

El nuevo escenario de la escuela

Ahora la prioridad es atender las urgencias que genera la situación social sin resignar la función fabetizadora. Muchos chicos que terminan la primaria no alcanzan niveles básicos en lectoescritura.

EL PAPEL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LA OPINIÓN PÚBLICA EN EDUCACIÓN

Juan Carlos Tedesco
Roxana Morduchowicz

► Planeamiento educativo

Gacetilla del IPEE-UNESCO

La publicación se llama "Carta informativa" y es de carácter trimestral.

Con sede en París y una oficina en Buenos Aires, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Edu-

Opinión

La escuela sola no puede

Por En Para LA.

Educación LA REFORMA EDUCACIONAL

El desafío es retrasar la elección de itinerarios por parte del Gobierno. Además, los directores de instituto critican la

SUSANA PÉREZ DE PABLOS

Madrid

España es el único país que prepara una reforma educativa dirigida a adelantar la división de los alumnos en vías formativas o itinerarios. La Ley de Calidad que ultima el Gobierno señala que se crearán "grupos de refuerzo" para los estudiantes con más problemas educativos a los 12 años y que se dividirá a los alumnos a partir de los 14 años en itinerarios encaminados a la FP y el bachillerato. Los expertos internacionales

La educación en los países

EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

Porcentaje de población entre 25 y 64 años que ha alcanzado, al menos, este nivel de

Alemania	92,2
Dinamarca	91,6
Austria	91,4
Francia	90,8
Media OCDE	89,6
Suecia	88,7
Italia	82,2
España	78,5
Portugal	75,2

Entrevista

"La gente valora la escuela porque es contracultural"

• Advirtió el especialista en educación • Definió a la cultura actual como el individualismo salvaje, la competencia de todos contra todos y la...

DIÁLOGOS

MARIA DEL CARMEN FEJOO, SOCIOLOGA Y EDUCADORA

Hay que recuperar la esperanza en la escuela"

Por María Veytes

En la década del '80 se empezó a disminuir la esperanza de vida en los países desarrollados. ¿Cómo recuperar la esperanza en la educación en estos tiempos?

La educación en la década del '80 se caracterizó por la disminución del período de la adolescencia y el comienzo de la desvinculación del ingreso, con lo que se generó una crisis de la educación pública, de desmotivación y desinterés por parte de los alumnos y de los docentes.

En la década del '80 se empezó a disminuir la esperanza de vida en los países desarrollados. ¿Cómo recuperar la esperanza en la educación en estos tiempos?

La educación en la década del '80 se caracterizó por la disminución del período de la adolescencia y el comienzo de la desvinculación del ingreso, con lo que se generó una crisis de la educación pública, de desmotivación y desinterés por parte de los alumnos y de los docentes.

En la década del '80 se empezó a disminuir la esperanza de vida en los países desarrollados. ¿Cómo recuperar la esperanza en la educación en estos tiempos?

La educación en la década del '80 se caracterizó por la disminución del período de la adolescencia y el comienzo de la desvinculación del ingreso, con lo que se generó una crisis de la educación pública, de desmotivación y desinterés por parte de los alumnos y de los docentes.

En la década del '80 se empezó a disminuir la esperanza de vida en los países desarrollados. ¿Cómo recuperar la esperanza en la educación en estos tiempos?

La educación en la década del '80 se caracterizó por la disminución del período de la adolescencia y el comienzo de la desvinculación del ingreso, con lo que se generó una crisis de la educación pública, de desmotivación y desinterés por parte de los alumnos y de los docentes.

En la década del '80 se empezó a disminuir la esperanza de vida en los países desarrollados. ¿Cómo recuperar la esperanza en la educación en estos tiempos?

La educación en la década del '80 se caracterizó por la disminución del período de la adolescencia y el comienzo de la desvinculación del ingreso, con lo que se generó una crisis de la educación pública, de desmotivación y desinterés por parte de los alumnos y de los docentes.

En la década del '80 se empezó a disminuir la esperanza de vida en los países desarrollados. ¿Cómo recuperar la esperanza en la educación en estos tiempos?

La educación en la década del '80 se caracterizó por la disminución del período de la adolescencia y el comienzo de la desvinculación del ingreso, con lo que se generó una crisis de la educación pública, de desmotivación y desinterés por parte de los alumnos y de los docentes.

En la década del '80 se empezó a disminuir la esperanza de vida en los países desarrollados. ¿Cómo recuperar la esperanza en la educación en estos tiempos?

La educación en la década del '80 se caracterizó por la disminución del período de la adolescencia y el comienzo de la desvinculación del ingreso, con lo que se generó una crisis de la educación pública, de desmotivación y desinterés por parte de los alumnos y de los docentes.

En la década del '80 se empezó a disminuir la esperanza de vida en los países desarrollados. ¿Cómo recuperar la esperanza en la educación en estos tiempos?

La educación en la década del '80 se caracterizó por la disminución del período de la adolescencia y el comienzo de la desvinculación del ingreso, con lo que se generó una crisis de la educación pública, de desmotivación y desinterés por parte de los alumnos y de los docentes.

En la década del '80 se empezó a disminuir la esperanza de vida en los países desarrollados. ¿Cómo recuperar la esperanza en la educación en estos tiempos?

La educación en la década del '80 se caracterizó por la disminución del período de la adolescencia y el comienzo de la desvinculación del ingreso, con lo que se generó una crisis de la educación pública, de desmotivación y desinterés por parte de los alumnos y de los docentes.

En la década del '80 se empezó a disminuir la esperanza de vida en los países desarrollados. ¿Cómo recuperar la esperanza en la educación en estos tiempos?

La educación en la década del '80 se caracterizó por la disminución del período de la adolescencia y el comienzo de la desvinculación del ingreso, con lo que se generó una crisis de la educación pública, de desmotivación y desinterés por parte de los alumnos y de los docentes.



Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

IPEE - UNESCO

Sede Regional Buenos Aires



**EL PAPEL DE LOS
MEDIOS DE COMUNICACIÓN
EN LA FORMACIÓN DE LA
OPINIÓN PÚBLICA
EN EDUCACIÓN**

EL PAPEL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LA OPINIÓN PÚBLICA EN EDUCACIÓN

Roxana Morduchowicz
Juan Carlos Tedesco

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación



IIPE - UNESCO
Sede Regional Buenos Aires



Roxana Morduchowicz
Juan Carlos Tedesco
EL PAPEL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN
EN LA FORMACIÓN DE LA OPINIÓN PÚBLICA
EN EDUCACIÓN

© Copyright UNESCO 2003
International Institute for Educational Planning
7-9 rue Eugène-Delacroix
75116, Paris, Francia

IIEPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires
Agüero 2071
(C1425EHS) Buenos Aires
Argentina

IIE/2006/PI/H/26

ÍNDICE

Perfil de los autores	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1:	
La etapa inicial: un enfoque cualitativo	21
CAPÍTULO 2:	
Los resultados de la investigación empírica	29
CAPÍTULO 3:	
Conclusiones: Implicancias para las políticas educativas	53
Anexo estadístico	67

Perfil de los autores

Roxana Morduchowicz

Doctora en Comunicación de la Universidad de París. Profesora titular en Comunicación en la Universidad de Buenos Aires. Coordinadora del Programa del IIPE “El papel del periodismo en la educación”. Directora de los programas en medios de comunicación destinados a las escuelas, para la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Autora de diversos libros sobre el tema. El más reciente *A mí la tele me enseña muchas cosas* (Paidós, 2001) con prólogo de Juan Carlos Tedesco.

