

● Jorge A. Huergo  
Argentina

# La relevancia formativa de las pantallas

## The formative relevance of screens

En el artículo se presenta, a partir de los límites de la educación para la recepción, una noción de formación que permite analizar el carácter formativo de las pantallas. Se analizan las interpelaciones televisivas en las pantallas como conjuntos textuales, así como los reconocimientos y las identificaciones subjetivas que suscitan. Finalmente, se exponen brevemente algunas claves para una intervención pedagógica centrada en la promoción de modos autónomos de leer y escribir el mundo.

This article presents the limits of an education for reception, from a notion of training that allows an analysis of the formative character of screens. Television interpellations are analyzed as textual contexts, as well as the recognition and subjective identifications they create. Finally, some clues for a pedagogical intervention centred on the promotion of autonomous ways of reading and writing the world are briefly presented.

### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Recepción, formación, interpelación televisiva, conjunto textual, reconocimiento subjetivo, intervención pedagógica.

Reception, training, televisual interpellation, textual context, subjective recognition, pedagogical intervention.

❖ Jorge A. Huergo es profesor e investigador del Centro de Comunicación y Educación, director del Programa de Investigación en Comunicación y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, en Argentina (jorgehue@yahoo.com.ar).

### 1. La relevancia formativa de las pantallas

En los últimos años, muchas propuestas pedagógicas han estado centradas en la recepción, remarcándose el carácter activo, e incluso crítico de la misma. Son los proyectos de educación para la recepción o de lectura crítica de medios, con tanta y tan variada historia en el campo. Sin embargo, muchos de esos proyectos no sólo reavivan una perspectiva funcionalista o celebran un sujeto autonomizado en la recepción, sino que en ciertos casos representan un «aggiornamento» de las

características de la tradición escolarizante. En especial cuando las estrategias educativas de recepción –sobre todo televisiva– pretenden recuperar el espacio perdido por la hegemonía escolar por la vía de la crítica al desorden cultural, entendiéndolo como deformación, o por la vía del disciplinamiento de la entrada de una cultura descentrada a una conciencia que se forme en el orden de lo culto. De ahí que en muchas estrategias de lectura crítica de medios sea posible observar la prefiguración de una racionalidad instrumental, controladora y ordenadora de la lectura.

En muchas experiencias, «conciencia crítica» parece aludir a cierto rechazo del nuevo «sensorium», de la polisemia y las discontinuidades propias de la imagen, de la multivocidad de la cultura audiovisual, del drama del reconocimiento conjugado por la expresividad cultural y la interpelación televisiva, entre otras cosas. Las propuestas representan el giro hacia lo subjetivo y hacia las acciones de los agentes, a través de la idea de diferentes foros, como ámbitos de negociación de significados de carácter crítico. La idea de los foros frecuentemente está enmarcada en la noción de comunidades ideales de comunicación, con lo que alude a la interacción y la decisión racional en base a la información y la transparencia, ya que esas comunidades son «racionales», como lo señala Armand Mattelart (1997). De este modo, se desestiman, por lo general, aquellos aspectos ligados a la razón sensible; una manera de aproximarse a lo real en su más fluida complejidad, que permite destacar el papel de lo afectivo, de las interacciones y de lo subjetivo, de lo imaginario y lo lúdico en la relación entre audiencias y pantallas (Maffesoli, 1997).

Sin embargo, antes que discutir los alcances y sentidos de la intervención pedagógica en la relación entre audiencias (o receptores) y pantallas, es necesario considerar la dimensión formativa de las pantallas.

### 1.1. ¿En qué sentido hablamos de formación?

En el campo de la Pedagogía no es sencillo encontrar un acuerdo sobre el significado de «formación». Tradicionalmente se ha considerado que «la formación es la culminación del proceso [educativo]: la conformación personal del ser en el desarrollo de su forma propia, que tamiza todo lo que pasa a través suyo» (Nassif, 1958). Esto es, la formación indicaría un producto, un estado de llegada; el hecho de dar forma (imagen, figura) a algo o alguien<sup>1</sup>.

