

La representación de lo pedagógico en el discurso mediático

Sary Calonge Cole

Resumen

Nos interesa conocer cómo es representado el mundo pedagógico en el discurso mediático, un mundo distinto al que está presente en el discurso especializado que se ventila en los claustros educativos. Nuestro punto de partida se refiere a la tesis de la difusión como forma de comunicación (Moscovici, 1961), en la cual se observa una íntima relación entre el emisor y el receptor. El modo de análisis se realizó sobre un *corpus* de prensa que fue sometido al análisis de contenido tanto de los mensajes como de los grupos sociales que ahí se expresan.

Los resultados obtenidos muestran que la representación de lo pedagógico gira alrededor de tres significados: la innovación educativa, el docente y los contenidos y métodos de enseñanza, y que la versión pedagógica más difundida corresponde a lo que denominamos versión novedosa de la pedagogía. Encontramos, igualmente, que los líderes de opinión en la difusión son «especializados», para cada temática son solicitadas determinadas fuentes de información.

Palabras clave: mundo pedagógico - discurso mediático - representación.

Abstract

We are interested in knowing how the pedagogical world is represented in media discourse, a different one than of specialised educational cloisters. Our starting point is that of media diffusion as a form of communication (Moscovici, 1961) i.e. there is a strict correlation between the emitter and the receptor. The method employed was that of analysis of contents of a press *corpus*, looking for the message and the expression of social groups.

Results show that there are three main subjects in the media for things pedagogical: innovation, the teacher, and methods and contents for teaching, the most frequent corresponding to what we designate as novel versions of pedagogy. We found also that opinion leaders in such diffusion are «specialized» i.e. for each educational theme, information sources are pre determined.

Keywords: pedagogical world - media discourse - representation.

Punto de partida

Propo-**P**roponernos la búsqueda de la representación de lo pedagógico en el discurso mediático, a través de la prensa, significa poder dilucidar los asuntos pedagógicos que conciernen a la población en general, y no aquellos que conciernen al mundo de los especialistas (Calonge, 1997¹). Como nos dice Tocqueville (reedición 1981): un periódico expone, a la vista de sus lectores, los sentimientos y las ideas que se han presentado simultáneamente en cada uno de ellos, aún cuando de manera separadas. En otras palabras, tenemos la posibilidad de encontrar la representación colectiva de lo pedagógico que concierne a la formación inicial de las nuevas generaciones, en contraposición con lo admitido como pensamiento pedagógico culto o reflexivo, constituido o constituyente.

Es imprescindible precisar la mirada teórica que subyace en la utilización de los términos representación y discurso mediático, antes de introducirnos en nuestro punto de partida para el estudio que aquí nos ocupa. En nuestro caso el término representación se deriva de la teoría de la representación social propuesta por Serge Moscovici (1961; 1976) en su estudio *princeps: La psychanalyse, son image et son public*, en el cual se crea el fundamento para un campo de

investigación que tiene que ver con la construcción social de la realidad. Esta construcción se arraiga en las actividades cotidianas que son compartidas, inteligibles, descriptibles y analizables. Si estamos de acuerdo con que una representación social es siempre la representación de alguna cosa por alguien, entonces la representación no existe en tanto que realidad «objetiva», sino en tanto construcción del sistema cognitivo de los individuos que pertenecen a una sociedad determinada (Abric, 1994).

Una definición del término representación social nos dice que ella es: Una forma de conocimiento corriente, llamado de sentido común, y caracterizada por las propiedades siguientes: *a*) es socialmente elaborada y compartida; *b*) tiene un fin práctico de organización del mundo (material, social, ideal) y de orientación de las conductas y de la comunicación; *c*) participa en el establecimiento de una visión de la realidad común a un grupo social o cultural determinado (Jodelet, 1991: 668).

Por su parte, Guimelli (1995) nos dice que la noción de representación social refleja, de un lado, el producto de una actividad mental específica y, del otro, los procesos característicos de esa actividad mental. De acuerdo al autor, la actividad mental que está en el origen de

la representación social permite a un conjunto social apropiarse de la realidad, a partir de un trabajo de construcción y reconstrucción destinado a volverla significativa, pero siempre resonante de los sistemas de juicios y evaluaciones que le son propios, dependientes de la historia del grupo y del contexto social e ideológico al cual ese grupo se vincula. En consecuencia, un mismo objeto social puede ser caracterizado por significaciones sensiblemente diferentes, o profundamente divergentes, según el grupo que está al origen de la construcción.

Por otro lado, el discurso mediático se refiere siempre a un objeto social, a un mundo que él pretende describir, expresar, construir. Es en el discurso que la función simbólica del lenguaje se actualiza y lo que decimos de un objeto social constituye una parte de ese objeto. No obstante, una vez que ponemos en palabras la configuración, una vez el discurso elaborado, él se desprende de su agente y desarrolla sus propias consecuencias. El discurso es social no solamente porque es obra de muchos individuos, sino también porque las configuraciones ya elaboradas se escapan y tienen efectos que sus autores no han previsto. Es decir, los discursos, una vez fijados en la escritura y difundidos en el seno de las masas, se convierten en autónomos.

La representación de lo pedagógico en el discurso mediático está relacionada con el conjunto de procesos y procedimientos a través de los cuales las nuevas generaciones acceden a la cultura dentro del cuadro de la educación formalizada. Esa representación constituye un conjunto de ideas y de acciones que rodea la formación inicial, es decir, la escuela básica. Por lo tanto ella debe presentar una multiplicidad de imágenes, más o menos ricas, porque es tributaria del interés de todos los grupos sociales y porque está directamente vinculada con la prosecución de las relaciones colectivas.