Juan Carlos Tedesco

Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeñó como profesor en distintas universidades de Argentina y de América Latina y ha publicado numerosos artículos y libros sobre las relaciones entre educación y sociedad. Ocupó diversos cargos de dirección en oficinas de la UNESCO: CRESALC (Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe), Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y la Oficina Internacional de Educación (OIE), en Ginebra. Actualmente es el Director de la sede regional del Instituto Internacional de Planificación de la Educación IIPE - UNESCO en Buenos Aires

Introducción

El análisis del vínculo entre educación y opinión pública ha comenzado a ocupar la atención creciente de los especialistas en políticas **educativas**¹. Este interés tiene dos dimensiones diferentes: por un lado, la relación entre los medios de comunicación de masas y los responsables políticos y, por el otro, la relación entre la información educativa y la toma de decisiones por parte de los ciudadanos en general.

Con respecto a los responsables políticos, existe consenso en reconocer que la gestión de políticas públicas exige actualmente un manejo mucho más intenso y diferente del que existía en el pasado, den cuanto a las técnicas e instrumentos de los diferentes medios de comunicación. Los tomadores de decisiones están mucho más expuestos al control público y su desempeño los obliga a rendir cuentas de su gestión ante audiencias diferentes. Para ilustrar esta afirmación con un ejemplo proveniente del sector educativo, vale la pena evocar el testimonio del ex – ministro de Educación de Francia, el Dr. Claude Allègre, acerca de su relación con los medios de comunicación. En el diálogo que mantuviera con el periodista Laurent Joffrin, Claude Allègre reconoció **que**:²

“El cambio más grande en mi vida como ministro, el que más me ha impactado, es el contacto con los me -

¹ Por ejemplo, el IPE organizó en el mes de junio de 2002, en su sede de París, un Seminario Internacional sobre “Las relaciones entre los ministerios de Educación y los medios de comunicación”, con la participación de especialistas de diversas regiones.

² Allègre, Claude. *Toute vérité est bonne à dire. Entretiens avec Laurent Joffrin*. París, R.Laffont/Fayard, 2000.

dios de comunicación... Yo pensaba que estaba bien preparado para ello pero, en realidad, no lo estaba. Cuando era asesor especial de Jospin, me ocupaba de la enseñanza superior. En ese momento veía a los periodistas mucho más libremente. Yo había establecido con ellos una relación de confianza. Tenía la costumbre de hablar tal como hablo normalmente, de manera directa, sin demasiados rodeos ni vueltas. Cuando usted es ministro, ya no lo puede hacer más. Si lo hace, al día siguiente descubrirá sus declaraciones en la primera plana de los diarios. Una pequeña broma o un juego de palabras pueden convertirse en un incidente con cualquier persona. Y eso puede ser catastrófico... Cuando se viven estos incidentes, uno termina por sentirse completamente inhibido."

En este testimonio del Dr. Allègre quedan expuestos un conjunto significativo de problemas y temas vinculados con la relación que suele establecerse entre los dirigentes políticos y los medios de comunicación, especialmente aquellos que se refieren a la formación necesaria para construir una adecuada relación con los medios, la conciencia acerca de la repercusión de sus declaraciones y el tipo de lenguaje utilizado para comunicarse con el gran público. Probablemente muchos de los problemas que se le presentan a un ministro de Educación sean similares a los que viven otros dirigentes políticos. Sin embargo, también parece plausible sostener que la comunicación acerca de las políticas educativas tiene una especificidad que se deriva tanto de la naturaleza de los problemas educativos como de las audiencias a las que se dirige la comunicación.

En términos cuantitativos y cualitativos, la información educativa se dirige a un universo muy amplio de personas con intereses muy diferentes entre sí. Los padres y los estudiantes –particularmente los de nivel medio y superior– están interesados en conocer cómo afecta la política educativa a la educación que reciben sus hijos; los docentes están interesados en conocer el impacto sobre su situación profesional y sus intereses corporativos; los empresarios, la(s) iglesia(s), etc. se interesan en aspectos específicos, sean de tipo financiero, curricular o administrativo. En todo caso, estamos ante audiencias masivas, con muy heterogéneos grados de calificación, de interés y de acceso a los diferentes medios de comunicación.

En este sentido, la segunda dimensión del análisis del vínculo entre educación y opinión pública se refiere al papel de la información en el comportamiento de los distintos actores de los procesos educativos. Al respecto, es frecuente encontrar diagnósticos según los cuales los procesos de reforma educativa enfrentan situaciones de desinformación, de incompreensión y de resistencias, favorecidas o explicadas por la ausencia de una estrategia adecuada y oportuna de información y comunicación pública. Al informar acerca de las características y avances de una política pública se corre el riesgo de confundir el mensaje con la propaganda o la publicidad de una determinada estrategia. A la inversa, no informar es percibido como falta de transparencia y negación de la participación ciudadana. La relevancia de la información en el comportamiento de los actores educativos ha aumentado significativamente a partir de la implementación del proceso de reforma educativa, que otorga mayores niveles de autonomía a las autoridades locales, a los docentes y a las familias.

Desde esta perspectiva, el papel de la comunicación en los procesos de cambio educativo –en el nivel político lo mismo que en el institucional– está asociado a la relevancia de la capacidad de *demanda* como factor fundamental en los procesos destinados a mejorar la calidad de la oferta educativa. Al respecto, es preciso distinguir dos visiones estratégicas sobre el papel de la demanda que responden a marcos teóricos y políticos muy diferentes. La primera se orienta a estimular el papel de la demanda a través de su *financiamiento*. Un ejemplo representativo de esta estrategia de cambio educativo es la modalidad de los “vouchers”, utilizada especialmente en algunos países sajones y en algunos procesos recientes de reforma inspirados en los enfoques neo-liberales, como procedimiento destinado a otorgar a las familias el poder de decidir a qué escuela enviar a sus hijos. La segunda, en cambio, se orienta a mejorar *la calidad* de la demanda educativa, a través de una mayor y mejor información sobre el funcionamiento del sistema educativo en general y de las escuelas en particular. En este sentido, las estrategias basadas en la idea de mejorar la calidad de la demanda educativa requieren un conocimiento mucho más profundo del que actualmente poseemos acerca de cómo se forma dicha demanda, quiénes intervienen en esa formación y cuáles son los procesos mediante los cuales la información se traduce en comportamientos sociales.

