

EL “CURRÍCULO OCULTO” EN LA TELEVISIÓN EDUCATIVA

ALICIA LOZANO MASCARUA

1. Introducción

La educación como proceso y como institución social, se define, organiza e implanta de acuerdo con una ideología específica, con una particular visión del mundo y de la sociedad. La educación implica una definición y una justificación del qué, por qué y cómo individuos y grupos deben aprender, de manera sistemática y lo informal. Toda propuesta educativa incluye una selección de valores a la par que una selección de conocimientos y habilidades (mentales y manuales) considerados como valiosos o deseables. En este sentido, se basa en una epistemología y una pedagogía en particular.

Existe a la fecha un amplio campo de estudio acerca de las implicaciones ideológicas en el diseño, justificación, desarrollo y evaluación del currículo escolar. En esta área las aportaciones de Michael Young, junto a las de otros autores interesados en la sociología de la educación y del conocimiento, son relevantes. Dichos trabajos giran alrededor de la tan debatida cuestión acerca de qué tanto “el conocimiento” (su definición y selección) se sustenta en una perspectiva ideológica. Aquí se ubica la discusión sobre las diferencias e interconexiones entre ciencia e ideología, acerca de si el conocimiento es, en su totalidad, determinado socialmente, acerca de la ciencia y el conocimiento como constructos sociales.

El “currículo oculto” del proceso educativo, los resultados no-intencionales, los propósitos, creencias y valores no explicitados permean la educación en su conjunto. Dicho “currículo oculto” es transmitido a diario -de manera inconsciente la mayoría de las veces- tanto por los maestros en el salón de clases como por la organización educativa en su amplitud. Tal como Iván Illich lo ha señalado, el currículo oculto ejerce su influencia no sólo en quienes se incorporan al proceso escolar, sino también en aquellos que no han atendido a la escuela.

II. La Televisión Educativa

La concepción “instrumental” de los medios masivos, la más extendida en el terreno educativo, olvida que dichos medios no son herramientas neutrales para la transmisión de conocimiento, y por otra parte, esta concepción no reconoce el papel determinante que las prácticas comunes (ya incorporadas en el “sentido común” de los medios), comerciales o no, tienen en el empleo educativo de tales medios.

Esta posición que asume la “transparencia” de los medios (especialmente de la televisión) se relaciona con posiciones empiricistas en el terreno epistemológico (Terry Lovell, 1983), donde epistemología y ontología se equiparan (Lo que existe es lo que conozco y viceversa), así como también con nociones de estética realista en televisión. La televisión es concebida como una “ventana al mundo” que de ninguna manera interviene con el “mundo” que pretende mostrar. El sujeto cognoscente siendo “neutral”, no interfiere con el objeto de conocimiento, su papel es el de un observador pasivo y la conciencia es como un espejo donde la realidad se refleja a través de los sentidos. La realidad es algo “dado” fuera de uno mismo y el ser “objetivo” se ve como algo sencillo de alcanzar. En televisión la realidad se presenta “tal como es”, grabándola “tal como sucede” y/o con una explicación adecuada mediante el meta-discurso verbal.

Ahora bien, ¿cómo se define comúnmente la “Televisión Educativa”? Los productores en el campo de la educación tratan de establecer una diferencia básica entre educación y entretenimiento, generalmente en términos de seriedad- diversión. Por otra parte se trata de diferenciar entre “cultural” y “educativo”. Diferentes maneras de codificar un mismo contenido pueden afectar la clasificación de un programa como educativo, cultural, de información o de entretenimiento. En general, las diferencias establecidas con base en el sentido común por productores de televisión comercial y de televisión educativa, contienen muchas

ambigüedades. La “promesa” que la televisión educativa ofrece a los estudiantes y a la audiencia en general involucra cierto tipo de expectativas por ambas partes y conduce a una actitud diferente, a un “contrato” específico entre productores y espectadores que la diferencia, aunque sea más en términos subjetivos que objetivos, de la televisión común o “popular”. La televisión educativa es una realidad que se construye no sólo a través de los programas como tales, sino a través de esta interacción de subjetividades entre productores y públicos.

III. El “Currículo Oculto” en la Televisión Educativa

Los elementos más importantes en la concepción de la televisión educativa son las definiciones del medio, de “conocimiento” y “aprendizaje” así como las definiciones que se manejen de la audiencia. ¿Quién los define, cómo y por qué?; ¿qué consecuencias se derivan de tales definiciones? En este terreno existen más preguntas que respuestas ¿quién define qué es “alta cultura”?, ¿quién y cómo se define qué es “educativo”?, ¿se realiza investigación acerca de la audiencia como parte del diseño de un proyecto de TV educativa?, ¿cómo?; ¿cuál es la naturaleza de la televisión como medio?, ¿qué papel se le adjudica dentro del proceso educativo?

