

# LA CULTURA DEL GUSTO COMO PUNTO DE ENLACE ENTRE LA PRODUCCION DE LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN Y EL PROCESO DE RECEPCIÓN UN ENFOQUE EDUCATIVO

CECILIA NAVIA ANTEZANA

El presente ensayo recupera, desde un enfoque educativo, las ideas fundamentales del proyecto de investigación "la cultura del gusto como enlace entre la producción y la recepción", elaborada en el marco de los estudios de Maestría en Comunicación y Televisión Educativa en la Universidad Autónoma de Durango

## Introducción. -

El presente ensayo intenta abordar el estudio del gusto como punto de enlace entre la producción de los medios de comunicación y el proceso de recepción relacionando el tema con aportes teórico metodológicos de especialistas de la educación y la pedagogía, para intentar comprender, en primer orden, el proceso de construcción del gusto por la televisión en el niño, y por otro lado, ubicar dentro del campo educativo el lugar que ocupa el gusto por la televisión en el proceso de comunicación global dentro de la escuela, donde el alumno, los docentes, y la institución educativa actúan como sujetos que intervienen en el proceso de reproducción, producción o transformación de la cultura, y por tanto de los gustos en relación a la televisión.

## 2. Construcción del gusto como competencia cultural .-

Una primera cuestión a problematizar en este ensayo es la forma en que en la escuela los diferentes sujetos que la integran, como los alumnos, los maestros, los administrativos, a nivel intramuro, así como también los padres de familia, el barrio, la comunidad, a nivel extramuros, juegan un papel activo en la construcción del gusto como competencia cultural.

Partimos de la premisa de que el gusto debe ser interpretado a partir de las preferencias y elecciones reales que los sujetos realizan en

el proceso de consumo de los bienes simbólicos, es decir, en "los usos sociales, legítimos o ilegítimos, a los que se presta cada una de las artes, de los géneros, de las obras o de las instituciones consideradas" - como propone Bourdieu en La distinción (88:16)- en este caso de los bienes televisivos.

Por otro lado, éste consumo no se realiza en el vacío, sino en el marco de un contexto socio histórico y en una cultura determinada, en la cual, como formulara Thompson, las formas simbólicas no existen en forma aislada, en el sentido de que presuponen ciertas habilidades, reglas y recursos para codificar y descodificar distribuidos entre los individuos y se despliegan en aparatos institucionales (Thompson,93:311).

Por lo tanto, el gusto debe ser comprendido como un factor interviniente en el proceso de circulación de las formas simbólicas, que constituyen la cultura, y por tanto, el gusto, manifestado en los diferentes sujetos que se integran en y alrededor de la escuela, por determinados bienes simbólicos, programas televisivos, ocupa un lugar que merece ser considerado en el análisis de la construcción de la cultura en la escuela, en especial del niño.

### 3. La escuela y el gusto por la televisión .-

Se trata de ubicar a la institución escolar como parte de un campo educativo, definido con cierta autonomía, que estructura a los sujetos, y que en él están presentes los gustos de los sujetos, y en base a ellos las elecciones reales de consumo de los productos televisivos. Estos bienes simbólicos en los que se encuentran objetivados los gustos -confrontados con gustos ya realizados, ya experimentados anteriormente por los sujetos-, circulan en las escuelas y son sujetos a cuestionamiento, es decir, son confrontados con los gustos que en las instituciones se establecen como aceptables o no en términos valorativos. Cuando un maestro le dice a un niño, ¿Te gustan las caricaturas de violencia?, o ¿Las telenovelas, eso no es para niños?, estamos confrontando gustos que socialmente están siendo usados como diferenciadores sociales en términos de distinción entre los sujetos.

A partir de la concepción Bourdiana de la reproducción (1981), podemos comprender más ampliamente este fenómeno, ubicando a la escuela como encargada de algo más allá que la educación. Señala Bourdieu:

Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural. (Bourdieu,81:45).