En el contexto de este conjunto de situaciones y problemas, la investigación que presentamos en este libro está destinada a analizar el papel de *la prensa escrita* en el proceso de construcción de la opinión pública sobre educación. Esta focalización en la prensa escrita parte de un supuesto teórico y una hipótesis de trabajo. El supuesto sostiene que ca-

da medio de comunicación juega un papel distinto en la construcción de la opinión pública y que las consideraciones que pueden hacerse sobre la prensa escrita son muy diferentes, por ejemplo, de las que se postulan sobre la **televisión**³. La hipótesis –que luego trabajaremos con más precisión en el texto– es que la prensa escrita tiene un significativo papel estratégico en la determinación de la agenda de los otros medios de comunicación.

Estudiar el papel de los medios de comunicación en la formación de opinión pública implica hacer referencia a la articulación entre dos agentes fundamentales: *los medios de comunicación*, por un lado, y *las audiencias*, por el otro. Los estudios al respecto permiten sostener que los medios de comunicación tienen una fuerte potencialidad para instalar los temas de la agenda social. Ellos son los que proponen los temas acerca de los cuales las personas hablan y debaten. Si bien los medios de comunicación no tienen la capacidad de decidir la manera en que la gente pensará sobre determinados temas, inciden fuertemente en aquello sobre lo cual se habla y se piensa. Dicho en otros términos, los medios de comunicación no definen las opiniones y las actitudes de las personas, pero inciden sobre el lugar que ocupan estos temas en la agenda de la sociedad.

³ Así, por ejemplo, Karl Popper consideró a la televisión como un peligro para la democracia. Ver Karl Popper-John Condry. *La télévision: un danger pour la démocratie*. París, Anatolia Editions, 1994. Pierre Bourdieu escribió juicios relativamente similares. Pierre Bourdieu. *Sur la télévision, suivi de L'emprise du journalisme*. París, Liber éditions, 1996. No es nuestro propósito discutir la validez de estos juicios sino, simplemente, indicar que su aplicación está referida específicamente a la tv y no puede transferirse al resto de los medios, ya sea la prensa escrita o la radio.

Los medios de comunicación establecen las cronologías y también la frecuencia de aparición y desaparición de una información. Los medios definen un sistema de relevancia y de focalización de la actualidad, que de algún modo ofrece al lector un código de lectura muy estructurado por lo repetitivo, y que le permite organizar cognitivamente su percepción del mundo. Resulta claro que la manera en que una noticia es presentada marca las condiciones de recepción.

¿Estos postulados tienen la misma validez en todas las dimensiones del comportamiento ciudadano? ¿La relación que existe entre la agenda de los medios y la agenda de los ciudadanos en economía, en política, en cultura, en salud, en deportes, etc., es la misma que existe en educación? El vínculo entre la jerarquía de temas que propone el diario y la que construyen los lectores ha sido una de las primeras dimensiones que intentó analizar este estudio. Para ello preguntamos: ¿cuáles son las notas educativas que las personas más recuerdan haber leído en el diario? Y ¿cuáles son aquellas que consideran más importantes? Ambas preguntas buscan explorar en qué medida la prioridad de las audiencias coincide con la prioridad de los diarios. Dicho de otro modo, intentamos indagar si lo que recuerdan y valoran los lectores es, al mismo tiempo, lo que los diarios destacan y reiteran en sus páginas.

Pero este estudio pretende, siempre en forma exploratoria, ir más allá de la jerarquización temática, para analizar el proceso de *formación de la opinión sobre educación*. En este sentido, suponemos que si los medios son capaces de transmitir y definir prioridades y de dirigir selectivamente la atención de los públicos entre diferentes temas y acontecimientos sociales, si pueden contribuir a establecer el clima de

opinión en un momento dado en torno a un tema específico y dirigir la atención de la sociedad hacia un tema y no hacia otro, es posible también que puedan incidir en la formación de la opinión. Desde esta perspectiva, el interrogante central que nos planteamos fue: “¿Quién piensa usted que lo ayudó a formarse una opinión sobre un tema educativo?” Las respuestas dan una idea acerca del papel de los formadores de opinión respecto de temas educativos. Estos formadores de opinión, como se verá, varían según el tema educativo de que se trate.

Por otra parte, la incidencia sobre la opinión de los lectores no se produce exclusivamente en el momento de leer la información en el periódico. El lector parte de una credibilidad inicial importante. El contrato de lectura que intenta establecer el periódico con sus lectores supone que estos acepten “a priori”, como verdadera, la información publicada, reservándose “a posteriori” la posibilidad de verificación. El lector le otorga al diario una legitimidad fundada en la institución que representa. Existe, así, cierto sentido de “expectabilidad” por el cual la noticia es aquello que en realidad el lector espera ver, leer y encontrar en un periódico, que él mismo elige.

Esta ha sido, precisamente, otra de las dimensiones que exploró nuestro estudio: el nivel de acuerdo, desacuerdo, confirmación u oposición que genera en los lectores la lectura de una información sobre educación. “La noticia (de educación) que usted leyó, ¿qué le provocó?”, fue el interrogante que buscó explorar el nivel de credibilidad que existe entre el lector y el diario que elige.

Si la recepción del mensaje no comienza con la lectura de la noticia del diario (ya hablamos del sentido de “expec-

tabilidad” del lector que le otorga legitimidad al periódico aun antes de leerlo), tampoco finaliza al cerrar el periódico. Desde este punto de vista es importante analizar la actividad del receptor luego de haber recibido los mensajes de los medios. La recepción va más allá del lugar en la que ella se produce. Por eso, precisamente, algunas dimensiones de nuestra investigación se centrarán en *el antes* y *el después* de la lectura del diario.

En este sentido, se han incluido dos grandes interrogantes: el primero, acerca de la información previa de los lectores respecto de la noticia (sobre educación) que leyeron. El segundo, sobre lo que los lectores hacen con la información luego de leerla. Ambas preguntas buscaron explorar el *antes* y el *después* de la lectura de la noticia, a fin de comprender el lugar que ocupa el diario en la formación de opinión sobre educación.

La base de este estudio está constituida por los resultados de una encuesta llevada a cabo en Argentina, en el año 2001, a una muestra representativa a nivel nacional de la población lectora de diarios del país⁴. Previamente, se realizó también un estudio cualitativo (cuyos detalles también se incluyen en este libro) que permitió diseñar el cuestionario de la encuesta general.

