunicación es el mundo social que existe antes de que el individuo o la colectividad opte por introducir, en la misma comunicación, valores y sentimientos. La sociedad es pura comunicación. La comunicación forma un mundo cerrado, análogo al universo: a la vez deslimitado y autocontenido. Al estar completamente autocontenida, la comunicación no puede verse afectada por nada que esté fuera de ella.

II. ELEMENTOS TEÓRICOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

Al contrario del término comunicación, que en la antigüedad, aparentemente, interesó sólo a Aristóteles como constructo teórico, el concepto de educación ha sido fundamental desde el origen de la construcción del pensamiento occidental, sólo por hacer

¹⁷ Dentro de los nuevos lenguajes se incluye los de la radio, la televisión, la prensa, el cine, el diseño gráfico de afiches y todo tipo de composición publicitaria, y la cibernética.

¹⁸ Luhmann, *op. cit.*, p. 226.

mención al referente cultural más próximo y directo a los países latinoamericanos.

La rica figura de Sócrates ha sido objeto de diversas interpretaciones, en ocasiones antitéticas, que impiden llegar a un sitio identificable, unívoco, en relación con su persona y, desde luego con su pensamiento. Para ciertos historiadores, este personaje singular niega que la vida virtuosa pueda ser enseñada. Con el descubrimiento del *daimon*, lo que el filósofo griego propone es la existencia de una voz interna que previene sobre lo que se debe hacer y lo que conviene desechar para optar por una vida acorde con las aspiraciones y vocación personales.

Desde la óptica de otros estudiosos sucede exactamente lo contrario, tan es así, que, incluso, como se constata en la *Apología*, frente a sus propios discípulos, el educador exponía ideas contrarias: “toda mi ocupación es trabajar para persuadirlos, jóvenes y viejos atenienses, que antes de cualquier otro cuidado está el de trabajar por el bien del alma y su perfeccionamiento conociendo y siguiendo los caminos de la virtud”.¹⁹

Si se considera esto último como válido, podría afirmarse que, para Sócrates, la filosofía tenía como finalidad la educación moral de los hombres, la cual los ubicaba en posición de saber optar por lo conveniente y adecuado; es decir la educación incrementaba la capacidad del discernimiento y del buen juicio. Pero, cuidado; aun si esto fuera cierto, habría que estar alertar ante la posibilidad de juzgar ligeramente la valiosa propuesta que reconocía que enseñar no era educar –tal como lo hacen hoy algunas corrientes sobre todo de la educación de adultos, a saber, la educación popular. Si se trataba de instruir sobre las cuestiones humanas, Sócrates renunciaba a considerarse educador–.²⁰

Con suficiente ignorancia de, o indiferencia hacia, los fundamentos de este gran educador, el sistema educativo moderno parece haber privilegiado la postura del sofista, el cual se consideraba a sí mismo como el sabio que debía o por lo menos estaba en situación de ensa-

¹⁹ Platón, “Apología”, en *Diálogos*, México, Porrúa, 1984, p. 1-19.

²⁰ Esta consideración, desde luego formulada de manera diferente en los distintos momentos de su pensamiento, resume de alguna manera la idea socrática central en este sentido.

ñar al que no sabía, al ignorante. Se transitó de un método que apuntaba, desde varios ángulos, a una educación como proceso para procurar que las personas –los niños y los adultos– tomaran más conciencia de lo que son y de lo que pueden hacer,²¹ de un método que proponía que el niño aprendiera a aceptarse y a respetarse a sí mismo para hacer lo mismo con el otro,²² y creciera con potencial emprendedor o, como hoy se pregona, proactivo, a un método que oficializa la desigualdad, ya no sólo social, sino humana, con base en falsas dicotomías del tipo: niños buenos o malos, inteligentes o tontos, estudiosos o burros, que distribuyen no sólo haceres y sentires, sino también potencialidades de los infantes. Y, desde luego, la desigualdad frente al maestro, quien en apariencia sigue siendo la figura central, aunque en la *Weltannshaung* de los alumnos, por lo menos de algunos, del siglo XXI, estaría por probarse.

La forma tradicional, prevaleciente de la enseñanza, hasta hoy, consistente en la exposición de manera unidireccional de contenidos temáticos, se resquebraja ante la mirada atónita de niños expuestos a la complejidad de un mundo inédito. La centralidad del profesor y la exposición de frases axiomáticas, derivada, en su mayoría, de un malentendido principio de autoridad, de la desactualización y de la carencia de habilidades de pensamiento basadas en la paradoja, han dejado de ser creíbles para niños “informalmente” formados, vía la televisión y las computadoras, dentro de parámetros altamente intrincados, irresolubles a partir de razonamientos cartesianos.

Para la concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje centrado en el profesor, es decir la educación bancaria a la que alude Freire, cualquier otra fuente de educación informal supone un estorbo, un riesgo, un inmanejable ruido que introduce violencia a la idílica (y, desde luego, irreal) relación maestro-alumno. Es el caso de los medios de comunicación de masas y, específicamente, de la televi-

²¹ El concepto de educación para la vida de Grundtvig. Cfr. Varios autores, *Education for life*, Copenhagen, Det Dnske Selskab/The Danish Institute, 1983.