Vá a resultarnos relevante, aunque fuera análogamente, la aportación de los «cultural studies» sobre este tema. Raymond Williams (1994) se refiere a la formación como una forma de organización y autoorga-

nización a la vez, ligada a la producción cultural, que si bien está articulada con la institución, no está determinada por ella. Como tal, es esa zona porosa y relacional que se produce entre la exterioridad y la interioridad. O como sostiene Thompson (1989), «la formación es un proceso activo [y un producto siempre inacabado] que se debe tanto a la acción como al condicionamiento». Es una mediación donde los condicionamientos producen la acción, pero la acción incide en los condicionamientos.

Vale aclarar que, para nuestro análisis, condicionamiento no sólo es lo que se ve en la pantalla, como si fuera un mensaje aislado. En cuanto «conjunto textual interpelador», la pantalla –a condición de ser considerada como discurso mediático y no como pantalla aislada– remite a otros textos «en pantalla» y a otros textos fuera de ella, que se articulan en la acción de «estar frente a la pantalla» y en los procesos de recepción o de «audienciación». Esos textos se constituyen, a su vez, en la articulación de dos situaciones: 1) la precomprensión subjetiva, inserta en un campo de significación o en un sistema de sentido, para utilizar la noción de F. Parkin (Morley, 1996) que es sociocultural y colectivo; 2) la textualidad televisiva, inserta en una intertextualidad, donde la producción, para la audiencia, nunca es aislada, ni inaugural ni individual, como la lectura o recepción.

Lo que resulta relevante aquí es que aquello que se muestra en pantalla constituye, cada vez, una interpelación que a su vez se presenta como conjunto textual, articulada con identificaciones o reconocimientos subjetivos. Esta zona de articulación posee, en cuanto tal, una dimensión innegablemente formativa.

### 1.2. La interpelación en las pantallas (como conjuntos textuales)

Necesitamos ahora de un concepto comunicacional/educativo que permita comprender la relevancia formativa de las pantallas, pero que también sirva como referencia de la intervención pedagógica en la relación audiencias/pantallas. Optamos por asumir la noción que propone la pedagoga mexicana Buenfil (1993) que se inscribe en la línea del análisis político del discurso y en el concepto de «ideología» de Louis Althusser. Ella sostiene que «lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fun-

damentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone» (Buenfil, 1993: 18-19).

En cierto modo, la clave comunicacional de lo educativo está en la interpelación. Porque, como lo señala Michel Pêcheux (2005) es en la figura de la interpelación donde se vincula el problema de la producción del significado con el de la constitución del sujeto. Dicho de otro modo: la evidencia del significado hace evidente al sujeto.

La interpelación es una convocatoria hecha al sujeto por el discurso; o, en términos de Žižek (1992), la llamada al individuo, como entidad pre-simbólica y mítica, al sujeto (a que se constituya como sujeto de ese discurso). El individuo es interpelado a transformarse en sujeto (en virtud de un punto de acolchado –point de capiton– a través del cual el sujeto es «cosido» al significante)<sup>2</sup>.

Las interpelaciones (en la producción de sentidos sobre la experiencia, la vida y el mundo) no son mensajes aislados, sino que son conjuntos textuales que, a su vez, circulan y se distribuyen más allá de los espacios y de los discursos intencionalmente interpeladores, como puede ser el escolar, el mediático o el comunal. Necesitamos pensar las referencias o «espacios referenciales» –en este caso, las pantallas– como abiertos, transitorios, inestables, contingentes, lo que contribuye a percibir cómo funcionan los múltiples espacios sociales en tanto educativos. Por su parte, los referentes de esas interpelaciones no están fijados ni personificados de una vez para siempre, como por ejemplo en los padres, los docentes o los dirigentes sociales o políticos, sino que se abren, se desplazan, incluso se evaporan en ciertos lazos y espacios sociales, y devienen referentes múltiples, también abiertos, transitorios, inestables y contingentes.