El texto está organizado en tres grandes capítulos. En el primero se presentan los resultados del estudio cualitativo

⁴ La encuesta fue realizada por el estudio Ricardo Rouvier y Asociados, en el mes de junio del 2001 entre 900 casos distribuidos proporcionalmente (según la población general) en la ciudad de Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, Rosario, Mendoza y Córdoba. En esta muestra general se tomó, además, una submuestra de estudiantes y de docentes (de 242 y 202 casos respectivamente).

realizado en base a entrevistas focalizadas sobre cuatro grupos de población. En el segundo se enfocan las diferentes dimensiones que abordó esta investigación: quiénes leen las noticias sobre educación; a qué temas dan prioridad; por qué la gente lee (o no lee) las notas sobre educación; qué recuerdan de aquello que leen; cómo construyen su opinión sobre educación; de qué manera valoran su propio nivel de información sobre cuestiones educativas y qué le exigirían a los diarios en relación con la cobertura periodística en educación.

El capítulo final está reservado a las conclusiones y recomendaciones. Allí se analizan los alcances e implicancias del estudio sobre las políticas públicas en educación; además se definen algunas estrategias en comunicación que es posible desarrollar desde las políticas públicas.

Los resultados de este estudio deben ser considerados como un primer aporte al conocimiento de un problema complejo y susceptible de ser enfocado con metodologías muy diferentes. En este sentido, es preciso reconocer las limitaciones de las encuestas para el análisis de fenómenos como las opiniones y las representaciones de diferentes actores sociales. Ello no invalida, sin embargo, nuestra aspiración a postular algunas hipótesis de trabajo que puedan servir para estudios más exhaustivos y profundos, en diferentes contextos sociales y políticos.

CAPÍTULO 1

La etapa inicial: un enfoque cualitativo

La primera fase de este estudio se desarrolló a través de la técnica de grupos focales y estuvo destinada a analizar, en términos cualitativos, la relación entre los lectores y las notas educativas de los diarios. Lo que caracteriza al enfoque cualitativo en los estudios de audiencias, es la búsqueda de un conocimiento analítico lo más completo posible, que sirva de base para comprensiones más afinadas sobre el objeto de investigación. A diferencia del enfoque cuantitativo, el abordaje cualitativo se basa en las interpretaciones provistas por los sujetos de la investigación. Sin embargo, el conocimiento obtenido no se limita al grupo participante del estudio. Si bien carece de una representatividad estadística, este conocimiento permite comprender el objeto investigado, más allá de los sujetos participantes.

Los enfoques cualitativos incluyen, de todas maneras, oportunidades para la *generalización*. En tanto estudios de caso enfocan lo concreto. Sin embargo, cada caso es un caso de algo, del mismo modo que cada muestra es una muestra de algo. Si aprendemos algo acerca de un caso que desconocíamos al principio del estudio, no sólo habremos alcanzado una mayor conciencia de la cualidad o del rasgo de esos casos concretos, sino que también habremos aprendido a buscar esa cualidad y ese rasgo en otros **casos**⁵.

La indagación se efectuó sobre los siguientes grupos:

⁵ Eisner, Elliot. *El ojo ilustrado*. Paidós. Barcelona. 1998.

padres con hijos en el sistema educativo (dos grupos, uno de clase media y otro de menores ingresos); *docentes primarios, docentes universitarios* y dos grupos de *estudiantes de universidades públicas*. Cada uno de ellos (separadamente) dialogaron por espacio de dos horas, bajo una misma coordinación.

El criterio para la elección de estos grupos estuvo basado en el supuesto según el cual los actores vinculados al sistema educativo (padres, estudiantes y docentes) expresarían cierto interés por la educación (ya sea por su condición personal, de formación o profesional) y, por lo tanto, tendrían también cierto interés específico en leer noticias sobre educación en los diarios.

Los cinco interrogantes sobre los cuales se organizaron las reuniones grupales fueron los siguientes:

1. ¿Quién lee (y con qué frecuencia) las notas sobre educación de los diarios?
2. ¿Qué temas prefieren y eligen los lectores?
3. ¿Qué notas (sobre educación) son las que más recuerdan?
4. ¿Qué hacen con las noticias luego de leerlas?
5. ¿Cómo forman su opinión sobre temas educativos los lectores de diarios?

La conversación en cada grupo giró, por lo tanto, en torno a cuatro ejes específicos y comunes:

- La lectura de las notas sobre educación
- La retención y recuerdo de los temas educativos publicados en los diarios
- La formación de opinión sobre educación
- La utilización (posterior a la lectura) de las notas sobre temas educativos

En lo que sigue intentaremos reflejar los aspectos comunes sobre los que, en relación con los diferentes ejes, coincidieron los distintos actores sociales (padres, estudiantes y docentes), y las particularidades más significativas del comportamiento de cada uno de ellos.

Lectura de la sección *Educación*

¿Qué noticias y secciones leen en el diario?, fue la primer pregunta para todos los grupos. Las respuestas permiten apreciar que la sección *Educación* no apareció entre las preferencias de ningún grupo. Las preferencias de los participantes se orientaron hacia las secciones de *política, economía, espectáculos, internacionales* e incluso *cultura*, pero ninguno mencionó explícitamente a la educación.

Si bien en los grupos de docentes y estudiantes la existencia de la sección *Educación* fue reconocida, es importante destacar que este reconocimiento estuvo ausente en todos los grupos de padres. La ausencia de esta sección entre las prioridades de lecturas no significa, sin embargo, que los integrantes de los grupos desconozcan cuáles son los temas educativos de mayor difusión y debate en la sociedad. Muy por el contrario, todos sin excepción mencionaron alguno, aun cuando no todos coincidieron en el mismo.

Recuerdo de los temas educativos publicados en los diarios

¿Cuáles son las notas sobre educación que más recuerdan haber leído en el diario? En las respuestas a esta pregunta ya se aprecia una variable que tendrá una importancia significativa

en todos los grupos y en la explicación global del tema que estamos analizando: el valor de *la experiencia personal*. Los temas que cada grupo dice recordar están en directa relación con su situación personal o profesional. Si bien todos los temas han formado parte de la agenda periodística y todos han ocupado un importante lugar (en espacio y en el tiempo) en las páginas del diario, no todos los grupos coinciden en los mismos tópicos. Y en este recuerdo selectivo, la principal variable está constituida por la experiencia personal.

Los padres de sectores medios recordaron los cambios en los planes de estudio del secundario, el sistema de ingreso a la universidad, las modificaciones en el sistema de evaluación y los proyectos de arancelamiento universitario (sobre todo quienes tienen hijos en esa etapa de su escolaridad). Los padres de sectores de menores ingresos evocaron los temas vinculados al otorgamiento de becas a los alumnos, los cursos sobre oficios, el analfabetismo, las irregularidades en las cooperadoras y la violencia escolar. Los estudiantes universitarios, por su parte, recordaron las noticias sobre el presupuesto educativo, el arancelamiento, el incentivo docente, los salarios y las marchas por mayor presupuesto. Finalmente, los maestros primarios hablaron de artículos sobre los nuevos enfoques en la enseñanza, noticias sobre cursos de capacitación y el estatuto del docente, y notas que reflejan las condiciones laborales del maestro. En general dicen recordar notas y artículos vinculados con su condición profesional.