²² Humberto Maturana expone de manera sencilla y clara la necesidad de enfatizar en este aspecto, en la relación con los niños: “Vivamos nuestro educar, de modo que el niño aprenda a aceptarse y a respetarse a sí mismo al ser aceptado y respetado en su ser, porque así aprenderá a aceptar y respetar a los otros”. *Emociones y lenguaje en educación y política*, Chile, Hachette, 1990, p. 27.

sión. Desgraciadamente, han transcurrido varias décadas desde que Freire e Illich, y otros importantes educadores inspirados en ellos, realizaron sus propuestas innovadoras en términos educativos y los esquemas, por lo menos en los países latinoamericanos, siguen siendo los mismos. No se ha logrado aún rebasar la concepción obtusa de educación que se vincula con enseñanza;²³ precisamente la que Sócrates rechazó como idea de educación.

Desde luego, ha habido valiosos intentos aislados en este sentido, entiéndase las propuestas de educación alternativa: activa, popular, permanente, que no han encontrado eco en sociedades en que la mayoría de la población marcha bajo lineamientos anacrónicos, producto de una compleja causalidad, tema de otro ensayo. Hace décadas se habla de la necesidad de considerar a la educación como un proceso de vida y no una simple interacción social producto de las instituciones de socialización de un estado que responde a determinada lógica económica. Se ha considerado la ontología de la educación en términos de un movimiento social y personal permanente, más allá de las aulas. Así, numerosas propuestas recorren foros nacionales e internacionales en busca de eco, de consolidación, de transformación; se invierten capitales importantes en reformas y modernizaciones y, aparentemente, nada sucede.

A la luz de la teoría que hemos elegido para desarrollar este trabajo, como se ha dicho ya, no se tratará de proponer escenarios ideales o deseables de la educación, a partir de la resemantización conceptual, sino que se intentará explicar el funcionamiento del sistema educativo para dilucidar —objeto de este estudio— su vinculación con la comunicación y, en última instancia, su posibilidades en relación con el sistema de comunicación de masas.

Como un sistema social más, el educativo cumplirá con la principal característica descrita por Luhmann: la autopoiesis. Siguiendo esta teoría, este sistema requeriría de un código binario que permitiera su autorreproducción. Sólo que en este caso, a diferencia de

²³ Y desde luego el sistema tardocapitalista no parece estar en condiciones de pretender liberar a las sociedades del lastre del "credencialismo". Cada vez son más los diplomas necesarios para poder, hipotéticamente, ingresar de manera productiva a la sociedad, con un pretendido ejercicio laboral dignificante.

los demás sistemas sociales, será mucho más complicado diferenciar un código binario específico.

El sistema educativo es tan alto en su grado de individualización y comporta una complejidad tal, que resulta prácticamente impensable un código de distribución como logrado/fallido.²⁴ Este sistema, además, no se restringe a una de sus formas organizativas como es la escuela, sino que se desplaza hacia la familia, el grupo de amigos y, de alguna manera, la iglesia. Por esta razón, el sistema educativo encuentra difícil una distribución a partir de un código específico y/o de un conjunto de programas. En vez del código, aunque cumpliendo la misma función, el sistema educativo echa mano de la intención²⁵ de educar. En este sentido, Luhmann dice:

La intención de educar sirve al sistema educativo, en lugar de un código propio, como aquel símbolo que enlaza operación con operación y simboliza con ello la unidad del sistema. Para eso, igual que en el caso del código, no es necesario que la unidad del símbolo sea observada, es decir: distinguida y denominada. Basta con que permita el establecimiento de una relación recursiva, que se retrotraiga y avance hacia operaciones pasadas y futuras.²⁶

La intención de la pedagogía es exclusivamente social y considera sólo una de las partes en juego: el profesor; el alumno se encuentra expuesto a la intención, aunque participa con su simple presencia. Este carácter social de la intención de la pedagogía, la conduce también a excluir la comprobación de su eficiencia en los correlatos psíquicos, a los cuales sólo supone.

Ahora, la intención educativa encarna en comunicaciones concretas; es decir, en los diversos programas que conforman el tipo de organización, por ejemplo, la escolar. Pero la naturaleza de esta comunicación no es, como se ha ya señalado, la de transmisión de mensajes, sino la de operador del código.

²⁴ N. Luhmann, "Sistema e intención de la educación", en *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Barcelona, Paidós, p. 138-158.

²⁵ La intencionalidad no debe entenderse desde el punto de vista de los sujetos (al modo de la fenomenología), sino desde los sistemas.

²⁶ N. Luhmann, *op. cit.*, pp. 146-147.

No obstante la diferenciación mediante códigos, el sistema educativo se autorreproduce fundamentalmente a partir de la simbolización de su intención: la de educar. Esta intención es el símbolo de unidad del sistema educativo. Al final, este símbolo es una convencionalidad, obviamente algo no dado, que acepta, bien entendido, otras posibilidades y que da pie a pensar que podría ser de otra manera.

Es importante aclarar que el concepto de símbolo no contradice la suposición de que la educación está relacionada con personas,²⁷ lo que varía es el concepto de persona²⁸ y la relación que las personas establecen entre sí. Se parte del supuesto de la intransparencia²⁹ de los sistemas psíquicos para sí mismos y de su inaccesibilidad para otros. Las personas son limitaciones de posibilidades de actuación individual.

En la comunicación a través de la educación, según esta teoría, no se puede llegar a los sistemas psíquicos. Los efectos que el intercambio produce son externos, ya que, en este sentido, la comunicación “no transforma siempre más que las diferencias que aloja en sí, procesa informaciones propias en el sentido de diferencias que representan un diferencia para ella [...]”.³⁰ Las diferencias de temas, o incluso de personas, sólo estructuran el proceso de comunicación.