Cuando hablamos de «interpelación» en las pantallas, nos referimos a un punto de partida: lo que Paulo Freire llamó el «reconocimiento del universo vocabular» de los sujetos a quienes se les hace esa llamada. Indagar acerca de la relación entre audiencias y pantallas, significa interrogarnos por las representaciones (muchas veces naturalizadas) construidas, a partir de ese reconocimiento, en la interpelación. La interpela-

ción es ya una construcción de los otros a quienes se busca interpelar (asumiendo un postulado de reciprocidad), así como una construcción ideológica de las relaciones entre los sujetos y sus condiciones materiales de vida (Hall, 1998).

### 1.3. Los reconocimientos subjetivos y las identificaciones

La interpelación puede ser absolutamente indiferente; puede no ser reconocida, aunque sea conocida. Y esto no solamente ocurre cuando el sujeto no mira TV o no es audiencia de un programa determinado, ya que la interpelación, propiamente, es de los discursos mediáticos y no de «una pantalla» aislada. El reconocimiento no es meramente un atributo «cognitivo» o racional. Ni es algo que aparezca y se resuelva de una

**La clave de la intervención pedagógica consiste en avalar modos de leer y escribir el mundo más autónomo, en la relación entre audiencias y pantallas. Una intervención que debe trabajar la problematización y desnaturalización de las representaciones producidas en «las pantallas».**

sola vez, como el acto de «ver televisión», estableciendo un antes y un después en el sujeto. Así como la interpelación debe ser pensada como conjunto textual y como articulación (y no como mensaje emitido, aislado o unilateral), el reconocimiento tiene que pensarse como proceso textual (y no como evento o acto aislado) o, mejor, como proceso de textualización (donde hay un cierto reconocerse/desconocerse en la mirada del «otro» –en este caso, las pantallas– que desencadena el proceso), una articulación donde adquiere sentido la convocatoria del discurso, pero que no se produce y se resuelve de una vez y para siempre.

El problema del reconocimiento de la textualidad televisiva interpeladora es el problema de la adhesión. La adhesión no es del orden del raciocinio, sino que pertenece al orden del cuerpo. Significa una incorporación que a la vez implica cierta identificación y cierta pertenencia. Implica, a decir de Bourdieu (1991), creencia, fe práctica, adhesión indiscutida, prerreflexiva, «nativa» o ingenua. En este sentido, representa un «investimento» (investissement) en la creación y reproducción del capital simbólico. Por eso, en cuanto forma de la creencia, es un estado del cuerpo que per-

mite jugar con los asuntos en juego. El cuerpo es ese terreno de la carne en que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye; es el lugar de la subjetividad incorporada o encarnada; es la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, o dicho de otro modo, entre el individuo interpelado y el sujeto constituido.

El reconocimiento, por tanto, está emparentado con el proceso identificatorio. Existe formación de sujetos en la medida en que se produce un proceso de identificación. Sabemos (gracias al psicoanálisis) que las identificaciones operan «*sequendum quid*»; es decir, no son totales, sino que se producen identificaciones con algunos aspectos de los referentes y de las referencias interpeladoras. Esto es lo que hace más complejo el proceso. No se produce un proceso transpa-

**El momento específico de la intervención pedagógica sobre la dimensión educativa de las pantallas, como proceso y como práctica de formación subjetiva, debe tender a eso que Heidegger llama «comprensión». Una comprensión que alcance la relación entre audiencias y pantallas, a cada elemento por separado, y a la mediación de la cultura mediática.**

rente entre un conjunto textual determinado y un sujeto en formación, sino que se produce un proceso confuso, opaco, complejo, en el cual intervienen múltiples conjuntos textuales, interpelaciones, objetos, relaciones, conductas, prácticas, modelos, valores, etc., con algunos aspectos de los cuales hay identificación.