Con el fin de poder captar esa multiplicidad de imágenes de la representación de lo pedagógico, nos hemos basado en la segunda parte del estudio de Moscovici consagrada al estudio de «El psicoanálisis en la prensa francesa. Análisis de contenido y de los sistemas de comunicación» (1976: 291-478). Moscovici describió tres sistemas o modos de comunicación que determinan tanto el contenido como la forma de los mensajes dirigidos a ciertos grupos sociales. De los tres sistemas, la difusión, la propaganda y la propagación, nosotros hemos escogido la difusión, aquella que se adapta a la naturaleza de nuestro estudio: la representación de lo pedagógico.

De la difusión como sistema de comunicación

Con el fin de esclarecer el significado de la difusión como modo de comunicación, Moscovici escribe: «*El esfuerzo esencial del emisor en la difusión es, de un lado, establecer una relación de igualdad, de equivalencia entre él y su público, y, de otro lado, por la vía de consecuencia, adaptarse a él*» (1976: 317). La difusión puede, entonces, ayudarnos a conocer no solamente los contenidos y el sentido de la representación de lo pedagógico presente en el conjunto de una sociedad determinada, sino también a establecer las relaciones posibles entre los periódicos y sus lectores en relación al objeto que nos ocupa.

La cuestión crucial es conocer e interpretar la representación colectiva de lo pedagógico, inscrita en el contexto de la escuela básica venezolana, sobre la base de una selección de periódicos que tengan relación con la difusión como única fuente de análisis. Pero entonces nos planteamos algunos problemas que se sitúan en el corazón de aquéllos de la comunicación de masas. Concretamente esto nos obliga a interrogarnos sobre la «validez» del discurso mediático «gran público» en las sociedades actuales.

Los individuos y las sociedades actuales se reparten, en la gran mayoría de

los casos, en las ciudades fuertemente pobladas. Cada uno es retenido en la ciudad donde habita y en un cuadro bien limitado de esa ciudad. Ellos necesitan encontrar un medio de comunicarse todos los días sin verse y ponerse de acuerdo sin estar juntos (Tocqueville, 1981: 143). El autor agrega:

«Sucede a menudo que un gran número de seres humanos que tienen el deseo o la necesidad de asociarse no pueden hacerlo porque, estando perdidos en la masa, no se ven y no saben dónde encontrarse. Llega de improviso un periódico [...] y todos se dirigen hacia esa luz, y esos pequeños errantes, que se buscan desde hace mucho tiempo en las tinieblas, se reencuentran por fin y se unen» (1981: 144).

Tocqueville nos dice más:

«no podemos negar que los periódicos conducen a los ciudadanos, a menudo, a comprometerse en empresas funestas o infelices. No obstante, si no hubiese periódicos habría muy poca acción común. Así, los males que ellos puedan producir son bien pequeños en comparación con esos que ellos pueden sanar» (1981: 143).

La mirada de Tocqueville se opone a aquélla más desconfiada de los especialistas actuales. Un teórico como Champagne (1990; 1995) habla de una «comunicación destructiva». Champagne

atribuye a los medios una responsabilidad no solamente en la construcción de representaciones sociales, sino también en la fabricación de la realidad. Él defiende, en efecto, una idea correlativa según la cual la realidad adquiere una existencia pública cuando ella es mediáticamente constituida, pero, según Champagne, la realidad es a menudo deformada. Una puesta en escena mediática de la realidad se instaaura entonces y se instituye en función de las preocupaciones actuales, presentando, sin embargo, un *«desnivel con la realidad»*.

Estos puntos de vistas opuestos, pero pertinentes, se interesan en el análisis de uno de los problemas claves de las sociedades contemporáneas: la comunicación mediática. Ésta constituye el espacio público de las sociedades actuales y según Miège (1995), ese espacio es a todas luces el objeto de posiciones paradójicas: de un lado, los mediadores hablan cada vez más de la importancia de la comunicación como el espacio público por excelencia y, del otro lado, los teóricos tienden a criticarla, a invalidarla, a rechazarla. Según Miège, el espacio público es una suerte de *«hilo rojo»* en el tejido social y pone en juego tanto la acción comunicacional, como el devenir de lo político o la constitución del pacto social (1995: 163).

Nuestro punto de partida, o de vista, es el siguiente: por una parte, es necesario mantener la idea de que el proceso social de construcción y de reconstrucción de los objetos sociales no depende, exclusivamente, de los medios de comunicación; por otra parte, es necesario admitir que los medios intervienen en el proceso de formación de una perspectiva común, sobre todo en la estabilización de una descripción y de una significación. Es decir, los medios contribuyen a crear, lo que llaman los comunicadores sociales, la matriz de opinión. Esta intervención puede ser considerada como un anclaje mismo del discurso de los medios, en el sentido en que toda actividad discursiva, dirigida a dar cuentas de las acciones, de los hechos y de las ideas, constituye una parte integrante del contexto y del objeto que ella describe.

*De los componentes de
la comunicación
mediática y del
«contrato de lectura»*

En nuestro estudio, se trata de partir, río arriba, del discurso mediático, ahí donde se sitúa el arraigo de la lengua y de la práctica en la construcción social de la realidad. Diremos, entonces, que el discurso de la prensa pertenece a la actividad de construcción social del objeto de acuerdo a una o varias perspectivas. Esa construcción se hace no solamente a tra-

vés de la participación del periodista, quien llega a ser el narrador, sino también y sobretodo a través de la mediación de las fuentes de información pertenecientes a una misma comunidad de lenguaje y de acción. Los periodistas y las fuentes de información instauran, juntos, los objetos sociales y los vuelven públicos. Pero la realidad social o la determinación de los objetos sociales es mucho más vasta que la de los medios: ella ya está constituida en el mundo social, en una comunidad práctica y lingüística que moviliza las «reglas de interpretación», las «rejillas de lectura», y las normas de acción, a la vez compartidas y ancladas en una red semántica y simbólica.