Así, la intención de educar se especifica en su referencia a personas y los niños son también marcados como personas. “La cualidad simbólica tiene la intención de educar porque incluye la referencia ajena, porque se reconoce como intención en la resistencia de las personas, en las dificultades de aprendizaje, en la inquietud en la clase”.³¹

Ahora, esta intención educativa reporta una faceta moral, es decir, se educa para el bien, desde luego no para el mal. No obstante, si se toma en cuenta la consideración anterior, se concluye que no basta esta intención para que el resultado sea el esperado. Al

²⁷ *Idem*, p. 155.

²⁸ Véase nota 10.

²⁹ *Idem*.

³⁰ *Idem*, p. 157.

³¹ *Idem*, p. 158.

transformar el educando la información, es decir volverla comunicación dentro de sí mismo, procesará informaciones propias, hará derivaciones de acuerdo con sus especificidad o su diferencia e internalizará, volverá experiencia fundamental y conocimiento, el resultado de esta diferenciación. En sociedades como las actuales, nada garantiza que el momento de la identificación o unidad del conocimiento de una persona se inserte mecánicamente en el marco de las expectativas, de corte moral o moralista, de otro sistema social, a saber: el ético, que responde también a un código determinado, como es el prevaleciente: bueno/malo.

El sistema educativo trabaja, entre otros, con el supuesto de la homogeneidad, la cual resulta falaz, ya que el mismo proceso educativo propicia la diferenciación. En apariencia, todos los niños entran a la escuela en igualdad de condiciones; no obstante se producen buenos y malos estudiantes. Los estudiantes son, pretendidamente, tratados como iguales, pero los códigos de distribución como conducta buena o mala, mejor o peor, correcta o incorrecta o estudiante obediente o desobediente, y las valoraciones que van del elogio al reproche, de aprobar o reprobar exámenes, de pasar o no pasar el curso hasta alcanzar o no el título, crean la propia diferenciación que alimenta al sistema. Los programas educativos responden cada vez más a esta codificación, debido a que deben garantizar condiciones de valoración de resultados.

A la luz de esta teoría, la idea, quizá más platónica que socrática, de la educación como aquello que conduce al ser humano hacia el bien, desde luego en términos de una preceptiva moral, idea ya expuesta arriba, se vuelve inaceptable, debido a la imposibilidad de un verdadero ser de la educación. No hay un Bien absoluto que determine teleológicamente el sistema educativo. Hay una intención, en el sentido antes expuesto, un código y unos programas con los cuales se autorreproduce el sistema; por ejemplo, dentro del sistema educativo deben considerarse programas de inversión, presupuesto, leyes, teoría, metodologías. La intención de educar sigue siendo una, aunque cambien los temas o programas.

Esta propuesta no invalida, como se ha creído frecuentemente, la posibilidad de desentrañar la racionalidad de los sistemas al punto de encontrar soluciones, por lo menos parciales, a los grandes pro-

blemas que aquejan a las sociedades. El elemento contingente o arbitrario no existe incondicionado. Se puede rastrear, dentro del sistema y del entorno, la maraña específica de códigos, en este caso del sistema educativo, es decir las conexiones que existen estructuradas por la historia del sistema.

Más allá del ideal, del deber ser de la educación, discurso en el cual se ha centrado gran parte de la pedagogía, hay una dimensión insuficientemente considerada, y no por ello menos real, dentro del sistema educativo, relacionada con la tecnología. Ésta no se entenderá, aquí, en la dimensión semántica convencional de introducción de técnicas específicas para educar, o instrumentos de tipo audiovisual que apoyen el aprendizaje, sino desde una perspectiva más subjetiva, relacionada con la tecnología del maestro y de la del alumno para enfrentarse uno al otro.³² El déficit de la tecnología no estriba en mejores o peores técnicas que logren la consecución de planes causales que al final son falsos, debido a que son sólo una forma de reducción de la complejidad, sino en la fragilidad del maestro al enfrentarse al grupo y, por una parte, no lograr corroborar las implicaciones reales, no ideales, de esta interacción y, por otra, no lograr relacionar la experiencia concreta de los alumnos, mediante sus participaciones en clase. La enseñanza de materias específicas —que responde a planes concretos— no se relaciona ni con el maestro ni con el alumno, sino con una metalógica del sistema que necesita cubrir ciertos requisitos dentro del programa de enseñanza, por ejemplo, con base en el código cumplir/no cumplir con dicho programa establecido institucionalmente.

Mientras se mantenga la idea de que hay que cumplir con programas causales, ninguna tecnología será suficientemente eficiente para lograr derivaciones pertinentes en los alumnos, orientadas, como se pretende, al éxito, o por lo menos, a alcanzar una calidad de vida digna, desde todo punto de vista. La tecnología educativa debe incluir la contingencia como una estrategia fundamental que

³² N. Luhmann, "El déficit tecnológico de la educación y la pedagogía", en *Teoría de la sociedad y pedagogía, op. cit.*, p. 85.

provoque la derivación en los alumnos y no la resistencia, la apatía o la simple indiferencia; derivación que no necesariamente llevará a los alumnos a acciones previsibles apriorísticamente.

Si la tecnología educativa, entendida desde esta perspectiva, falla, ningún otro procedimiento será suficiente en sí mismo para lograr un proceso educativo. Así, los medios audiovisuales como apoyo didáctico, no tendrán nada que hacer al lado de la imposibilidad del maestro de manejar la contingencia, de encontrarle sus límites, dentro del salón de clase. El alumno participativo se vuelve parte del entorno frente al marco de contenidos específicos que el maestro debe cumplir dentro de un programa que forma parte del sistema, pero este entorno no sucede inconexo del sistema y de su historia. El asunto es encontrar estos nexos para lograr interrelacionar la pregunta de determinado alumno, aparentemente ilógica o fuera de tema, con el asunto en cuestión. Y esto no sólo con la finalidad de regresar a la causalidad única, indicada en el plan, sino de encontrar el entramado de la causalidad, provocado por la relación entre todos los que están en el aula; hallar este entramado permitirá el éxito en la interacción con los alumnos de determinada clase.