Una identidad, entonces, es ese punto de encuentro, o de sutura, entre los discursos y prácticas que intentan interpelarnos –hablarnos, convocarnos, posicionarnos, emplazarnos como sujetos de discursos particulares– y los procesos que producen subjetividades. Pero debemos pensar esa sutura de la identidad no ya como algo estable, permanente, más o menos fijo, sino como «puntos de adhesión transitoria» (Hall, 2003: 20), que consiste en el hacerse efectivo el enlace del sujeto con estructuras, campos de significación o sistemas de sentido<sup>3</sup>.

Si partimos de considerar a los sujetos como condicionados culturalmente (en cierto modo, leídos y escritos), lo hacemos con la certeza de que ellos pueden incrementar su autonomía relativa para actuar en el

terreno de esos condicionamientos (pueden leer y escribir su experiencia, la vida y el mundo). En síntesis: no hay sujetos pasivos; por eso confiamos en que son esos sujetos los artífices de la transformación del mundo.

## 2. El momento de la intervención pedagógica

Las correspondencias o las distancias entre las audiencias y las pantallas se imbrican, se producen y están condicionadas por la mediación de la cultura mediática. En esa mediación se produce la formación de sujetos y subjetividades articulada con la producción social de sentidos y significados. El momento específico de la intervención pedagógica sobre la dimensión educativa de las pantallas, como proceso y como práctica de formación subjetiva, debe tender a

eso que Heidegger llama «comprensión». Una comprensión que alcance la relación entre audiencias y pantallas, a cada elemento por separado, y a la mediación de la cultura mediática.

Después de hablar del «encontrarse» en el mundo, del ser-ahí que se encuentra en el mundo (en estado de «yector» o arrojado), Heidegger presenta la comprensión como ese lugar de posibilidades que se abren para el ser-ahí, para el hombre

en el mundo. Y esas posibilidades tienen un doble sentido que, a nuestro juicio, es fundamental exponer a partir de las ideas de Paulo Freire (1991): es la «lectura» de esas posibilidades, pero también es la «escritura» de esas posibilidades. Es decir, no es solamente una comprensión en el sentido de poder leer cuáles son las posibilidades –y las obturaciones– que se abren y se producen en las audiencias, en las pantallas, en su relación o en la cultura mediática. También es una comprensión en el sentido de leer cuáles son las posibilidades de una «escritura» de cada uno de esos aspectos o escenarios (Huego, 2005)<sup>4</sup>.

La clave de la intervención pedagógica consiste en avalar modos de leer y escribir el mundo más autónomos, en la relación entre audiencias y pantallas. Una intervención que debe trabajar la problematización y desnaturalización de las representaciones producidas en «las pantallas» –el yo que es «leído y escrito»– y de las representaciones sobre las audiencias. Pero debe hacerse como una comprensión que abre a las posibilidades de la «escritura», esto es, que posibilita la cre-

ación, la producción y la transformación. Y esta escritura, necesariamente, ya no debe pensarse de acuerdo con los parámetros de la lógica escritural, sino como evento y proceso dialógico, de encuentro, de puesta en común no siempre armoniosa, y de construcción social. Porque la formación subjetiva es precisamente eso (McLaren, 1998): desnaturalización del yo que es «leído y escrito», y construcción del yo, articulado en un «nosotros», que lee y escribe incrementando su autonomía.

## Notas

<sup>1</sup> De hecho, la forma es un molde o una horma. Lo que trae otras discusiones aparejadas: ¿existe una forma prefigurada en la formación (eso que, por ejemplo, Aristóteles llamaba «causa agente»)? Y si existiera, ¿dónde está el agente: dentro o fuera de sí? Las respuestas pueden ser múltiples; para los empiristas (Home y Locke, por ejemplo) está fuera: la experiencia da forma al ser; para Kant, en cambio, existen formas sintéticas a priori, independientes de la experiencia. Y luego, la pregunta acerca de quién forma: ¿el maestro?, ¿yo mismo?, ¿el grupo?, ¿la cultura?, ¿la clase social?, ¿el partido?, ¿la pantalla?