Según Veron (1985), la comunicación mediática a través de la prensa constituye un «*contrato de lectura*». Este último necesita una unión contractual entre el productor del discurso y su receptor. Es, en efecto, un compromiso de confianza y de fidelidad que se establece entre el medio impreso y sus lectores. Así, la vinculación de ambos componentes (los contenidos, ¿sobre qué se habla?, y las fuentes de información, ¿quién habla?) nos permite establecer, como ya apuntábamos, las relaciones posibles entre los periódicos y sus lectores en cuanto un objeto determinado.

Ahora bien, la construcción mediática del objeto, de lo pedagógico en nuestro caso, va a estar en función de esos componentes esenciales de la comunicación mediática (los contenidos y las fuentes de información), ambos, insistimos, arraigados en la misma comunidad de lenguaje y de práctica social e integrantes del «*contrato de lectura*».

En nuestro estudio, la construcción de la representación de lo pedagógico presentada por los periódicos aparece como una caja de resonancia de las representaciones de los lectores. Un mismo «mundo de referencias» es pues compartido por el emisor y por el receptor. Vía el discurso mediático ellos pueden consolidar su contrato de lectura en las mejores condiciones.

Es conveniente distinguir los términos: fuentes de información y contenido de la comunicación. La fuente de información está constituida por los agentes sociales que se expresan en los textos de los periódicos. La fuente tiene la función de ser a la vez el punto de partida y el soporte narrativo de los periodistas. Los contenidos de la comunicación son los mensajes o temas tratados.

En tal sentido, nos interesa conocer en qué grado es tratado lo propiamente pedagógico por esa prensa de difusión, esclarecer cómo es transmitido y

quiénes son solicitados para tal tratamiento. Sabemos que la fuente de información no es autónoma, pues ni elige el momento para expresarse ni el contenido sobre el cual se expresa. En la interacción mediática a través del diario, quien elige el momento y el contenido es el propio periódico, y los contenidos condicionan la selección de las fuentes. Este proceso de selección es la parte esencial del contrato de lectura, y es ahí donde se manifiesta la intencionalidad del medio de comunicación.

De los objetivos del estudio

Nuestro objetivo es identificar las fuentes de información a través de las cuales los narradores nos describen el mundo pedagógico de los primeros años de formación y, simultáneamente, identificar los contenidos, los mensajes transmitidos por esas fuentes. Nosotros suponemos que las fuentes de información juegan el rol de líderes o guías de opinión de los lectores, sabiendo que tal rol no es constante y que depende de las condiciones sociales (Rouquette, 1994). Según este autor, para conocer a los guías de opinión *«es necesario fijar el cuadro funcional en el cual esos roles se articulan. Se deben considerar los modos de comunicación, de un lado, y los objetos o las apuestas de interacción social, del otro lado»* (1994:

86). En lo que concierne a los modos de comunicación, sabemos que en nuestro caso la interacción mediática se sitúa en la modalidad de la difusión que se dirige al gran público. La producción de los periódicos «gran público» busca mimar el discurso de la recepción. En consecuencia, el contrato de lectura constituye la estrategia esencial en la producción de discursos. En esta estrategia, el mensaje (el contenido) y la fuente de información (quién habla) forman las dos condiciones indispensable del contrato. Según Rouquette, se puede considerar que a cada modo de comunicación, corresponde un tipo de guía de opinión específica. En la difusión, dice él, el líder de opinión es ocasional y socialmente está muy cerca de los lectores; el guía en la difusión *«no adelanta referencias ideológicas, sino muy vagamente, y se centra en las experiencias directa, con ejemplos concretos, indicaciones prácticas, haciendo referencias a comportamientos inmediatos o apenas diferidos»* (1994: 87).

Los líderes de opinión *«son más bien una suerte de especialistas; en una comunidad dada, una persona será más consultada o solamente escuchada para un dominio determinado de competencia, mientras que escuchamos a otra persona a propósito de un objeto o dominio diferente»* (1994: 88). De un lado, un individuo puede ser percibido como una persona

entre otras, o como una persona que ocupa una posición formal en una jerarquía de responsabilidad o de saber, o como una persona que juega un rol comprometido en un grupo político o en un sindicato. De otro lado, los contenidos de la comunicación se encuentran estrechamente ligados a las percepciones sociales de los individuos. En efecto, en el seno de un conjunto sociológico más vasto, la red de influencias que ejerce y experimenta cada uno de nosotros se diferencia según los temas en cuestión.

En fin, la representación de lo pedagógico transmitida por un medio de comunicación como la prensa «gran público», depende de las condiciones variables de producción. Estas últimas conducen a diferenciar los roles que juegan los individuos en los grupos sociales donde son construidas esas representaciones y en los cuales se inscribe la transmisión de los mensajes de la prensa. Para reconocer esta diferenciación, debemos considerar los contenidos de la comunicación que se establece en un momento dado y los individuos, o las fuentes de información, que participan en esa interacción.

Modo de análisis

Con el fin de construir el *corpus*, adoptamos los siguientes criterios de selección: periódicos matinales de información general, gran público, de los cua-

les la periodicidad y la continuidad sean reconocidas. Escogimos tres periódicos que llenaban los criterios establecidos, a saber: *El Nacional*, *El Universal* y *Últimas Noticias*. La selección del *corpus* de nuestro objeto de estudio se hizo durante los meses de marzo, abril, mayo y junio de 1991², y quedó constituido por 90 *ítems* que trataban asuntos pedagógicos vinculados con los primeros años de formación, específicamente con la escuela básica.