La dificultad aquí expuesta, en términos del logro de la comunicación educativa exitosa, apunta ya ciertas conclusiones en relación con la televisión y sus posibilidades educativas.

III. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS Y LA EDUCACIÓN: EL CASO DE LA TELEVISIÓN

La pedagogía reciente ha señalado que educar es comunicar, posición que sería de inmediato impugnada por Luhmann por exceso de ontología. La dinamicidad del sistema educativo, como se vio arriba, al estar definido como un sistema social, se da con base en la intención y a partir de la operación de los códigos específicos, posible mediante la comunicación.

La comunicación será entendida no como transferencia de información de un sistema a otro –pues de este modo se desplazaría de nuevo el punto esencial de la teoría hacia los otros seres vivientes, los sujetos, los sistemas que participan en la comunicación, es decir, habría un desplazamiento hacia algo que no ha sido producido por la

comunicación—,³³ sino como una base de acción comunicativa, relacionada con la noción de que los sistemas sociales son sólo sistemas de comunicación. Desde esta perspectiva, en la medida en que comunican, todos los sistemas sociales son iguales y, asimismo, se diferencian dependiendo del modo en que se realiza esta comunicación; distinción, esta última, que se basa en la oscilación respecto del código binario. En este sentido, existe efectivamente una relación entre la educación y la comunicación; la primera en tanto sistema y la otra en tanto operador de la autopoiesis del sistema.

No obstante, es preciso hacer una aclaración. Al hablar de comunicación educativa, como se hizo en el apartado anterior, ya que no queda invalidada esta posibilidad, entran en juego también los elementos teóricos que se han revisado hasta el momento. Los individuos están acoplados estructuralmente a la comunicación, en este caso educativa, mediante sus conciencias. Este mecanismo propicia que los seres humanos concretos pongan en movimiento el proceso de autodesarrollo de la comunicación. El acoplamiento de las conciencias con la comunicación se lleva a cabo mediante el lenguaje verbal, entendido como técnica o, en su caso, mediante el lenguaje televisivo o cualquier otro medio.

Se ha dicho también que al distinguir la intención del sistema educativo, se considera la realidad de la interactuación de las personas. La comunicación educativa puede, incluso, designar personas como destinatarios de la comunicación. Pero la designación está dirigida hacia afuera, “mientras al mismo tiempo la comunicación que se desarrolla da a conocer que discurre y admite la pregunta de cómo y para qué”.³⁴ Esto rige para los sistemas psíquicos, ya que aún cuando se presentan como personas, se tiene que practicar la diferencia entre autorreferencia y referencia ajena. Como dice Luhmann, “uno sólo puede identificarse consigo mismo, pero no recabar en la autodescripción la autopoiesis que lleva a cabo al hacerlo”.³⁵

³³ N. Luhmann, “La realidad de los medios de comunicación”, mimeo, p. 13.

³⁴ Luhmann, “Sistema e intención de la comunicación”, en *Teoría de la sociedad y pedagogía*, op. cit., p. 157

³⁵ *Idem.*

El sistema de los medios de comunicación para las masas funciona de manera análoga a como lo hace el educativo. No obstante, este sistema no marchará en términos de una intención, sino claramente con base en códigos y programas.

El código del sistema denominado medios de comunicación de masas sugerido por el autor es información/no información. No obstante, creemos, el sistema de los medios puede encontrar una distribución anterior: ganancia/perdida económica, entendiendo por esto la toma de decisiones, en cuanto a la información que se debe transmitir, en función de elevar el *rating*. El sistema de los medios, en el marco del sistema económico prevaleciente, marca su código en éstos términos puesto que, se ha dicho ya bastante, la derivación de este sistema está relacionada con formas de producción capitalistas.³⁶ Los medios de comunicación de masas no son sólo vehículos que sirven al proceso productivo en general, ellos mismos son una empresa y se proponen, como finalidad, la ganancia. En el caso del sistema educativo se distingue claramente la intención: educar, que lleva implícito un sentido positivo; en el sistema de los medios no está en juego la paradoja de esta intención, sino la del código ganancia/perdida.

El código información/no información soportará al primero: información "adecuada" generará ganancias. Con la información puede el sistema empezar a trabajar. La información es valor positivo, el valor de designación con el que el sistema describe la posibilidad de su propia operación.

Para distinguir lo que es información de lo que no lo es, sin caminar en círculos hacia el infinito, los medios echan mano de la

³⁶ Las comunicaciones, incluso en sus formas más primarias, han traído como consecuencia la organización y la movilización social. El desarrollo de las vías de comunicación fue, y sigue siendo, importante para ahorrar tiempo en la circulación del capital. La extensión de las actuales tecnologías de comunicación tienen fundamentalmente el objetivo de servir al modo de producción vigente. Cfr. Gandáségui, Marcos A, "Estructura social y medios masivos de comunicación", en *Casa de las Américas*, Núm. 96, mayo-junio, pp. 35-53; Enzensberger, Hans Magnus, *Elementos para una teoría de la comunicación*, Barcelona, Anagrama, 1984. Javier Esteinou Madrid, *La televisión mexicana ante el modelo de desarrollo neoliberal*, México, Fundación Manuel Buendía, 1991; Francisco Sierra Caballero, "Comunicación, educación y trabajo. Hacia una nueva perspectiva transdisciplinaria del desarrollo social", en *Espacios de comunicación*, México, UIA, 1998, p. 199-219.