El debate acerca de la posición “realista” en términos de estética y de aprendizaje se encuentra aquí presente. El “ver” como experiencia y como experiencia de aprendizaje sistemático se encuentra detrás de muchas concepciones de TV educativa. No se debe olvidar que se trata en todo caso de una experiencia vicaria. Por otro lado es necesario cuestionar la distinción entre dominios afectivo y cognoscitivo que subyace en la propuesta de emplear la televisión para motivar a los estudiantes en su aprendizaje. ¿Qué significa en este contexto “aprender” y cómo se supone que sucede? ¿Qué concepciones manejan los productores de televisión educativa acerca de las capacidades intelectuales de la audiencia?, ¿se concibe a la televisión como un medio más apropiado para presentar cuestiones abstractas, o simples y concretas?

Como se puede ver, existe un amplio espectro de valores y creencias, un “currículo oculto” involucrado en la conceptualización de la TV educativa. No todas las preguntas anteriormente expuestas se explicitan de manera consciente en los proyectos planteados. Tal “currículo oculto” existe en, y puede ser analizado a través de los diferentes tipos de programas y formatos empleados por los productores en educación.

En términos generales podemos encontrar tres estilos predominantes en la TV educativa el “expositivo”, el “experiencial” y el “estudio de caso” (dramatizado o documental). Todos ellos incluyen valores implícitos o **asunciones** valorativas.

Los programas de tipo expositivo se pueden subdividir en: la lección por televisión, los que presentan a un “experto” en calidad de narrador y los que presentan a un narrador en “voz en **off**”. En todos ellos existen estrategias particulares para establecer la impresión de “autoridad”, un discurso elaborado para definir lo que es o no es “correcto” o “creíble”. En la mayoría de los casos la manera en que el narrador es introducido tiende a ocultar, a hacer invisible el proceso de selección y elaboración detrás del discurso audiovisual. La relación entre las imágenes y la información verbal es también compleja ¿el narrador interpreta y/o dirige a la audiencia en el cómo leer las imágenes?, ¿las imágenes se presentan como evidencia de lo que se dice verbalmente o sólo para ilustrarlo?, ¿se asume que en algunos casos las imágenes deben “hablar por sí mismas” y cómo?

Por otra parte, el estilo “experiencial” ofrece una “experiencia” compuesta a fin de cuentas mediante un proceso de selección y representación, es decir, existe una transformación del material presentado aunque se pretenda sólo “mostrar lo que es tal como sucede”. El “estudio de caso” pretende, a su manera, también proporcionar evidencia, “datos” audiovisuales para ser analizados por la audiencia, como un sustituto de investigación empírica. El “naturalismo” característico del documental puede interferir fácilmente con esta intención analítica. En el caso del “drama” (o dramatización), si el nivel concreto o particular de la experiencia representada no se llega a trascender, es muy difícil que un análisis y una conexión con realidades más generales sea factible de obtener.

IV. Algunos Ejemplos

A) Plaza Sésamo

El caso de “plaza Sésamo” como ejemplo de TV educativa sigue siendo objeto interesante de análisis. Tal como Ferguson y Mattelart, entre otros, han señalado, existe todo un discurso ideológico envuelto en esta serie de programas inicialmente dirigida a “niños menos favorecidos” socialmente en los Estados Unidos, y posteriormente “adaptada” para su transmisión en numerosos países de América Latina. La misma definición de “educación compensatoria” involucrada necesita ser cuestionada. ¿Cuáles fueron las condiciones sociopolíticas que en los Estados Unidos enmarcaron este proyecto?, para poner un ejemplo.

Por otra parte, el formato de los programas, sus métodos pedagógicos y su concepción de aprendizaje requieren de un cuidadoso análisis. En términos generales se basan en un modelo conductista de naturaleza lineal que puede ser representado por es esquema Estímulo-Respuesta. El concepto de “Deutero-Aprendizaje” desarrollado por Gregory Bateson (1972) es aquí importante. Uno no sólo aprende, sino aprende cómo y por qué (o para qué) aprender, aprende a seguir patrones específicos de aprendizaje. El modelo de aprendizaje estímulo-respuesta puede ser efectivo y aun deseable en ciertas áreas pero emplearlo como el único en el proceso educativo no sólo conduce a una restricción de las posibilidades de exploración creativa, sino también puede interferir con el desarrollo de un pensamiento crítico que tienda a la autonomía y a la valoración de la propia experiencia.

En general la misma cuestión permanece; es necesario reconstruir todo programa educativo para identificar las asunciones ideológicas detrás del **qué** pretende enseñar y del **cómo** pretende hacerlo. Los propósitos y objetivos explícitos e implícitos deben ser analizados en su contexto para encontrar el “currículo oculto” que inevitablemente conllevan: ¿De qué manera se define a la audiencia y cómo se dirige el programa a ella?, ¿qué asunciones se manejan acerca de lo que la audiencia sabe y/o debería saber, y cómo debería aprenderlo?