Algunos temas, de mucha repercusión en los medios de comunicación, fueron mencionados por todos los grupos. Tal el caso del debate respecto de introducir o no religión en las escuelas; la acusación a una maestra de seducir a su alumno y el caso de las docentes que fueron expulsadas de

un colegio religioso por vivir en concubinato. La violencia escolar no ha sido un tema especialmente mencionado, aun cuando recibió una importante cobertura periodística en el último tiempo previo a la realización de este estudio. Tampoco aparecieron menciones a los resultados de los operativos de medición de calidad de la educación, que son objeto de una intensa cobertura periodística cada vez que aparecen públicamente.

Diarios y periodistas, objeto de críticas

El debate acerca de la credibilidad periodística ocupó un espacio importante en el diálogo de los grupos. En este sentido, los diarios fueron objeto de críticas en relación con la forma como cubren el tema educación. Las críticas se centraron, en primer lugar, en la ausencia de notas: (“No hay mucho para leer sobre educación en los diarios”, “Faltan notas sobre educación”, “Las notas sobre educación no ocupan mucho espacio en el diario.”)

Algunos no reclamaron más espacio para los temas educativos, sino mayor profundidad y veracidad en su abordaje. La crítica, frecuente en todos los grupos, encuentra su principal fundamentación en la *experiencia personal*. (“Los diarios no enfocan los temas con todos los datos y fuentes para entender lo que pasó. Yo lo compruebo cuando voy a la facultad.”)

Formación de opinión

Este ha sido, ciertamente, un eje central para nuestro estudio inicial y para la investigación posterior. A partir de un tema

que el grupo debatía (religión en las escuelas, arancelamiento, etc.) se preguntaba acerca de la formación de opinión en torno al problema tratado. Entender la incidencia de los diferentes agentes que pueden intervenir en la formación de opinión sobre educación, fue el eje de esta parte del debate.

En las respuestas de todos los grupos, el mayor determinante en la formación de opinión en educación es –una vez más– *la propia experiencia*. Los participantes, prácticamente sin excepción, evocan su vida, su profesión (docentes) o su condición (de padres o estudiantes) para hablar sobre cómo se forma su opinión. Desde el punto de vista de los padres, se escuchan respuestas como las siguientes: (“Uno sabe sobre lo que pasa en educación por uno mismo”. “No hay una buena educación y yo lo noto por la escuela de mi nena”. “¿Por quién me formo la opinión que tengo sobre temas de educación? Por docentes amigos que conocen bien del tema”. “Yo sigo el arancelamiento por lo que sale en la facultad, por los carteles”. “Yo me di cuenta de la poca relación que tiene el secundario con la realidad, cuando empecé la universidad.”)

Con respecto a los docentes, las repuestas también aluden fundamentalmente a su experiencia profesional: (“En mi escuela”. “Por mi escuela”. “En el día a día”. “Por mi experiencia”. “Por estar ahí”. “Por mí misma y por mi trabajo.”) Incluso cuando opinan sobre un tema político, como la posible inclusión de la religión en las escuelas, los docentes utilizan su experiencia y su trabajo cotidiano para fundamentarla: (“Yo pienso que no tiene que darse religión en las escuelas, y lo digo porque lo charlamos con colegas en la sala de maestros del colegio”. “¿Quién va a venir a dar la clase a mi escuela? En el aula hay chicos de distintas religiones.”)

En el proceso de formación de opinión, los grupos ra-

ra vez citan a los medios de comunicación. Los padres evocan la escuela de sus hijos; los estudiantes, los carteles en la universidad; y los docentes, el día a día en la clase. Es importante constatar que sólo reconocen la incidencia de los diarios en la formación de la opinión pública general o en la resolución de algunos conflictos de repercusión masiva, siempre que no los implique directamente a ellos o a sus familias. En otras palabras, cuanto más próximo a la persona parece el tema, más hablarán de su propia experiencia. Y reservarán la influencia de los medios gráficos para los temas en los cuales ellos no se perciben como protagonistas: (“Los diarios influyen dando su opinión, por ejemplo en el caso de las maestras concubinas que echaron de la escuela religiosa donde trabajaban. Y ayudaron a que al final las reincorporaran. Ahí sí, los diarios influyen mucho.”)

Utilización de la información

A excepción de algún docente que eventualmente comentó que “pego las notas interesantes en la cartelera de la sala de maestros”, en general los grupos no destacaron un uso particular de la información sobre educación que leen en los diarios. La mayoría la lee y nada más. Rara vez aparecen comentarios con amigos o familiares, visitas a la escuela del hijo, acciones en el centro de estudiantes, cartas al correo de lectores, etc. El uso de la información posterior a la lectura es, en general, muy limitado.

Conclusiones

La lectura de las notas sobre educación es –según admiten

los propios participantes de los grupos en este primer estudio— muy baja. Como vimos, *Educación* no figura entre sus preferencias de lectura, aun cuando hay en todos los grupos un correcto nivel de información general sobre los temas educativos, y aparecen menciones explícitas a los problemas que configuraron la agenda periodística sobre educación en los meses previos al estudio.

La conclusión más importante de esta primera etapa es, posiblemente, el reconocimiento explícito del lugar que ocupa la experiencia personal como variable que explica las decisiones y las opiniones de las personas. La *experiencia personal*, en efecto, aparece como la dimensión más importante en el recuerdo y la retención (selectiva) de los temas educativos; en las críticas que formulan a los medios gráficos y en su formación de opinión sobre educación.

CAPÍTULO 2

Los resultados de la investigación empírica

Sobre la base de las informaciones recogidas en los grupos focales se diseñó un cuestionario aplicado a la muestra de población mencionada en la introducción de este estudio. Se conservaron los ejes principales y se introdujeron precisiones en los interrogantes que la encuesta buscaba responder: ¿La lectura de las notas sobre educación era efectivamente baja? ¿El recuerdo de los temas educativos estaba directamente vinculado a la experiencia y condición personal del individuo? ¿La formación de opinión en torno a temas educativos dependía más de la vida cotidiana (de la escuela del hijo, del lugar de trabajo, de los amigos o colegas), que de los medios de comunicación? El uso de la información posterior a la lectura de la nota, ¿era efectivamente limitado o casi inexistente?

Sobre esta base, se definieron finalmente los nueve ejes que integraron el cuestionario:

1. ¿Quién lee las notas sobre educación en los diarios?
¿Qué temas eligen leer?
3. ¿Por qué leen / no leen las notas sobre educación?
4. ¿Qué recuerdan los lectores de aquello que leen sobre educación?
5. ¿Qué nivel de conocimiento sobre el tema tienen antes de leer la nota?
6. ¿Qué hacen después con lo que leen?