distinción codificación/programación. Debe existir en el sistema un conjunto de reglas que resuelvan la paradoja de lo informativo/no informativo. Precisamente esto es a lo que responden los campos programáticos distinguidos por Luhmann: información, publicidad, entretenimiento. "Es necesario un programa que ordene lo que es posible esperar como información (o lo que no tiene valor informativo) y lo ordene en un campo de selección como el deporte, la astrofísica, la política, el arte moderno, los accidente, las catástrofes".³⁷

Como se aprecia, este sistema no supone ninguno de los códigos del sistema educativo: mejor/peor, fin/medio o cualquier otro, tiene los suyos propios, que le permiten autorreproducirse y que escasamente están relacionados con las personas. Si se parte de que la política, la economía, la educación, como afirma Luhmann, no encuentran en la tecnología de los medios el recurso de su propio proceso de expansión, se concluye que mediante la televisión no se hace política, ni se educa. La de los medios, es una forma de comunicación que se sitúa en el mismo nivel de operación que la política y la educación. Es decir, la comunicación de los medios de masas no es educativa; da la impresión de ser educativa, pero debido a la configuración de un código propio transforma dichos temas comunes en logros del sistema. La relación ganancia/pérdida-información/no información sostiene el sistema; le impide ser otro sistema y lo aleja de otras acciones.

Los temas sirven para el acoplamiento estructural de los medios de masas con otros campos de la sociedad. Los temas, por razón de su elasticidad y diversificación, pueden alcanzar a toda la sociedad a través de los medios, mientras que los sistemas, situados en el entorno interno de la sociedad (política, ciencia, derecho, educación), tienen dificultad para presentar sus temas a los medios.³⁸

Entonces, si educar no es enseñar matemáticas o lectoescritura, ni el denominado sistema educativo, en su organización escolar, ni mucho menos el sistema de los medios ofrecerá educación. Como se dijo anteriormente, un maestro que responde a un plan causal, y por lo tanto falso, no enseñará contenidos, ni educará a sus alumnos.

³⁷ Luhmann, "La realidad de los medios de comunicación", mimeo, p. 18.

³⁸ *Idem.*

¿Qué se puede esperar de la exposición de materias como las matemáticas o de cursos de alfabetización por televisión comercial?

El repentino interés de una televisora comercial por el tema puede deberse a distintas causas, de entre las cuales muy probablemente está excluida la ignorancia o el desconocimiento de algunas personas de estos temas, debido a la falta de oportunidades para acceder al sistema escolar. La emisión de programas de esta índole por medio de la televisión comercial no ha dado los resultados esperados en ningún país latinoamericano. Una televisora comercial transmite programas de esta naturaleza para seguir reproduciendo sus mecanismos como sistema. Dentro del código información/no información, podría esgrimirse que, en un momento determinado por la historia del propio sistema y del entorno, este tipo de programas se convierten en información con valor, pero en otro momento no lo será, lo cual permite la autopoiesis. El sistema no puede transmitir sólo información o sólo no información porque se transformaría estructuralmente en otro sistema. Además, la transmisión o no de estos temas, no está relacionada causalmente con la preocupación por satisfacer las carencias educativas del pueblo. La programación de estos contenidos en nada se relaciona con el aprendizaje real de las personas. Mediante estas propuestas ni siquiera se enseña, menos se educa.

En televisión comercial se puede hablar, en todo caso, de lo que mucho se ha explorado ya: la educación informal. No obstante, aun desde esta perspectiva, los medios no transfieren información de los que saben a los que no saben. Son medios y, en el mejor de los casos, disponen un trasfondo y prescriben la estructura comunicativa. La relación saber o no saber, no está aquí en juego, sino la relación medio/forma.

Para comprender más esto último, es preciso hacer hincapié en la capacidad de los medios de crear realidades de segundo orden o realidades virtuales, como se les ha llamado. Esta "otra" realidad opera no sólo en la construcción de programas de entretenimiento, sino en toda la producción massmediática. La noticias, así como el deporte y los programas científicos, crean en sí mismos, a partir de la lógica de estructuración de sus discursos, realidades que ciertamente no tocan la realidad. El sentido de esta separación de una

realidad de otra estriba en este recurso de desviación de la normalidad en el que se fundan los medios en su afán de lograr mayor audiencia; es decir, cumplir con su cometido: superar en *rating* a la competencia.

Los programas pretendidamente educativos o llamados culturales, como los documentales sobre ciencia o arte, crean una realidad de segundo orden en el sentido de que ofrecen observar aspectos que se alejan de la norma o de la cotidianidad. La forma de presentación de estos programas, no sólo el tema, provoca la separación entre el receptor y el mensaje. Aun estos programas, supuestamente objetivos, son presentados mediante una estructura significativa que obedece al código información/no información. Es decir, un programa científico puede ser expuesto de múltiples maneras, sólo que de una manera específica será informativo y de otra no, en el sentido de ganar más audiencia, dependiendo de la situación concreta tanto del sistema mismo como del entorno. Un programa sobre el avance en la investigación en clonación tendrá más posibilidades de éxito, entendido como gran audiencia, si es expuesto de manera simple, ilustrando, ejemplificando en ambos sistemas de significación, icónico y lingüístico (además de otros no menos importantes como el auditivo), si se estructura a partir de la exaltación de los asuntos cuestionables o irritables del tema que rozan aspectos éticos y morales, que si se expone con lenguaje científico puro; es decir si se expone de manera como se trata en el medio científico real. Los medios de comunicación de masas realizan una reducción de la complejidad aún mayor, en relación con la simplificación que se hace ya dentro del sistema de la ciencia. De aquí que la estructura de representación de los medios sea de segundo orden. Además, el sistema de la ciencia opera con el código verdad/no verdad, mientras que el de los medios no; a estos no les interesa la verdad, sino la información.