... sea esta AP ejercida por todos los miembros educados de una formación social o de un grupo (educación difusa), por los miembros de un grupo familiar a los que la cultura de un grupo o de una clase confiere esta tarea (educación familiar), o por el sistema de agentes explícitamente designados a este efecto por una institución, o que salvo especificación expresa, esta AP esté destinada a reproducir la arbitrariedad cultural de las clases dominantes o de las clases dominadas. Dicho de otra forma, el alcance de estas proposiciones se halla definido por el hecho de que se refieren a toda formación social, entendida como sistema de relaciones de fuerza y de

significados entre grupos o clases (81:45-46).

Es decir, la escuela no sólo es un espacio de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sino también un espacio en el cual se reproduce la estructura social y "las formas simbólicas que imponen el establecimiento de relaciones de dominación" (Thompson,93:61). Como tal, los valores, que tan ampliamente se consideran en la escuela, tienen también que considerarse en términos de elementos reproductores y que manifiestan su presencia objetivados como gustos, permitiendo la distinción de los sujetos sociales, no sólo al interior de la escuela, sino en el marco social de la comunidad.

La comunicación educativa, en este sentido, debe interesarse por integrar dentro del espacio escolar un conocimiento amplio y preciso acerca de la manera en que desde la institución escolar se plantee una propuesta educativa que reconozca los gustos de los alumnos frente a la televisión, así como de los maestros, los administrativos, y de los sujetos presentes en espacios extramuros, y que reconozca así mismo los gustos que institucionalmente se van modelando y estructurando, que en forma inconsciente son transmitidos e impuestos simbólicamente a los niños.

De ahí, sería de interés ubicar en la escuela espacios de conflicto de gustos confrontados, como espacios en los que se establece una negociación cultural, en la cual el niño, como sujeto poseedor de saberes y gustos, forma también parte activa en el proceso no sólo de reproducción, sino también de construcción de los gustos, como elementos culturales, y ante esta situación, como productor de cultura, está enfrentado como sujeto que tiene que discernir ante mensajes contradictorios existentes no sólo en la institución educativa en la que estudia, sino también en las diferentes mediaciones institucionales presentes en el contexto cultural. (Orozco, 91; Crema, Guebel,1995). Para comprender esta dimensión el concepto de frentes culturales propuesto por

González permite ubicar mejor la problemática.

"espacios sociales, entrecruces y haces de relaciones sociales no especializados en los que se lucha o se ha luchado por el monopolio legítimo de la construcción y reinterpretación semiótica (modulación y modelación)... de determinados elementos culturales transculturales. Es decir por la 'resemantización' o definición que históricamente un bloque de clases/grupos elabora sobre las "necesidades", las "identidades" y los "valores" legítimos (únicos y verdaderos para todos) que pueblan los vericuetos de la vida cotidiana e interesan a una densa área en la que a su modo están imbricadas todas las clases o grupos" (94:82).

"...donde efectivamente se tocan, se juntan, se rozan y se interpenetran culturas de grupos y clases sumamente diferentes" (Ibid:84).

#### 4. Adquisición de los gustos .-

De otro lado podemos intentar comprender el fenómeno a partir del proceso de maduración del pensamiento en el niño, retomando los planteamientos de la psicolingüística relacionados con la adquisición del lenguaje en el niño y el desarrollo del concepto en el niño y el adolescente.

El alumno que asiste a la escuela se encuentra en un proceso de desarrollo de la lengua escrita, de la lectura y desarrollo de conceptos científicos, todos ellos con un alto nivel de generalización (Vigotsky, :147-156). Al entrar a la escuela el niño ya es poseedor de un dominio en su pensamiento de conceptos espontáneos (Ibidem.), a su vez de una competencia de la lengua oral (Luria,96), a la vez que de formas simbólicas entrecruzadas como parte del contexto cultural en el que vive. Estos procesos se adquieren, como dijimos anteriormente, en forma inconsciente, y son poseídos por el sujeto sin que él sea consciente de ellos. Durante su vida en la escuela el niño se presenta ante la existencia de diversos

niveles de significación de lo que se aprende, puesto que se enfrenta a diversos discursos desde la escuela, la familia, la comunidad, etc. El niño debe pues confrontar estos diferentes discursos.