Del análisis de contenido

En la primera aproximación al material se procedió al análisis de contenido de cada uno de los textos, a fin de clasificarlos, inicialmente, en temas y, luego, en categorías y subcategorías de análisis, cuando el contenido así lo sugiera (Bardín, 1989; Krippendorff, 1990). En un segundo tiempo, los temas fueron agrupados en versiones pedagógicas. Todo el proceso se encamina a determinar el núcleo de significaciones, de sentido del discurso, utilizando un criterio de categorización semántica.

A continuación presentamos un resumen de las definiciones de los temas y categorías que se desprenden del *corpus*:

A. Contenidos y métodos de enseñanza. Este tema tiene que ver con los programas escolares de la escuela, el saber

exigido por el progreso de la sociedad y el conjunto de medios puestos en marcha para efectuar el proceso de enseñanza. Esos medios se ven como parte de la gestión pedagógica: dispositivos, interacción docente-alumno, recursos de enseñanza, grado de libertad o directividad. El tema se actualiza en los aspectos siguientes:

- 1) Civismo y pensamiento. Son narraciones que definen el sentido y el rol del ciudadano y aquellas que hacen referencia a los contenidos encargados de asegurar la asimilación reflexiva y crítica de los modos de pensamiento.
- 2) Programas escolares. En estos textos se observa la oposición hacia los contenidos de la enseñanza exigidos actualmente en los programas oficiales o a sus arreglos progresivos.
- 3) Relación pedagógica. Estos textos expresan opiniones sobre la interacción que debe reinar entre docente-alumno.
- 4) Informática. Los textos tienen que ver con el uso específico de la computadora, en tanto herramienta pedagógica.
- 5) Formación técnica. Son narraciones que tratan sobre la enseñanza del trabajo manual en la escuela.

B. Docente. Este tema hace referencia a los grupos de personas que ejercen la función de enseñanza y a los grupos de futuros docentes, en el cuadro de la escuela básica. El tema se actualiza en los contenidos siguiente:

- 1) La ocupación docente concierne a la actividad profesional de los docentes de escuela básica.
- 2) La formación de docentes se relaciona con la formación profesional que sintetiza la formación universitaria, continua o titulada a nivel medio.

C. Innovación educativa. El tema hace referencia a la acción educativa que se realiza fuera de la rutina escolar. Entendemos por rutina escolar el conjunto de conductas cotidianas de los miembros de la escuela que permiten llevar a cabo un programa de aprendizaje prescrito y de control de las interacciones sociales. El tema se actualiza en los contenidos siguiente:

- 1) Medio ambiente. Se narra un conjunto de actividades tendientes a la protección y conservación del ambiente.
- 2) Ciencias y matemáticas. Narran experiencias que tengan que ver con esas disciplinas.
- 3) Arte. Dan cuenta de actividades relativas a la expresión artística.

- 4) Creación de escuela. Relatan actividades tendientes a la creación de escuelas por parte de padres y representantes. El cuadro siguiente nos informa sobre los temas, las categorías y subcategorías de análisis que se despejan de los textos, y el número de unidades de información encontradas.
- 5) Sexualidad. El texto hace referencia a un curso de educación sexual.
- 6) Historia de Venezuela. El texto narra la publicación de un folleto conmemorativo de la batalla de Carabobo. El análisis temático dio origen a la posterior clasificación de las distintas versiones pedagógicas inferidas a la luz de

Temas-categorías y subcategorías de análisis-frecuencia de unidades de información

<i>Temas</i>	<i>Categorías y subcategorías</i>	<i>Unidades de información</i>
A) <i>Contenidos y métodos de enseñanza</i>	1) Civismo y pensamiento	14
	• Valores morales y éticos	(8)
	• Pensamiento reflexivo y crítico	(4)
	• Educación sexual	(2)
	2) Programas escolares	5
	3) Relación pedagógica	3
	4) Informática	3
	5) Formación técnica	2
		Total = 27 textos [30%]
B) <i>Docentes</i>	1) La ocupación del docente	18
	• La ocupación reglamentada	(13)
	• Roles sociales	(2)
	• Reconocimiento de la ocupación	(3)
	2) La formación del docente	13
	• Profesionalización	(8)
	• Perfil del docente	(5)
		Total = 31 textos [34%]
C) <i>Innovación educativa</i>	1) Medio ambiente	15
	2) Ciencias y matemáticas	6
	3) Arte	5
	4) Lectura	2
	5) Creación de escuelas	2
	6) Sexualidad	1
	7) Historia de Venezuela	1
		Total = 32 textos [36 %]

las construcciones teóricas existentes en el campo de la pedagogía, a saber: versión tradicional, versión novedosa y versión práctica de lo pedagógico (Danvers, 1992). Sobre esto volveremos más adelante, en la discusión de los resultados.

De los contenidos y fuentes de información

En cuanto a la vinculación entre temas y fuentes de información se procedió a examinar los textos a través de dos vertientes de análisis: quién habla y sobre qué habla (Lasswell, 1963). Las fuentes de información encontradas fueron clasificadas en ocho grupos, a saber:

- (a) Altos funcionarios del Ministerio de Educación (ME): fuentes pertenecientes al alto gobierno central o regional del ME.
- (b) Organizaciones de apoyo a la educación: representantes de organizaciones nacionales, autónomas y no gubernamentales, comprendiendo también a las empresas privadas y representantes de organismos internacionales.
- (c) Docentes: todos los docentes en ejercicio de la escuela básica.
- (d) Alumnos: estudiantes inscritos en la escuela básica.
- (e) Padres y representantes: responsables de los alumnos inscritos en la escuela básica.
- (f) Sindicatos de docentes: agentes pertenecientes a los diferentes sindicatos de docentes, en tanto que representantes de éstos.
- (g) Expertos y personalidades: personajes que juegan una cierta autoridad o un cierto prestigio en el conjunto social: personalidades civiles y religiosas; investigadores en ciencias de la educación, en ciencias sociales o en ciencias naturales; representantes de universidades y personalidades extranjeras.
- (h) Colaboradores de periódicos: personas que escriben artículos de fondo para la prensa nacional.