Por otro lado, en un programa sobre arte abstracto no se pondrá en juego el código bello/feo o estético/no estético para dar a conocer esta forma de representación; se optará por dar información general sobre el tema, sin incursionar en la epistemología propia de los estudios estéticos. Así, quien ve un programa sobre arte abstracto obtendrá cierta información, pero no un conocimiento sobre el tema, y hará con esa información lo que se esperaba de acuerdo con su

situación concreta como individuo, por ejemplo, usarla para reproducirla/ o no reproducirla, o cualquier otra cosa.

Aun programas de otra índole, como los informativos sobre guerras, léase la guerra de Vietnam o la del Golfo Pérsico, provocan está realidad de segundo orden en el receptor, ya que la manipulación de la representación de la realidad construye esa otra realidad. Si la televisora en cuestión está interesada en transmitir escenas para reivindicar el movimiento presentará “hechos” en este sentido; si su proclividad es hacia los otros, los que no desean el movimiento, también intentará organizar la nota en esta dirección

Los programas educativos, considerados aquí en el marco del entretenimiento, están orientados a la activación de lo que cada individuo experimenta por sí mismo, a la activación de lo esperado, de lo deseado, de lo temido, de lo olvidado. El entretenimiento genera una diferencia, puesto que infiltra lo que no se es, abriendo la posibilidad de serlo. Pero para que esta información llegue a convertirse en comunicación y luego en acción, no sólo es necesario exponerse a ella, sino a que la operación de la diferenciación encuentre en las prestaciones de la memoria, las posibilidades del aprendizaje. Es decir, no basta con enterarse de alguna información, por ejemplo de que existen unos parches de nicotina maravillosos, aplicables sobre la piel, que alejan al fumador de esta práctica, es preciso que esta información, que se traduce en diferencia en el receptor, sea proporcionada por el medio en términos de un fondo de realidad infiltrada y esquematizada en el marco de las estructuras de significación con las que ya se cuenta.

Así, la función del sistema de los medios para las masas consiste en la reproducción y procesamiento de las estimulaciones y no la difusión del conocimiento ni su socialización, ni la educación orientada a producir conformidad con las normas. Los sistemas responden a la estimulación y ésta se produce cuando el sistema muestra que tiene memoria en todas sus operaciones y que por eso experimenta las inconsistencias y las puede equilibrar, lo que no es otra cosa que poder reproducir la realidad.³⁹

³⁹ *Idem.*

En el apartado anterior se dijo que atendiendo de manera más racional el déficit tecnológico relacionado con la interacción alumno-maestro, podrían lograrse mejores resultados en el proceso educativo. El éxito de la comunicación masiva ya no depende de la interacción, por lo que este sistema no tendrá repercusiones en términos educativos. La relación dialógica, imprescindible en el proceso educativo, aquí no existe en definitiva. El niño, o el adulto, ante el televisor, realiza la información en su propia diferencia y no está obligado al consenso; además está en capacidad de crear una realidad propia.

En el campo de los medios de masas, se prescinde de la comunicación entre presentes y esto es lo que lleva al sistema a encontrar la clausura de su operación. No hay más una interrelación de persona a persona; la pantalla se ha convertido en ojo hacia el mundo que no obtiene respuesta ante la mirada. Las personas, al mirarse, se envían mensajes no verbales, con la mirada, con los gestos. Estos mensajes implican una comunicación que orienta la acción entre presentes. Al no existir este tipo de vínculo entre el receptor y la pantalla, no existe el vínculo del compromiso ante el otro; la mirada del receptor se vuelve obscena, en el sentido literal del término: deshonesto, torpe.

IV. CODA

En este ensayo se intentó exponer la complejidad de los sistemas sociales actuales, en términos de su funcionamiento y de su posible interacción, concretamente el sistema de medios de comunicación de masas y el educativo, a la luz de la teoría aquí revisada. La complicación de la lógica operativa de estos sistemas es de tal magnitud que se hace difícil intentar graficar, por lo menos en los dos limitados planos que proporcionan las formas de representación convencional, cómo se distribuyen las formas de interacción o interpenetración de los sistemas; acaso esta graficación podría realizarse de manera más certera utilizando tecnología de punta que posibilita la creación simultánea de varias dimensiones espaciales.

El punto que es conveniente subrayar, y en el que se basa la propuesta descrita en el siguiente apartado, es que los sistemas, al ser cerrados, funcionarán con una lógica propia que los diferenciará

de los otros sistemas, y que el contacto entre sistemas estará dado a partir de la estimulación del entorno hacia un determinado sistema.

El análisis de los sistemas sociales complejos que ofrece el autor multicitado puede provocar cierto desánimo, al no poder llegar rápidamente a soluciones fáciles, relacionadas con la voluntad individual o de un grupo. Recuérdese que en la introducción a este ensayo se habló de las escasas o nulas pretensiones que el autor tiene en relación con modificar a la sociedad. La perspectiva ofrecida, se refiere más a una comprensión, en un alto nivel de abstracción, del funcionamiento de la sociedad y de las dificultades para introducir modificaciones. No se quiere decir con esto que el sistema de los medios de comunicación de masas sea estático y no se modifique; se modifica constantemente de acuerdo con los estímulos del entorno. El asunto es que el entorno envía estímulos que simplemente refuerzan el código en el que actualmente oscila el sistema, y no estímulos que puedan corregir o modificar ese mismo código interno. Esto implica que los cambios deben suceder en diversos sistemas y no sólo en uno.