<sup>2</sup> El sentido de la interpelación está en su capacidad de producir una sutura, ya que no finaliza en el hecho de que el sujeto sea convocado, sino que resulte «invertido» en la posición que se lo convoca, se lo posiciona o se lo emplaza. Y esa sutura debe ser pensada como una articulación, no como un proceso unilateral (lo que hace que nos alejemos de pensar en términos de «dominación» y decididamente pensemos en procesos de hegemonía, de mediación).

<sup>3</sup> Conviene agregar que si el cuerpo es el lugar de la carne en el que se inscribe el significado, esa inscripción opera (en el proceso identificatorio) a través de mecanismos de exclusión, de marcas en los cuerpos, que no son sólo señales materiales o simbólicas, sino que además esas marcas contienen una matriz preformativa: significan (en el otro) la marca de la sospecha, la anomalía, la peligrosidad o la condena (marcas que incesantemente se producen en las pantallas). Es decir, el cuerpo carga con el establecimiento de una jerarquía violenta, donde supuestamente hay sólo diferencias (por ejemplo, en los pares: varón/mujer, blanco/aborigen, adulto/joven, heterosexual/homosexual, etc.). Es decir, todas las identidades actúan por medio de la exclusión, a través de la construcción discursiva de un afuera constitutivo y la producción de sujetos marginados (de ella), que aparentemente quedan al margen del campo de lo simbólico y lo representable (Butler, 2003).

<sup>4</sup> Los conjuntos textuales interpeladores constituyen modelos de comprensión para las audiencias. Todos esos modelos, sin embargo,

son diversos y contradictorios. Unos son evidentemente hegemónicos (como la CNN o TN y el Grupo Clarín, que ha aportado a una «tinellización», haciendo de «Bailando por un sueño» la contracara –invisible– del arrebato de tierras del conductor, Marcelo Tinelli, a familias mapuche de la zona de Esquel). Otros, por diversos motivos, poseen sentido contrahegemónico o, al menos, proponen diferentes modelos de comprensión que podemos caracterizar como formativos (como los canales Telesur o Encuentro –señal del Ministerio de Educación de Argentina– o las producciones comunitarias y populares que pugnan por hacer pública la propia voz y la propia imagen). Cualquiera que sea el sentido de los modelos de comprensión, detrás de ellos está el problema del espacio público como escenario de disputas por el significado y de constitución de actores sociales.

## Referencias

- BOURDIEU, P. (1991): *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- BUENFIL, R. (1993): *Análisis de discurso y educación*. México, DIE-CINVESTAV.
- BUTLER, J. (2003): *Cuerpos que importan*. Buenos Aires, Paidós.
- FREIRE, P. (1991): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI.
- HALL, S. (1998): «El problema de la ideología: marxismo sin garantías», en *Doxa. Cuadernos de Ciencias Sociales*, IX, 18, 3-16.
- HALL, S. (2003): «Introducción: ¿quién necesita identidad?», en HALL, S. y DU GAY, P. (Comps.): *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu, 13-39.
- HUERGO, J. (2005): «Reflexiones sobre la formación ciudadana en la sociedad de la información», en MATTELART, A., SCHMULCLER, H. y OTROS (Eds.): *Democracia y ciudadanía en la sociedad de la información*. Córdoba (Argentina), ECL-UNC, 194-200.
- MAFFESOLI, M. (1997): *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona, Paidós.
- MATTELART, A. y M. (1997): *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona, Paidós.
- McLAREN, P. (1998): *Pedagogía, identidad y poder*. Santa Fe, Homo Sapiens.
- MORLEY, D. (1996): *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- NASSIF, R. (1958): *Pedagogía General*. Buenos Aires, Kapelusz.
- PECHEUX, M. (2005): «El mecanismo del reconocimiento ideológico», en ZIZEK, S. (Comp.): *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica; 157-167.
- THOMPSON, E.P. (1989): *La formación de la clase obrera en Inglaterra, I*. Barcelona, Crítica.
- WILLIAMS, R. (1994): *Sociología de la cultura*. Barcelona, Paidós.
- ZIZEK, S. (1992): *El sublime objeto de la ideología*. México, Siglo XXI.