#### 5. El gusto como competencia cultural .-

A partir de lo anteriormente expuesto podemos retomar algunos elementos para conceptualizar el gusto en términos de competencia cultural a partir de la hermenéutica habermasiana. Habermas habla de una acción comunicativa en la cual los individuos puedan construir un consenso deliberado, es decir puedan hacer objetiva la intencionalidad, con una verdadera comunicación, una "comunicación efectiva", de la "esfera pública", de una "comunidad de lenguaje ideal", es decir de una competencia comunicativa, posible en términos cognitivos. Esta propuesta reformula el concepto de competencia que desde la lingüística plantea Noam Chomsky, que consiste en un conocimiento de tipo inconsciente que un "hablante-oyente ideal" tiene de su lengua (planteado como ficción metodológica), y su actuación, entendida como el uso real de la lengua en cada situación concreta. De ahí que su propuesta da cuenta del uso que los hablantes hacen de la facultad del lenguaje, y destacar en él como propiedad la capacidad generativa del lenguaje (Blecúa, 1973:135-40, Slobin,87).

De ahí que retomamos el concepto de competencia comunicativa para comprender el gusto en términos de competencia cultural, lo cual implica ubicar este desde la niñez, considerando que este proceso se da en un proceso de negociación y apropiación de formas simbólicas, objetivadas, (Bourdieu habla de esta objetivación de los gustos, y también del encuentro), con las que el niño se va volviendo competente para poder comprender un lenguaje que se establece desde la televisión. Sin embargo esta competencia, debe ser entendida en términos subyacentes, en términos de lo que en Bourdieu se llama una intención no intencional, o una *illusio* (Wacquant,95:28), y no en términos de una conducta orientada a

metas precisas y determinadas conscientemente.

A este respecto, podríamos interpretar la propuesta de análisis de la recepción de los niños a partir de "guiones", a la manera en que Orozco lo propone, según los cuales, el niño, a manera de esquemas que se van determinando en su mente del niño, puede interpretar, por decirlo, competentemente los mensajes que desde la televisión se emiten.

En el interés de poder encontrar este punto de enlace entre la producción y la recepción de la televisión, podemos suponer, retomando la relectura que Corona hace de Orozco a partir de la propuesta chomskiana y bourdiana, como desde la producción de bienes televisivos existe tal conocimiento de estos guiones, o estructuras mentales, la forma en que se participa deliberadamente en la construcción o estructuración de estos (Corona), o como Bourdieu propone, comprender este enlace como un encuentro entre los productores y receptores, que a nivel intuitivo, internalizado, los ubica a todos dentro de un proceso de comunicación que se construye en la cultura, en la comunidad, y en la interrelación, o mediaciones -según Orozco- de las diferentes instituciones que participan en ella.

A partir de aquí la teoría chomskiana de la competencia lingüística nos resulta útil para poder construir una propuesta que permita ubicar al niño en un proceso de adquisición de conocimientos del lenguaje audiovisual televisivo, que permita suponer la existencia de una estructura teórica de comunicación que los individuos internalizan para comprender y producir mensajes a raíz de la recepción televisiva. Y, a partir de Habermas, poder distinguir la existencia de una competencia comunicativa, o de lo contrario perfilar la posibilidad de la existencia de una comunicación sistemáticamente distorsionada.

## 6. La construcción cultural del gusto. -

De ahí tenemos que el niño vive, si partimos de la psicología institucional, no sólo la imposición estructuradora de la escuela por sí sola, frente a la significación que le da a la

televisión, sino de diferentes instituciones y sectores, tales como la familia, el barrio, la comunidad, los grupos de amigos, etc., y que -como dice Vigotsky- se presenta ante la afrenta de tener que construir su propio concepto, su sentido más significativo, frente a los de los adultos, y desarrollar de este modo su personalidad ante las múltiples opciones de significado que se le dan a los fenómenos de la vida, y a los gustos en términos de preferencias y elecciones reales frente al consumo de los bienes televisivos.

A partir de lo antes expuesto, podemos precisar entonces que el gusto por los bienes televisivos en el niño, no existe en el vacío, y que forma parte de un proceso de construcción conceptual enmarcado en una cultura, en una comunidad determinada, y que el niño lo adquiere, en este contexto, como receptor de una competencia, pero a la vez como productor de la misma, como productor del gusto como competencia cultural.