El sistema educativo, como se dijo, sufre de un mal semejante. El código en que oscila obedece a una lógica que se aleja del ideal de proporcionar a los alumnos herramientas para la vida –dentro de una comprensión amplia del concepto de educación– o, por lo menos, de darles herramientas temáticas convencionales; el código mencionado más bien apunta a no desaparecer en sí mismo, como un sistema que sirve a un modelo de organización económico, político y, por lo tanto, social.

Por todo lo ya expuesto, en la propuesta desplegada a continuación, no se pretende integrar la educación, como tal, a la televisión. Se integran algunos planteamientos que podrían, eventualmente, contribuir a la inserción de ciertas modificaciones en la operación del sistema de los medios de comunicación de masas, concretamente en cuanto a la televisión. Se trata de construir un concepto diferente de televisión comercial, que, a la vez, se inserte en el código de operación ganancia/pérdida-información/no información. Sería completamente quimérico pretender que, al día de hoy, en el marco del tardocapitalismo y la globalización de la que son víctimas sobre todo los países subdesarrollados, los medios de comunicación modificaran su ideario.

VI. PROPUESTA

A. Propósito

Realizar una televisión que, sin dejar de proporcionar entretenimiento ni perder su carácter comercial, integre elementos formativos y estructuras que fomenten la reflexión, requeridos por una sociedad cada vez más crítica y con oferta y demanda diversificadas.

B. Objetivo

Elaborar una propuesta de televisión, con las siguientes características:

- 1) **Televisión creadora.** Considera que en el diseño de las áreas programáticas: noticias, publicidad y entretenimiento se debe incluir un elemento de discernimiento adicional en relación con el código información/no información, relativo a la pregunta por el país en que se quiere vivir y heredar a las generaciones futuras.
- 2) **Televisión incluyente.** Se ocupa de todos los sectores de la sociedad mexicana, con una inspiración que exhorta a la solidaridad.
- 3) **Televisión diferencial.** Conoce las preocupaciones de los integrantes (grupos e individuos) de una sociedad que, cada vez más, estructuran sus esquemas de comportamiento de acuerdo con concepciones morales y éticas particulares o con base en los intereses de grupos restringidos.
- 4) **Televisión competitiva.** Trabaja por un mercado nacional y por uno globalizado, cautivando al público de diversos sectores de la sociedad mundial.
- 5) **Televisión comunicativa.** Construye un modelo de comunicación efectivo, dialógico –alejado del modelo convencional informativo, unidireccional–, que motiva al espectador, al otorgarle espacio para la reflexión.
- 6) **Televisión filantrópica.** Se propone no sólo apoyar asistencialmente a los demás, mediante donativos en dinero o especie, sino estructurar programas extra-televisivos, median-

te los cuales se brinde herramienta para formar individuos autogestivos.

C. Ideas-fuerza

1. Rescate del valor de la palabra hablada como fundamento para la continuidad cultural, la solidaridad social y la consecución de una vida digna.
2. Rescate del valor de la palabra escrita como fundamento para la reflexión y el razonamiento lógico de las personas.
3. Rescate del lenguaje televisivo como propuesta iconográfica argumentativa para reforzar los procesos lingüísticos reflexivos de las personas.
4. Rescate de la estructura televisiva como nueva forma de conocimiento, funcional para las generaciones formadas en la cultura de la imagen.
5. Rescate de la estética televisiva como forma alternativa de construcción de la sensibilidad de las nuevas generaciones.
6. Rescate de la televisión como un actor social más que debe vincularse con el resto de los actores sociales para orientar las acciones en un sentido en que estén representadas las aspiraciones de la mayoría de la población.

D. Líneas estratégicas generales para aumentar el *rating* mediante producciones que fomenten la confianza en el emisor

Las estrategias se instrumentan simultáneamente y no en el orden señalado a continuación:

1. Persuasión dialógica

El público actual, después de varias décadas de haber iniciado la televisión, no está más en situación de desventaja, como lo estuvo en los comienzos de esta tecnología. Los propios avances en este sentido, han proporcionado a las audiencias información sobre el carácter de la televisión. Si bien no toda la población, como se qui-

siera, alcanza niveles de análisis profundos, quizá ni medios, respecto de su relación con la televisión, es evidente que, cada vez más, la gente observa la televisión de una manera distinta. La llegada de la cibernética ha traído un mundo nuevo de posibilidades, que exceden a la televisión en diversos sentidos y las personas comienzan a captar estas implicaciones, sobre todo lo jóvenes. Es importante renovar el concepto de televisión antes de que quede obsoleto frente al despliegue tecnológico.

En sentido literal, persuadir significa inducir con razones. Se trata de establecer mecanismos de contacto con la población para buscar el intercambio dialógico, para inducirse, el emisor y el receptor, mutuamente, con razones. Por ejemplo, crear programas con espacios telefónicos y otras formas de participación, como invitación directa al público a presenciar grabaciones de programas; crear, en los propios programas de ficción, tipo telenovelas, mecanismos de interacción o interactivos, que propicien la participación del público, incluso, en la construcción de las historias.

Mediante esta estrategia se proporciona al receptor estímulos para reconocerse activo y participativo, lo cual es, en términos sociales, un elemento de gran valor. Además, al retomar contacto con la realidad en un primer orden, posible mediante el contacto humano directo, y no sólo mediante la pantalla, el receptor reconstruirá su confianza en la empresa de la que percibe compromiso y solidaridad, relativos a la búsqueda del bienestar colectivo.