Hemos estimado el valor de los temas en función de las fuentes de información. Para ello nos basamos en la participación (en %) de los ocho tipos de fuentes para cada tema. Habida cuenta de la fuerte dispersión entre los temas y las fuentes, propusimos una escala con el fin de discriminar dos polos opuestos: la ausencia o la presencia muy elevada de fuentes en los diferentes temas, pasando por las fuentes medianamente presentes. Así, para un tema determinado, una fuente de información es considerada como medianamente presente cuando se sitúa sobre la escala entre 1% y 50%, ausentes por debajo de 1%, y fuertemente presente si ella se sitúa por encima del 50% en la escala.

Presentamos a continuación dos tablas: la primera nos muestra la distribución de las fuentes de información en relación con los temas del discurso pedagógico y la segunda nos muestra la distribución de las fuentes de información, categorizadas, en relación con los temas tratados, una vez aplicada la escala que discrimina dos polos opuestos, la ausencia o la presencia muy elevada de las fuentes para cada tema.

Al aplicar la escala, nos hemos encontrado con que para ciertos temas no se solicita un número importante de fuentes de información, pero que un tema se halla más valorado desde un punto de vista cualitativo (es decir encontra-

mos muchos textos). Correlativamente, en otros temas pueden hallarse un poco menos valorados, pero su desarrollo solicita mayor cantidad de fuentes de información. No obstante, dada la desestimable diferencia cuantitativa de textos para cada tema, decidimos valorarlos dentro del mismo rango. Es decir los tres temas se consideran importantes. A partir de esta observación, podemos estimar el *status* de los temas según dos criterios:

- Temas especializado: restricción de fuentes de información.
- Temas de interés general: amplitud de fuentes de información.

Así, la conjunción de esta estimación con el criterio cuantitativo de valo-

Distribución de las fuentes en relación con los temas del discurso pedagógico

<i>Temas*</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>
<i>Fuentes de información</i>			
a. Altos funcionarios del ME	14%	16%	22%
b. Organizaciones de apoyo	4%	16%	53%
c. Docentes	4%	16%	19%
d. Alumnos	4%	—	—
e. Padres y representantes	—	3%	6%
f. Sindicatos de docentes	—	20%	—
g. Expertos y personalidades	52%	29%	—
h. Colaboradores de periódicos	2 %	—	—
Total	100%	100%	100%

* A) Contenidos y métodos de enseñanza; B) Docente; C) Innovación educativa

*Temas**

<i>Fuentes**</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>
< 1 %	e, f	d, h	d, f, g, h
1 % a 50 %	a, b, c, d, h	a, b, c, e, f, g	a, c, e
> 50 %	G	—	b

* A) Contenidos y métodos de enseñanza; B) Docentes; C) Innovación educativa.

** a) Funcionarios del ME; b) Organizaciones de apoyo a la educación; c) Docentes; d) Alumnos; e) Padres y representantes; f) Sindicatos de docentes; g) Expertos y personalidades; h) Colaboradores de periódicos.

ración de los temas, nos permite formular dos tipos de temas del discurso pedagógico:

- Temas importantes y muy especializados (+I, +E)
- Temas importantes de interés general (+I, +IG)

Asimismo, esta conjunción nos permitió develar los líderes de opinión (las fuentes de información más solicitadas) para cada tema, y nos informa sobre

el *status* de los temas a partir de la participación diferenciada de los fuentes (ver cuadro siguiente):

Discusión de resultados

De los contenidos

El análisis de contenido de los asuntos pedagógicos, en el discurso mediático, nos devela una visión que contiene tres versiones:

Valoración de los temas	Temas	Líderes de opinión
+ I, +E	Innovación educativa	• Organizaciones de apoyo
+ I, + E	Contenidos y métodos	• Expertos y personalidades
+ I, +IG	Docentes	• Expertos y personalidades • Sindicatos de docentes • Altos funcionarios del ME • Organizaciones de apoyo • Docentes

- Una pedagogía tradicional, que privilegia los objetivos *standard* (enseñanza científica y tecnológica) de la educación y se basa en el «magistrocentrismo», donde la enseñanza se organiza alrededor del saber del docente. En esta versión, dos temas sobresalen: primero, *contenidos y métodos de enseñanza*, con énfasis en los contenidos; segundo, el tema *docente*, con énfasis en la formación profesional del mismo; y, por último, *innovaciones educativas*.
- Una versión pedagógica novedosa, paidocéntrica (centrada en el alumno) y sociocéntrica (centrada en la sociedad y en el docente en tanto que agente social). Dentro de esta versión sobresale, de manera significativa, el tema *innovaciones educativas*; luego el tema *docente*, con énfasis en su formación actitudinal y de valores; y, finalmente, el tema *contenidos y métodos de enseñanza*, poniendo el acento en la formación ciudadana, en el pensamiento crítico y reflexivo, y en la relación horizontal entre el docente y los alumnos.
- Una versión práctica de la pedagogía, que reposa sobre rasgos que provienen de las dos primeras versiones. Se trata de una especie de sincretismo de ambas posiciones.

Aquí sobresalen los temas: *docente*, con énfasis en los aspectos laborales y gremiales; luego *contenidos y métodos de enseñanza*, con pesos equivalentes; y, por último, el tema *innovaciones educativas*.