Este intento por ubicar dentro del contexto escolar el estudio del gusto como competencia cultural es bastante difícil puesto que estamos refiriéndonos a un aspecto que dentro del estudio de la comunicación educativa se encuentra en proceso de elaboración teórica y metodológica. Se requiere para ello que dentro del campo de la lingüística se ponga la distinción dentro del proceso de la expresión y producción de la lengua, no sólo de la dimensión de la adquisición de una competencia oral, diferente a la competencia en términos de lectura y escritura de oraciones, sino también plantear hipotéticamente como lenguaje externo al lenguaje audiovisual, y reconocer la necesidad de comprender sus particularidades en el proceso de desarrollo de la competencia del mismo.

¿Pero concretamente que sucede en la escuela con los gustos de los diferentes sujetos que están inmersos en ellos? A manera de dar un mayor énfasis a la importancia del tema que se maneja en este ensayo, me permitiré recrear una situación hipotética que un niño puede experimentar

en la escuela en el desempeño o el uso de su hipotética competencia lingüística audiovisual, y de gustos construidos consensualmente.

Durante el recreo los niños de tercer grado de la primaria de una escuela pública de la ciudad juegan en el patio a las canicas. Las maestras se encuentran en la puerta de la dirección de la escuela, comentando entusiasmadamente sobre los acontecimientos "ocurridos" el día anterior en las telenovelas de su preferencia. Al finalizar el recreo, los niños entran al salón, y mientras llega la maestra inician un juego, representando papeles de personajes de comics que pasan en la televisión, construyendo historias nuevas, relacionadas con experiencias de su cultura. Entra la maestra al salón y ante el aparente desorden de los niños pone orden, diciendo: -"¡Silencio niños! ¿Que acaso no pueden olvidar la televisión al menos por un momento?"

En esta narración, que no resulta ajena a experiencias que en la realidad pueden ocurrir, podemos distinguir a dos sujetos pertenecientes a la escuela "trayendo" la televisión a la escuela, pero en una forma diferenciada. Las maestras interpretan los mensajes de las telenovelas, a través del diálogo; los niños retoman elementos de los comics, y los mezclan con otros elementos para construir sus juegos, y hacer vivir sus realidades fantásticas. La maestra tiene el poder de decidir la integración y/o exclusión de la televisión en la escuela, y con ello, los niños ven limitada la competencia que adquieren y forma parte de su proceso comunicativo en su contacto con la televisión. Las maestras emplean las formas simbólicas que aparecen en los programas televisivos, haciendo una selección de ellas, dentro del marco de su cultura, para comunicarse, para entretenerse, para intercambiar información, para construir sus visiones de mundo; el niño, puede aprovechar y retomar las formas simbólicas para construir su visión de mundo en confrontación con las múltiples visiones de mundo de los adultos, no sólo de la escuela, sino también de afuera, contradictorias entre

sus discursos y sus hechos, así como también, puede emplear el lenguaje escrito, el lenguaje oral y el lenguaje audiovisual, para desarrollar una competencia comunicativa eficaz. Sin embargo, como dijimos anteriormente, la televisión tiene un nivel de aceptación valorativo en la escuela, el cual en la mayoría de los casos adquiere matices negativos, y el niño es limitado a retomar ésta en la escuela en su proceso de aprendizaje, de construcción de su cultura y de definición de su visión de mundo.

En este marco, el gusto que los sujetos marcan en relación al consumo de los bienes televisivos en la escuela nos permite plantear la pregunta de los momentos en los que se produce el encuentro, el conflicto y la negociación. Es en el mensaje, o son otros los espacios donde se dan.

El doctor Díaz Barriga señala que "la televisión es un gran educador en el país, mas fuerte que el que pudieran cubrir otros medios, como el de prensa por ejemplo que también es otro gran educador". Lo cual implica que se debe plantear un nuevo modelo educativo que le dé mayor relevancia a los medios electrónicos, y sobre todo entender que la educación no se da sólo en la escuela, y de que no existen ya límites en la educación (Díaz Barriga, 1996).

De ahí que hay que reconocer la tolerancia a la televisión como un factor básico dentro del proceso educativo, y que esta implica a su vez aceptar la heterogeneidad en la composición de los sujetos que la conforman, y a la vez permitir que la escuela acepte los distintos gustos que están presentes, y discuta, integre como realidad a ser discutida y confrontada la violencia, los problemas de alcoholismo, de drogadicción, que forman parte del contexto social real en el cual ésta inmerso el niño, y que son, entre otros, también uno de los elementos que la televisión aporta al niño, como parte formativa de su contexto, y que tal vez la escuela se niega a integrar.