7. ¿Cómo forman su opinión respecto de los temas educativos?
8. ¿Se sienten adecuadamente informados?
9. ¿Qué le pedirían a los diarios en relación con la cobertura sobre **educación**?⁶

⁶ Estos ejes se desglosaron en aproximadamente veinte preguntas de selección múltiple. La población que respondió el cuestionario en esta segunda etapa fue seleccionada al azar entre la población lectora de diarios, de 18 a 60 años de edad. La muestra no es representativa de la población general, sino de la población lectora de diarios. Dicho de otro modo, no participaron del estudio aquellas personas que no leen el diario, o bien que lo leen una vez por semana. Esta frecuencia fue considerada insuficiente en la definición que adoptó este estudio sobre lo que significa ser un lector de diario.

Se tomaron 900 encuestas en total, distribuidas entre la ciudad de Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, Rosario, Córdoba y Mendoza. Se incluyó además una submuestra de 242 estudiantes universitarios y 202 docentes, con el fin de analizar el comportamiento de este sector, más directamente vinculado a la educación y su diferencia con la población general. Posteriormente se ponderó la muestra para equipararla al total de la población. Algo más de la mitad fueron hombres (57 %) y el 43 % restante, mujeres.

La franja etaria más numerosa fue la comprendida entre los 41 y 55 años (33 % del total). Le siguieron aquellos entre 26 y 40 años (30 %); los que tienen más de 55 años (23 %) y, finalmente, los de 16 a 25 años (14 %).

En relación con los sectores sociales, la clase media alta y alta representó un 15 % de la muestra; la clase media-media, la franja más amplia de la población encuestada, significó un 56 % del total, y la clase media baja, un 29 % del total. Al considerar solamente la población lectora de diarios (con una frecuencia no inferior a dos veces por semana) es posible que hayan quedado excluidos de este estudio los sectores más carenciados de la sociedad.

Por último, respecto de su situación personal, el 70 % de los encuestados tienen hijos, y entre ellos, el 70 % estudia. El 12 % está en el nivel inicial de la escolaridad; el 26% está en la primaria; el 30 % está cursando su secundario; el 4 % está en algún terciario; y el 28 % restante cursa en la universidad. Estos datos son relevantes en la medida en que, en el estudio inicial, la situación personal ha sido reiteradamente mencionada como variable principal en no pocas dimensiones.

1. ¿Quién lee, qué leen?

El primer eje del estudio se centró en la frecuencia de lectura de las notas y en las preferencias de los lectores. Entre la población lectora de diarios, el promedio semanal de lectura es de cuatro días y medio. Los hombres leen más frecuentemente los diarios que las mujeres. Existe, ciertamente, una correlación entre la lectura, la edad y el sector socioeconómico del lector. La lectura aumenta a medida que ascendemos en ambas escalas. Así, quienes tienen más de 55 años leen el diario un promedio de 5,3 días por semana (frente a 3,7 de quienes tienen entre 18 y 25 años) y quienes pertenecen a sectores socioeconómicos más favorecidos leen el periódico cinco días a la semana (frente al 4,4 de quienes provienen de la clase media baja). En ambos casos, además, superan la frecuencia de la media general. (Ver cuadro n° 1).

En relación con las preferencias temáticas de lectura, la política y la economía son las elegidas en primer lugar. En esta prioridad de lectura influyen las decisiones del medio de comunicación respecto de la cobertura periodística del hecho y su grado de visibilidad o, dicho de otro modo, de “noticiabilidad”. La ubicación de la información (primera plana), la extensión (media página o más), la tematización (su vínculo con otras notas de la misma página) y su presentación (tipografía del titular) inciden directamente sobre el impacto y retención de la noticia entre los lectores. En virtud de ello, los estudios de audiencias deben tener permanentemente presentes los mecanismos y estrategias de los medios de comunicación en la transmisión de la información y en su definición de la agenda pública.

Pero más allá de cualquier consideración acerca de las

estrategias de los propios medios, lo cierto es que las preferencias de los lectores siguen un orden en el cual, luego de *Política*, siguen *Deportes e Información General*, después *Economía y Espectáculos* y, en un lugar bastante inferior, se ubican *Cultura, Avisos Clasificados y Educación*.

Las secciones *Policiales, Sociedad, Turismo, Internacionales, Humor, Informática y Suplementos para jóvenes*, son las que menos menciones espontáneas recibieron.

Resulta evidente que las noticias sobre educación no figuran entre las prioridades de los lectores de diarios. De manera espontánea (frente a la pregunta “¿cuáles son los temas que lee habitualmente y que más le interesan?”), sólo un 15% de los encuestados respondió que lee habitualmente las noticias sobre educación. Este porcentaje coloca el interés por estas noticias en el octavo lugar de preferencias, en un espacio muy relegado en relación con otras secciones del diario. (Ver cuadro n° 2).

Los temas sobre educación son mayoritariamente leídos por las mujeres (duplican a los hombres) y los sectores sociales más altos (25%, frente al 10% de los sectores económicamente más desfavorecidos). El índice disminuye a medida que se desciende en la escala social. Los que menos leen noticias sobre educación, por lo tanto, son los hombres, las personas de menor nivel socioeconómico y la población general que no tiene hijos en edad escolar. (Ver cuadro n° 3).

Cuando la pregunta es guiada, es decir, cuando expresamente se le pregunta si lee con regularidad notas sobre educación, el porcentaje de respuestas afirmativas aumenta a un 48%. Pese a este incremento, el número de lectores de notas sobre educación sigue siendo inferior a la mitad. (Ver cuadro n° 4).

El lector de noticias educativas parece estar compuesto por dos grandes segmentos. El primero de ellos comprende a aquellos que están personalmente vinculados con el sector educativo: docentes, estudiantes y padres de hijos que asisten a la escuela o a la universidad. En este segmento se encuentran quienes leen las noticias educativas: *“porque mis hijos están estudiando”*; *“porque se relaciona con mi profesión”* o *“porque estoy estudiando”*. El otro segmento está integrado por personas que se interesan en el tema educativo en su calidad de ciudadanos. Son aquellos que dicen leer las noticias educativas porque es un tema *“muy importante para el futuro”* o *“porque quiero estar informado”*. (Ver cuadro n° 5).

Es interesante constatar que entre aquellos que *no leen* las noticias de educación, sólo la mitad (de la población general) sostiene que no le interesa el tema (entre los docentes, el desinterés es obviamente mucho más bajo –16 por ciento). El otro 50% de la muestra general alude a razones que tienen relación con el contenido o la forma de presentar las noticias: *“no encuentro la información que me interesa”* ... *“son notas superficiales”* ... *“los diarios mienten”*. (Ver cuadro n° 6).

Estas razones son invocadas más frecuentemente por personas involucradas en el tema educativo, por su situación personal y profesional (docentes y estudiantes universitarios). Así, mientras el 14% de la población general habla de la superficialidad de las notas sobre educación, el 30% de los profesores se refiere a ella. Mientras el 22% de la muestra general no encuentra información que le interese, en el caso de los estudiantes este porcentaje asciende a 37%. Finalmente, si el 4% de la población general afirma que los diarios mien-

ten, en el caso de los docentes el porcentaje sube al 12%. (Ver cuadro n° 7).