B) Programas “científicos” e ”históricos”

En los programas educativos que tratan temas “científicos”, tiende a predominar la noción del “texto-realista clásico” en las representaciones y discurso audiovisual. El empleo de un meta-discurso (generalmente la voz del narrador) para definir el nivel de verdad y credibilidad acerca de lo que se presenta visualmente, tiene también la función de negarse a sí mismo como “articulación”, evadiendo su naturaleza selectiva e interpretativa, a la vez que ubica al espectador como un “observador pasivo” del flujo de la realidad ante sus ojos. El lenguaje audiovisual es presentado como una “ventana neutral al mundo”; y el mundo que presenta, como de naturaleza no-contradictoria.

Es en este sentido como Gillian Skirrow (1979) afirma que la educación, al igual que la televisión, pretende “aportar conocimiento acerca de la realidad”, de manera imparcial y equilibrada. Al hacer esto, ambas (educación y televisión) niegan procesos ideológicos de validación, selección y representación. Ambas niegan el proceso de “SIGNIFICACION” (construcción de significados). Existen problemas ontológicos y epistemológicos en las posiciones “empiricista” y “realista”, problemas que Terry Lovell (1983) discute con amplitud en su libro **Imágenes de la Realidad**. En el caso de la ciencia, surgen preguntas tales como: ¿Es posible, y si es así, hasta qué grado, ubicarla fuera del terreno de las ideologías?, ¿es posible establecer una diferencia entre ciencias “puras” y ciencias sociales o del comportamiento en términos de la construcción social del conocimiento?

Carl Gardner y Robert Young (1981) exploran algunas de las formas más comunes en que la televisión educativa (tomando ejemplos del contexto británico) define qué es conocimiento y qué es aprendizaje en programas científicos. De acuerdo con ellos el paradigma dominante en la definición de conocimiento es el “empiricista-objetivo”, que considera a la ciencia como fuera de la influencia de las fuerzas sociales, ignorando el contexto en que ésta se define, opera y desarrolla. Al representarla de esta manera, la televisión educativa no toma en cuenta los procesos de mediación tanto en la construcción de la ciencia como en la construcción de su representación audiovisual. La mayoría de tales programas manejan el “sentido

común” o popular acerca de la ciencia. Los recursos técnicos y estilísticos empleados más comúnmente son: el narrador en off como la voz del conocimiento que califica e interpreta las “evidencias” o “ilustraciones” audiovisuales, los “expertos” como autoridades incuestionables, la narrativa de ciencia ficción con su común estilo de “misterio por resolver”, etcétera. Todos ellos se ajustan en muchos sentidos a una visión positivista del hacer científico, donde los datos objetivos existentes en la realidad llegan de manera directa a nuestros sentidos; la ciencia se mistifica y se presenta como espectáculo. Las nociones de “progreso” y las particulares relaciones sociales que implican son raramente discutidas y lo cuestionadas. En el caso de programas educativos de tipo histórico, tal y como Bob Ferguson (1985) y Colin MacArthur (1980) han señalado, todos los problemas acerca de quién y cómo se escribe la historia, y la historia de quién(es) es la que se escribe, son omitidos, en términos generales. No se considera la reflexión y análisis de la historia (historiografía). Este tipo de discurso predomina tanto en los formatos de tipo documental, como en los que emplean la dramatización. Tales programas contienen formas ideológicas de representación de grupos y clases sociales (por presencia o ausencia) que necesitan ser cuestionadas. Una vez más, los programas educativos necesitan ser interrogados y cuestionados como “Textos”, no como formas neutrales de representación, con el fin de poder identificar su “currículo oculto”.

V. Conclusión

Es necesario tener presente el hecho de que la televisión no puede ser utilizada simplemente como un recurso educativo neutral. La naturaleza del lenguaje audiovisual, como todo lenguaje, es de índole ideológica, es decir, tanto en los niveles denotativo como connotativo implica juicio y selección, construcción de significados. El discurso educativo y el discurso audiovisual, concretados en textos-programas particulares, requieren, en igual medida, de una lectura crítica. El concepto de “alfabetidad visual” (visual literacy) es aquí de vital importancia para los diseñadores y productores de programas educativos, así como para los estudiantes. Tenemos que ser conscientes de los valores y actitudes que implícitamente transmitimos, lo mismo en el salón de clases que en los programas de televisión educativa.

Referencias Bibliográficas

1. Bates, Tony. *Broadcasting in Education*. Constable, 1984.2.
2. Bates, Tony. “Towards a better theoretical framework for studying learning from Educational Television”: en *Instructional Science*, V. 9, NP 4, 1980.
3. Bateson, Gregory. *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine Books, 1972.
4. Buckingham, David. *Educational televisión: institution and ideology*. ULIE, Mimeo, 1985.
5. Ferguson, Bob. *Televisión on History*. Media Analysis, Paper 5. University of London/Institute of Education, 1985.
6. Ferguson, Bob. “Sesame Street: Ideology for the under- fives” en *Screen Education*, N°P 27, Summer, 1978.
7. Gardner C., R. Young. “Science on TV: A critique”, en *Popular Television and Film*, Bennet et al. (editores). BFI/OU, 1981.
8. Lovell, Terry. *Pictures of Reality*. BFI, 1980.