La versión más largamente valorada corresponde a la pedagogía novedosa (57 textos, 63,3%), le sigue la versión práctica de la pedagogía (22 textos, 24%), en tanto que la pedagogía tradicional resulta la menos valorada (11 textos, 12,2%).

Ahora bien, es necesario resaltar que en todas las versiones se observa una fuerte crítica hacia la escuela que es escudriñada en el momento del estudio. Es decir, independientemente de la postura asumida, el malestar y la inconformidad hacia lo que ocurre en la escuela y, sobre todo, en la escuela oficial, se revela uniforme en todos los textos, hasta en aquellos donde se expresan los altos funcionarios del ME. Para estos últimos, los culpables de la mala gestión pedagógica son los actores escolares y para éstos, y para los otros que se encuentran alejados de la escuela, el único culpable es el ME (sobre atribución causal en situaciones de malestar social recomendamos la lectura de Hewstone, 1992).

El discurso pedagógico, en efecto, se organiza alrededor de una observa-

ción, que en el discurso se vuelve una evidencia: la escuela, forzada a transmitir la cultura, se encuentra en crisis. Es como si la escuela no pudiera cumplir su misión, como si la escuela no poseyera el modelo requerido para preparar a los jóvenes para el futuro. A pesar de esto, una convicción se impone: la escuela debe dar cuenta del pasado, debe hacer descubrir la cultura actual, pero también ayudar a encontrar los caminos del futuro. Dentro de esta tensión socio-cognitiva del discurso, la visión pedagógica solicita cambios, demanda delimitar los contenidos a transmitir, insiste en la formación de valores morales y éticos, pregona la necesidad de la interacción horizontal entre docente y alumno, solicita la profesionalización de los docentes, la reglamentación de la ocupación y la valoración de su rol. Todas esas demandas, y otras menos frecuentes, se traducen en el discurso mediático de lo pedagógico en una sola palabra de orden: calidad de la educación.

De la vinculación de temas y fuentes de información

El tema *innovaciones educativas*, se revela muy importante pues presenta el mayor número de textos, aun cuando muy especializado, es fuertemente tratado por una sola fuente de información

(las organizaciones de apoyo a la educación, correspondiente a un 53%), y porque hay ausencia de la mitad de las fuentes (alumnos, sindicatos, expertos y personalidades, colaboradores de periódicos). El tema *contenidos y métodos de enseñanza*, se revela importante y muy especializado, pues a pesar de ser tratado por una mayor cantidad de fuentes de información (altos funcionarios del ME, 18%; organizaciones de apoyo, 4%; docentes, 4%; alumnos, 4%; colaboradores de periódicos, 22%), observamos la fuerte presencia de los expertos y personalidades (52%). Por el contrario, el tema *docente* aparece como igualmente importante (34%) pero de interés general, pues en él se expresa una pluralidad de fuentes de información.

Es desconcertante el hecho de privilegiar a los agentes sociales (expertos, personalidades y organizaciones de apoyo) que no están dentro de la escuela, ni cerca del poder político educativo, para el tratamiento de lo pedagógico en el discurso mediático. Este discurso sitúa el asunto pedagógico en el nivel de los agentes exteriores a la escuela y al estado. Otorgar la palabra, preferencialmente, a grupos más alejados de la escuela, nos revela dos elementos del contrato de lectura: primero, los periódicos seleccionan una cierta visión del discurso pedagógi-

co, luego, vía los periodistas, seleccionan las fuentes para reforzar esa visión. En efecto, al otorgar gran importancia a la palabra de las fuentes alejadas de la escuela y del poder político de la educación, los periódicos revelan su intención de desplazar la escena del discurso pedagógico más allá de las fronteras educativas. No obstante, el tema *docentes* se muestra mucho más democrático pues participan una diversidad de fuentes que se encuentran tanto cerca como lejos de la práctica escolar.

*De la vinculación
entre versiones
pedagógicas y fuentes
de información*

Para el desarrollo de la *versión de una pedagogía tradicional* son solicitados, en primer lugar, los expertos (y no las personalidades) y, en segundo lugar, los altos funcionarios del ME. Se trata, pues, de líderes de opinión que ocupan posiciones formales en la jerarquía de responsabilidades políticas y del saber pedagógico.

Esta versión, correspondiente al magistrocentrismo, se construye sobre una concepción tradicional de la escuela y está fundada sobre la jerarquía de los poderes administrativos y del saber. Esa convicción y la visión jerárquica de las relaciones sociales van a permitir un arre-

glo del discurso que conduce a la exclusión de ciertos contenidos, como, por ejemplo, la docencia como ocupación, la formación de valores morales y éticos, la relación docente-alumno; y conduce, también, a la exclusión de algunas fuentes de información que no gozan de una posición elevada en la jerarquía social.

Para el desarrollo de la *versión de una pedagogía novedosa*, observamos la solicitud de una gran variedad de fuentes de información (todas las fuentes están presentes) y sobresalen las personalidades, los expertos y las organizaciones de apoyo. La versión novedosa tiene líderes de opinión que se encuentran en diversos grupos sociales y se privilegia aquellos más alejados del escenario escolar.

La versión paidocéntrica y socio-céntrica se construye sobre la necesidad de un cambio radical en la práctica pedagógica, sobre la necesidad de innovar con la participación de los actores sociales y escolares. El posicionamiento de esta versión excluye del discurso a los sindicatos de docentes y le da poca participación a los altos funcionarios del ME. Así, el discurso de la versión novedosa se sitúa fuera de las fronteras de lo instituido pedagógicamente por las fuentes oficiales: contra el centralismo, contra la politización de los docentes (a través de los sindicatos y del ME), a favor de la diver-

sidad pedagógica: que cada quien forme, tanto al docente como al alumno, con los criterios, los contenidos y los métodos que mejor se adapten a su mentalidad, a su *status* sociocultural y a su libre albedrío.