La experiencia personal, en consecuencia, provoca simultáneamente mucho interés en las noticias educativas o un desinterés basado en reclamos de una información de calidad diferente. En este sentido, se podría sostener que el bajo nivel de lectura sobre educación no está exclusivamente relacionado con la indiferencia o el desinterés, sino también con la insatisfacción y con un tipo de demanda mucho más exigente por parte de algunos actores sociales.

2. ¿Qué recuerdan?

De acuerdo a los estudios sobre la dinámica de los medios de comunicación, existen dos mecanismos a través de los cuales los medios pueden intervenir en la formación de la opinión pública. El primero es su poder para establecer la agenda y proponer *de qué se habla*. El segundo es su capacidad para definir el contenido de lo *que se dice* sobre aquello que proponen como agenda. Este poder de los medios, sin embargo, no es unívoco. Las audiencias no son pasivas ni absorben indiscriminadamente todo aquello que reciben, tal cual fue producido por el emisor. Los receptores producen significados y esta producción de sentido depende de la particular combinación de *mediaciones* en el proceso de recepción.

En virtud de ello, aun cuando la tematización que proponen los medios de comunicación incide sobre la agenda de las audiencias, sus conversaciones y sus prioridades, también es cierto que los receptores tienen su propia tematización y sus propios universos temáticos. Cada persona tiene

ciertos temas que define como prioritarios: trabajo, política, economía, educación, etc. Por eso se muestra más dispuesta a hablar de estos temas, a evocarlos con más frecuencia y a intercambiar opiniones sobre ellos con otros.

De esta manera, cuando se mira un noticiero en televisión, las noticias que se vinculan directamente con algunos de estos temas son aquellas a las que las audiencias suelen prestar más atención y, posiblemente, puedan *recordar* posteriormente. La retención de las noticias en la memoria de los lectores se explica, por lo tanto, por dos variables: el poder de agenda de los medios de comunicación, por un lado, y la tematización que las propias audiencias construyen para sí, por el otro.

En este sentido, la encuesta trató de indagar acerca de cuánto recuerdo existe sobre las noticias de educación. En principio, es posible sostener que sobre el total de la población, *menos de la mitad* (48%) recuerda –de manera espontánea– alguna noticia sobre estos temas. La retención desciende a medida que se desciende en la escala social. Los que menos recordaron notas sobre educación han sido los hombres y aquellos de menor nivel económico.

De cualquier manera, el porcentaje de la población general que recuerda haber leído notas sobre educación (48%) es ciertamente bajo. Este hecho quizás pueda explicarse más por la limitada presencia de la educación en la agenda de los medios, que por el desinterés de la población por estos temas. Esta afirmación parece confirmarse si tenemos en cuenta que, según la encuesta, los lectores de diarios recuerdan las notas y los artículos que con más frecuencia y más espacio han sido seleccionados por los medios gráficos como noticias: las huelgas docentes y la vio-

lencia escolar fueron los temas más recordados por los encuestados.

Así, frente a la pregunta *¿Qué nota recuerda haber leído últimamente sobre educación?*, los lectores se inclinaron por las huelgas, el presupuesto educativo, noticias sobre la universidad y la violencia escolar. Las menos mencionadas fueron las notas sobre cómo aprenden los alumnos y los artículos sobre educación y pobreza. (Ver cuadro n° 8).

En la pregunta guiada, cuando los encuestados recibieron una tarjeta con un listado de temas educativos predefinidos y debieron responder sobre cuál entre ellos recuerdan haber leído en los diarios, el porcentaje aumentó notablemente. En este caso, sólo una minoría (13%) no pudo mencionar alguno. Las notas más evocadas fueron, una vez más, los paros docentes y los conflictos, la violencia escolar y las noticias sobre la universidad. En el otro extremo de la escala, notas sobre qué se enseña en la escuela y cómo aprenden los alumnos aparecen como las menos recordadas. (Ver cuadro n° 9).

En estos índices parece haber cierta correlación entre lo que los lectores recuerdan y la agenda de los medios. Efectivamente, los conflictos docentes y la violencia escolar participaron de la agenda mediática mucho más que “cómo aprenden los alumnos” (rara vez enfocado como tema específico por los diarios). Cuando se les preguntó “cuál de estos hechos educativos le parece más importante”, los lectores fueron muy precisos. Los conflictos gremiales y la violencia escolar no sólo fueron reconocidos como los hechos más leídos y recordados, sino que también fueron –según ellos– los más importantes. (Ver cuadro n° 10).

Estos parecen confirmar la hipótesis según la cual los

medios no sólo definen los temas de discusión, sino que también los jerarquizan. Por su parte, los lectores no sólo recuerdan los hechos educativos más frecuentemente publicados en los periódicos, también coinciden en identificarlos como los más relevantes. Los medios de comunicación definen un sistema de jerarquía de la actualidad a través de operaciones que ofrecen al lector un código de lectura que le permite organizar e, incluso, jerarquizar cognitivamente su percepción del mundo.

Sin embargo, estas consideraciones generales pueden tener validez en cualquier ámbito de la realidad social. La pregunta que vale la pena postular es si existe alguna especificidad de la realidad educativa que intervenga en la relación entre los medios y las noticias educativas. Al respecto, puede resultar interesante retomar una hipótesis presentada por Jean-Michel Croissandeau⁷, para quien una variable independiente que también explica la relación entre medios de comunicación y las noticias educativas es la estructura del sistema educativo.

El sistema educativo está basado en el aula como unidad básica de organización, pero la política educativa tiene dificultades para llegar al aula. La política puede modificar la estructura del sistema, los planes de estudio, la formación y la carrera de los docentes, pero siempre hay un espacio de autonomía con respecto a lo que sucede en la sala de clase. Esta sería la razón por la cual se advierte esta disociación entre la experiencia personal que algunos actores tienen so-

⁷ Croissandeau, Jean-Michel. "Lectura del diario, educación y democracia", en *El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación*. Buenos Aires, julio de 2001.

bre el sistema educativo y la información que aparece en los medios acerca de la política y la estructura. Los medios privilegian la información sobre aspectos macro-educativos o sobre temas conflictivos acerca de los cuales los actores tienen poca experiencia o información. A la inversa, los actores dan prioridad a los temas micro-educativos sobre los cuales tienen experiencia, pero no encuentran información sobre esos temas en los medios. Esta dinámica de relación entre información y actores sociales estaría en la base del fenómeno que muchas encuestas han constatado, según la cual la opinión de la gente sobre la educación en general es muy mala, pero la opinión sobre la educación de sus hijos es muy **buena**⁸.