2. Convencimiento que fomenta la autoridad reconocida racionalmente por la sociedad

La sociedad del siglo XXI no se conformará ya con estrategias de intimidación o incitación. La competencia fomenta las capacidades críticas de la población, y la pone en situación de decidir lo que más le interesa. Para ello, la empresa debe volverse competitiva en términos de selección de información para una audiencia diferente y diferenciada. La homogeneización, en tiempos de competencia, es un supuesto falaz, ya que el televidente tiene diversas fuentes de

información y sólo responderá a aquellos estímulos que activen su memoria y lo lleven a convertir la información en comunicación, en términos de aceptación o de rechazo. La autoridad debe construirse con base en la confianza y la credibilidad en la palabra. Para ello, debe pensarse en estrategias de comprobación de las formas de captación de la información que se vierte, sobre todo mediante los noticieros.

3. Reconocimiento dialógico

Se vuelve imprescindible conocer quiénes son esos receptores que deciden y cuáles son sus intereses y quiénes son los emisores. La televisora debe intentar formas de acercamiento distintas a las audiencias. Podrían organizarse reuniones de trabajo con televidentes, en las que éstos colaboraran en la construcción del concepto de televisión que se quiere para el país, así como en el diseño de programas específicos de interés para la mayoría de la audiencia. Estas reuniones, además de elevar la confianza en el emisor, permitirían a éste conocer más detalladamente al receptor y orientar la programación, cumpliendo su función como empresa privada y como actor social.

4. Sinergia

En cuanto a organizaciones, debe procurarse la sinergia con todos aquellos organismos involucrados en la educación para lograr intercambios de interés para todos los actores. Por ejemplo, se puede realizar convenios entre las televisoras y la Secretaría de Educación Pública, en términos no de producción de programas “educativos”, sino de inserción directa de la televisión a la escuela. Las televisoras pueden donar televisiones para las escuelas, mientras que el sistema escolar, por su parte, puede integrar una asignatura en educación básica, por lo menos, en la que se estudie el lenguaje de los medios de comunicación, como se estudia la lengua castellana, desde la realidad de los medios y no desde una producción “especial” de programas con intención de educar. Al ser los lenguajes

de los medios formas de representación del mundo, es imprescindible incluir asignaturas en las que se ejercite el análisis comparativo entre la lengua convencional y los otros lenguajes.

De no poner en marcha estrategias similares, los estudiantes encontrarán cada vez más complicada su identificación en un mundo que les ofrece no sólo diferentes contenidos, sino incluso diferentes epistemologías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. "Freudian Theory and the Pattern of Fascist Propaganda", en *Psychoanalysis and the Social Sciences*, New York, Geza Roheim (editor), 1951.

BENJAMIN, Walter. *Illuminations: Essays and Reflections*, New York, 1968.

_____. *Discursos interrumpidos*, Madrid, Taurus, 1973.

DERRIDA, J. *De la Gramatología*, México, Siglo XXI, 1978.

_____. *La deconstrucción en los límites de la filosofía*, Barcelona, Paidós, 1993.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. *Elementos para una teoría de la comunicación*, Barcelona, Anagrama, 1984.

ESTEINOU Madrid, Javier. *La televisión mexicana ante el modelo de desarrollo neoliberal*, México, Fundación Manuel Buendía, 1991.

FUKUYAMA, Francis. *The end of history and the Last Man*, s/l, Avon Books, 1993.

GANDÁSEGUI, Marcos A. "Estructura social y medios masivos de comunicación", en *Casa de las Américas*, No. 96, mayo-junio, s/f.

HOVLAND, C. I. "Effects of the Mass Media of Communication", en H. Lindzey (editor), *Handbook of Social Psychology*, Cambridge, Addison-Wesley Publishing, 1951.

HOVLAND, C. Janis y H. H. Kelly. *Communication and Persuasion*, New Haven, Yale University Press, 1953.

LASSWELL, H. D. *Propaganda Technique in the World War*, Londres y Nueva York, Alfred Knopf, 1927.

_____. "The Theory of Political Propaganda", en *The American Political Science Review*, 1927.

_____. *The language of Politics*, Nueva York, Stewart, 1949.

LAZARSELD, P. F. "The Effects of Radio on Public Opinion", en D. Waples (editor), *Radio and Film in Democracy*, Chicago, D. Waples Print, Chicago, 1940.

_____. "Changes in Attitude Through Communication", en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. XLI, julio, 1951.

LUHMANN, Niklas. *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Barcelona, Paidós, s/f.

_____. "La realidad de los medios de comunicación", mimeo.

_____. *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, México, Universidad Iberoamericana/Alianza Editorial, 1991.

_____. *Teoría de la sociedad*, Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, México, 1993.

MATURANA, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*, Chile, Hachette, 1990.

PARSONS, T. *El sistema social*, México, Alianza Editorial, 1984.

_____. *La estructura de la acción social*, s/l, Guadarrama, 1968.

PLATÓN. "Apología", en *Diálogos*, México, Porrúa, 1984.

SIERRA Caballero, Francisco. "Comunicación, educación y trabajo. Hacia una nueva perspectiva transdisciplinaria del desarrollo social", en *Espacios de comunicación*, México, UIA, 1998.

VARIOS AUTORES. *Education for life, Copenhagen, Det Dnske Selskab/ The Danish Institute*, 1983.

VERICAT, José. "Saber y comer. El interaccionismo simbólico y la reproducción social del conocimiento", en *Conocimiento y comunicación*, R. Reyes R. y J. Vericat (editores), Barcelona, Montesinos, 1989.

WEBER, M. *Sobre la teoría de las ciencias sociales*, Barcelona, Península, 1971.

_____. *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973.