Para el tratamiento de la *versión práctica de lo pedagógico*, se observa una escasa variedad de fuentes de información, pero concentradas. En primer lugar, resaltan los miembros de sindicatos de docentes; en un segundo término, los altos funcionarios del ME; y, por último, individualidades pertenecientes a grupos de docentes en ejercicio y a grupos de padres y representantes. La versión práctica de lo pedagógico es ofrecida por líderes de opinión que se encuentran dentro del escenario escolar.

La versión práctica de lo pedagógico se centra en las vicisitudes de la ocupación del docente y en la necesidad de inculcar valores morales y éticos en los alumnos y docentes. Esta versión excluye a casi todos aquellos actores que no están vinculados con la práctica pedagógica y con la acción laboral de los docentes. Este discurso pedagógico se ancla en las relaciones entre el ME y los actores escolares. Relaciones antagónicas, donde la desconfianza y, simultáneamente, la simbiosis entre ellos se revelan nítidamente en el discurso.

Conclusiones

Hemos podido mostrar que en el discurso mediático, lo pedagógico tiene relevancia y presenta una multiplicidad de imágenes. Estas últimas se elaboran a partir y a través de tres núcleos de significados: la innovación educativa o el cambio; el docente como protagonista principal del acto pedagógico; y los contenidos y los métodos de enseñanza. De la interacción de esos tres núcleos de significados se teje la representación de lo pedagógico. Pudimos evidenciar que dicha representación es tributaria del interés colectivo, mostrando claramente el malestar y la preocupación de los líderes de opinión sobre el alarmante deterioro de las prácticas escolares, de lo pedagógico en la escuela pública. De esta manera, las críticas, las acusaciones y la oposición, animan de manera significativa la representación de lo pedagógico en el discurso mediático.

No debemos olvidar que toda representación colectiva de un objeto social se ancla en el horizonte percibido por la comunidad en cuestión. En tal sentido, recordemos que en 1991 Venezuela se encontraba en una situación bien delicada a nivel político, social y económica. La disposición general se caracteriza por la inestabilidad del control del gobierno y por una fuerte presión social que se

manifestaba por la sucesión de disturbios y motines. La gran explosión social que tuvo lugar en Caracas, y en otras ciudades del país, el 27 de febrero de 1989 («el Caracazo»), se encuentra bien presente en la memoria colectiva. Este estado de cosas se refleja en los textos que tratan el problema pedagógico. Con esta textura de imágenes, teñidas de malestar social, se delimita el blanco de culpabilidad, resultando el ME, como único responsable del deterioro de la escuela. En este caso, los periódicos no hacen sino unir a sus lectores a través de un sentimiento común.

En otro sentido, el discurso mediático dispone diferentes versiones o maneras de interpretar lo pedagógico. Los significados que abarcan cada una de las versiones ya están presentes y cohabitan en la diversidad social. Esas variadas perspectivas participan en la construcción de lo pedagógico y son partes inherentes de ese objeto social. Así, la representación de lo pedagógico del discurso mediático constituye una caja de resonancia de sus lectores.

Por último, al develar la intencionalidad de la prensa en relación con la selección de temas y, en consecuencia, de las fuentes, con la anuencia de sus lectores, nos encontramos en presencia del principio de influencia del contrato de lectura, es decir en el alma de la comuni-

cación mediática que tiende a la difusión. Es cierto que las fuentes de información no son autónomas, pero no están ahí sólo por la gracia de la intencionalidad de los periódicos sino, también, porque son percibidas como las más idóneas para expresarse sobre un determinado tema, o bien para exponer una determinada versión de lo pedagógico. Esas fuentes han sabido ganarse, en la mirada del otro, el derecho a la palabra.

Los líderes de opinión son, entonces, si se quiere, «especializados». En efecto, para un determinado grupo social, con su respectiva visión de las cosas, una persona determinada será más consultada o escuchada para opinar sobre un área de su competencia, mientras que se escuchará o solicitará a alguien muy distinto para opinar sobre otra área. Asimismo, hemos demostrado que los líderes de opinión, sobre todo los solicitados para las versiones novedosa y práctica, más que adelantar referencias ideológicas, se dedican a relatar experiencias y reseñan comportamientos inmediatos. Este es un trazo cognitivo que tipifica al líder de opinión que es solicitado en la difusión como modo de comunicación. Sin embargo, los líderes de la versión tradicional tienden a adelantar referencias ideológicas o teñidas del «deber ser», con muy pocas narraciones de experiencias con-

cretas. Esto nos indica que la versión tradicional, convencional, ya constituida, se aleja un poco de la difusión para situarse en el modo de comunicación que Moscovici (1976) denominó la propagación, para indicarnos que ese modo trata más que todo de transmitir posiciones doctrinarias para un público muy bien definido y no para la población en general.

Todas estas diferenciaciones nos reafirman la idea de que las redes del saber social y mediático, son redes parciales y parcialmente solícitas (Rouquette, 1988: 66). Y también nos confirma la idea, como nos indica Miège (1995) y Veron (1991), que la comunicación mediática pone en juego tanto la controversia social como la constitución del pacto social en una determinada sociedad. Ambos elementos en juego adquieren una existencia pública y han traído, en nuestro medio, como consecuencia una polarización de la controversia y el pacto social se ha venido elaborando sobre bases inéditas. Los acontecimientos políticos que vivió Venezuela, posteriores a 1991 (dos intentos de golpes de estado, y el relevo del estamento político en 1998) muestran claramente esta situación. En lo pedagógico, a pesar del aluvión de reformas y proyectos, los cambios sufren el retardo de siempre, pues lo político parece ir siempre a la vanguardia. De

cualquier modo, estas constataciones no hacen sino reforzar nuestro punto de partida: la construcción social de la realidad no depende, exclusivamente, de los medios de comunicación que tienden a la difusión, pero ellos intervienen en el proceso de formación y estabilización de una perspectiva común.