Esto adquiere mayor relevancia si consideramos que crecientemente la televisión ofrece múltiples alternativas de

canales transmitidos a través de diferentes opciones, aunque a públicos jerarquizados, tales como televisión por cable, las transmisiones por super alta frecuencia, las antenas parabólicas y los sistemas de video (García Canclini,90:63).

Discutiendo acerca de la importancia de considerar el consumo de la televisión en la escuela, una maestra-alumna retomó un comentario que un día una amiga le hizo al enterarse de que ella no veía televisión:

-¿No tienes televisión? ¿Y entonces de qué vamos a hablar?

De aquí no podemos negar en absoluto la participación del consumo televisivo en la producción de la cultura. De ahí que escuela, comunidad y cultura, son por tanto, parte de una misma realidad, y no pueden ser vistas en forma fragmentada, sino en forma global.

#### BIBLIOGRAFIA

1. BLECUA, José, Noam Chomsky. Revolución en la Lingüística, Salvat, Barcelona, 1973.
2. BOURDIEU, Pierre, "La metamorfosis de los gustos", En: Sociología y Cultura, Grijalbo/CNCA, México, 1980, p. 186.
3. ....; PASSERON, Jean Claude, La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Editorial LAIA, Barcelona, 1981.
4. ...., La Distinción, Ed. Taurus, España, 1988.
5. CORONA, Sara, Televisión y juego infantil. Un encuentro cercano, UAM Xochimilco, México, 1989.
6. CREMA, Mireli, GUEBEL, ¿Quién dijo que la maestra es la segunda mamá? ¿Quién dijo que la madre es la primera maestra? En: Escuela, comunidad y cultura local en..., Universidad Pedagógica Nacional, 1995.
7. GARCIA, Canclini, Nestor, "La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu". En: Sociología y Cultura, Grijalbo/CONACULTA, México, 1990.
8. ...., "Culturas de la Ciudad de México: Símbolos colectivos y usos del espacio urbano". En: García Canclini (Coord.), El consumo cultural en México, CNCA, México, 1993.

9. GONZALEZ, Jorge, Más (+) Cultura (s). Ensayos sobre realidades plurales., CONACULTA, México, 1994.

10. LURIA, A.R., "Principales formas de alocución verbal, el lenguaje oral (coloquio y monólogo) y lenguaje escrito". En: Alternativas para la enseñanza aprendizaje de la lengua en el aula, Guía del Asesor. UPN, México, 1996.

11. OROZCO GOMEZ, Guillermo, "El papel mediador de la familia y la escuela como comunidades de legitimación del aprendizaje de los niños". En: Cuadernos del PROJICOM, No. 2, de la Universidad Iberoamericana, México, 1991, pp. 41-52.

12. ...., "No hay una sola manera de hacer televidentes". En: Medios y Mediaciones, Colegio de Michoacan, Zamora, 1994.

13. SLOBIN, D.I., Introducción a la Psicolingüística, Paidós, 1987, México.

14. THOMPSON, John B., Ideología y Cultura Moderna. Teoría Crítico Social en la era de la Comunicación de Masas, UAM-Xochimilco, México, 1993.

15. WACQUANT Y LOIC J.D., "Introducción", En: Respuestas para una antropología reflexiva, Grijalbo, México, 1995.

16. WUTHNOW, R. ET. AL, "La teoría crítica de Jürgen Habermas". En: Análisis Cultural, Paidós, España, 1988.

#### VIDEOS

DIAZ BARRIGA, José Angel, Conferencia Magistral, Maestría 360, Universidad Pedagógica Nacional, 1996. Video. 1 hora.

TOLEDO, La tolerancia. Conferencia Magistral, Maestría 360, Universidad Pedagógica Nacional, 1996, Video, 1 hora.

<sup>1</sup> Se parte del concepto de formas simbólicas como "... las acciones, los objetos y las expresiones significativas de diversos tipos en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente dentro de los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas" (Thompson,93:1490).