Notas

- 1 El trabajo que aquí presentamos constituye sólo una parte de un vasto estudio realizado por nosotros como tesis doctoral (Université de Caen-Francia, 1997). En dicho estudio se procedió a realizar once cortes sobre el *corpus* de prensa compuesto por 172 textos, concernientes a diferentes perspectivas de análisis. Lo que será expuesto, en esta oportunidad, es el producto de uno de los cortes realizados, correspondiente al análisis de lo pedagógico en relación a las fuentes de información, a partir de la hipótesis relativa a la intencionalidad de los medios.
- 2 El análisis de los datos que vamos a presentar es de vieja data. Sin embargo, su valor heurístico es innegable por cuanto da pie para investigaciones actuales y futuras, a través de las cuales se pueda contrastar los resultados obtenidos, sobre todo en los actuales momentos, cuando en el país sólo se habla de «cambios profundos».

Bibliografía

- ABRIC, J. C. (1994) «Méthodologie de recueil des représentations sociales» en Abric J. C. (ed.) *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 59-82.
- BARDIN, L. (1989) *L'Analyse de Contenu*. Paris: PUF.
- CALONGE, S. (1997) *La Représentation Média-tique de l'école au Venezuela. Une approche psychosociale à partir de trois corpus de presse*. Thèse Doctorat de l'Université de Caen-France, spécialité psychologie (Arrêté du 30 mars 1992).
- CALONGE, S. (1999) «La representación mediática de la escuela básica en Venezuela» en *Revista AVEPSO*, XXII, 1.
- CHAMPAGNE, P. (1990) *Faire l'opinion. Le nouveau enjeu politique*. Paris: Minit.
- CHARAUDEAU, P. (1993) «A propos des débats médiatiques: l'analyse du discours des situations d'interlocution» en *Psychologie Française*, 32-2, 111-123.
- DANVERS, F. (1992) *700 mots-clefs pour l'éducation*. Paris: PUL.
- GILLY, M. (1989) «Les représentations sociales dans le champ éducatif» en Jodelet, D. (ed.) *Les représentations Sociales*. Paris: PUF, 363-386.
- GRIZE, J. B. (1989) «Logique naturelle et représentations sociales» en Jodelet, D. (ed.) *Les représentations Sociales*. Paris: PUF, 152-168.
- GUIMELLI, Ch. (1995) L'étude des représentations Sociales. *Psychologie Française*, 40-4, 367-374.

- HEWSTONE, M. (1992) *La atribución causal. Del proceso cognitivo a las creencias colectivas*. Barcelona: Paidós.
- IBAÑEZ, T. (1990) *Aproximaciones a la psicología social*. Barcelona, Sendai.
- JODELET, D. (1991) «Représentation Sociale» en *Grand Dictionnaire de la Psychologie*. Paris: Larousse, 668-672.
- KRIPPENDORFF, K. (1990) *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- LANZ, R. (1995) «El vaciamiento massmediático del discurso político» en *Relea*, 0, 192-209.
- LASSWELL, H. D. (1960) «The structure and fonction of communication in society» en Schramm, W. (ed.) *Mass Communications*. Urbana: University of Illinois Press, 117-130.
- LASSWELL, H. D. (1963). *Politics: Who Gets What, When, How*. New York: Meridian.
- MIÈGE, B. (1995) «Médias médiation et espace public» en Pailliar, I. (ed.) *L'espace public et l'emprise de la communication*. Grenoble: Ellug.
- MOSCOVICI, S. (1996). «Communications et représentations sociales paradoxales» en Abric, J. C. (ed.) *Exclusion sociale, insertion et prévention*. Saint-Agne: Eres, 20-22.
- MOSCOVICI, S. (1961/1976) *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- ROUQUETTE, M. L. (1988) *La psychologie politique*. Paris: PUF.
- ROUQUETTE, M. L. (1994) *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique*. Grenoble: PUG.
- ROUQUETTE, M. L. (1991) «Diffusion» en *Grand dictionnaire de la Psychologie*. Paris: Larousse, 368-369.
- TOCQUEVILLE, A. de (1981) *De la Démocratie en Amérique*. Paris, Flammarion.
- VERON, E. (1985) «L'analyse du 'contrat de lecture': une nouvelle méthode pour les études de positionnement des supports presse» en *Médias Expériences. Recherches Actuelle, Applications*. Paris: IREP, 203-230.
- VERON, E. (1991) «Les médias en réception: les enjeux de la complexité. Les médias et leurs publics» en *Médias Pouvoirs*, 21, Janvier-Février-Mars, 161-172.
- VERON, E. (1984) «Quand lire c'est faire: l'énonciation dans le discours de la presse écrite» en *Sémantique II*, Paris: IREP, 33-56.

Sary Calonge Cole

Profesora asociada de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Licenciada en Psicología (UCV); especialización en psicología escolar, Universidad René Descartes (París); Magister Scientiarum en educación, mención orientación, UCV; doctor en psicología en la Universidad de Caen (Francia). Fue directora de la Escuela de

Educación (UCV) y actualmente coordina su unidad de investigaciones. Entre sus publicaciones están: *Tendencias de la orientación en Venezuela (Cuadernos de Educación*, n° 135, Caracas, 1988); «La descentralización de la educación en el marco de la orientación» (*Revista de Pedagogía*, n° 54, 1998); *Lecturas de orientación* (CEP-FHE-UCV, 1999, coautora).