La respuesta de docentes y estudiantes fue ciertamente distinta a la de la población general. En la pregunta espontánea sobre si recuerdan notas educativas, que en la población general no llegó al 50%, alcanzó entre los docentes el 75%. En la pregunta guiada, prácticamente todos los estudiantes y profesores recuerdan algún tema educativo.

En relación con sus prioridades informativas, una vez más aparece el valor de la experiencia personal. Para los universitarios, las noticias más importantes son los paros docentes, el arancelamiento a la universidad pública y el presupuesto educativo. De igual modo, el porcentaje de estudiantes que da prioridad a noticias sobre “cómo aprenden los alumnos” es inferior a la de la población general. Se trata de un tema que prácticamente no interesa a los universitarios. (Ver cuadro n° 11).

⁸ Croissandeau, Jean-Michel, *op. cit.* Guillermo Jaim Etcheverry. *La tragedia educativa*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.

Entre los docentes, el presupuesto es el tema más relevante, seguido por las huelgas y la violencia escolar. La prioridad que le dan los profesores a noticias sobre éxito y fracaso escolar, sobre reforma a los planes de estudio, sobre qué se enseña en la escuela y cómo aprenden los alumnos, es superior (en una relación de dos a uno) a la señalada por la población general.

El valor de la experiencia personal refleja la importancia de las mediaciones de las audiencias (el lugar “desde el cual se habla”, en este caso la profesión o la formación) en los procesos de recepción.

Lo mismo sucede con los sectores sociales económicamente más desfavorecidos, cuyo listado de temas importantes lo encabeza la violencia escolar (destacado mucho más que en los sectores de mayor nivel económico). En este caso, la mediación es su condición social.

En suma, el recuerdo de las noticias sobre educación y su prioridad entre los lectores parece estar directamente vinculado con la agenda que proponen los medios de comunicación. La experiencia personal, sin embargo, aparece nuevamente como una dimensión importante, tanto sea por la condición profesional del encuestado (docentes, estudiantes) como por su situación social (nivel socioeconómico). Una dimensión que, como vimos, estará presente a lo largo de toda la investigación.

3. ¿Cómo forman su opinión?

Los medios de comunicación –como dijimos– tienen un poder relativamente importante para establecer la agenda pública. Esta capacidad, sin embargo, es menos importante para de-

finir qué piensan o dicen los lectores sobre los temas que figuran en esa agenda. Los medios –ciertamente– no tienen el poder de decidir la manera en que la gente piensa. Tal como señalamos ya en capítulos previos, los medios no consiguen imponer al público cómo pensar, pero tienen significativa influencia en determinar *en qué* pensar.

Sin embargo, si los medios son capaces de transmitir y definir prioridades y de dirigir selectivamente la atención de los públicos entre diferentes temas y acontecimientos sociales, es posible que también tengan alguna participación en *la formación de opinión*. Dicho de otro modo, si los medios pueden conducir la atención de la sociedad hacia un tema y no hacia otro, es posible también que puedan incidir en su manera de pensar.

Este proceso de formación de la opinión pública, como se ve, es muy complejo. Por un lado, es necesario pensar en la incidencia de los medios de comunicación. Al mismo tiempo, sin embargo, no debería minimizarse la actividad de las audiencias y su contexto de recepción (la experiencia personal).

Veamos, entonces, cómo funciona la construcción de la opinión pública sobre educación. El abordaje de esta dimensión se centró en el análisis de diferentes ejes:

1. El nivel de información previo a la lectura de la nota
2. Las fuentes utilizadas para la construcción de este conocimiento
3. La reacción que produce la lectura de la noticia
4. La utilización de la nota en comportamientos posteriores
5. La formación de la opinión

La información previa

En primer lugar, se les preguntó a los lectores respecto del conocimiento *previo* que tenían sobre el tema de la noticia. La gran mayoría (81%) aseguró contar con información antes de leer la nota. Este nivel de conocimiento –como es de suponer– aumenta a medida que se asciende en la escala social: a mayor nivel socioeconómico del lector, mayor también el nivel de información previa sobre el tema de la noticia. Entre los estudiantes y los docentes, el nivel de conocimiento es mayor que el que refleja la población general.

Las fuentes consultadas

Entre las fuentes a las que los lectores dicen recurrir y que constituyen el origen de su información sobre temas de educación, figuran el lugar de trabajo, la familia y otros ámbitos de participación social: “*en mi casa*”, “*en la escuela de mi hijo*”, “*en lo de mis amigos*”, “*en la universidad donde estudio*”, “*me lo comentó un colega*”, “*por mi experiencia*”, “*en la escuela donde trabajo*” y “*por los padres de los compañeros de mis hijos*”, recibieron un 40% de respuestas. (Ver cuadro n° 12).

Si bien es cierto que la televisión y los diarios fueron especialmente mencionados por los encuestados como fuentes de información sobre educación, es importante destacar que, al mismo tiempo, los lectores ubicaron *la experiencia personal* en un lugar apenas inferior al de los medios de comunicación (40% para la experiencia personal, 46% para los diarios y 50% para la televisión). La vida cotidiana de la persona es, una vez más, una fuente importante en la obtención

de información sobre temas educativos, aun antes de leer estas noticias en el diario. (Ver cuadro n° 13).

La experiencia adquiere un valor aún más significativo entre los estudiantes y los docentes, para quienes el contexto personal ocupa un primer lugar en el contacto con los temas educativos. Los estudiantes universitarios ubican a la facultad en el mismo primer lugar que la televisión, como fuentes de información. Y los docentes ubican a la escuela donde trabajan como origen del tema que luego leen en los diarios o ven en la televisión.

El valor de los medios como fuentes de información sobre educación para la población general, en cualquier caso, no es menor. Siguen ocupando el primer lugar de preferencias (aun cuando se trate de un porcentaje apenas mayor que la experiencia personal). Los encuestados ubican a los medios de comunicación como su primera fuente cuando se trata de un tema macro-educativo. Así, en relación con los conflictos gremiales, el presupuesto educativo y la violencia escolar, la televisión y el diario son las fuentes primarias privilegiadas.

En relación con otros temas, tales como las reformas en los planes de estudio y el modo como aprenden los alumnos, los encuestados dan prioridad, en tanto fuente de información, a la escuela donde el hijo concurre o la universidad en la que estudia. Dicho de otra manera, frente a los temas educativos más generales, las fuentes de origen de la información son los medios de comunicación. Cuando el tema en cuestión es micro-educativo, la población ubica como primera fuente a su contexto y experiencia personal.

Esta combinación refleja, una vez más, la complejidad de los estudios de recepción, en los cuales la incidencia de los

medios convive permanentemente con las mediaciones de las audiencias. Por último, en relación con este eje (la información previa a la lectura de la nota), digamos que los sectores de mayores ingresos califican al diario como su primera fuente de información, mientras que la televisión es el origen de la información para los grupos de menores recursos.

Las reacciones

“¿Qué produjo en el lector la lectura de la nota?” fue la siguiente pregunta para comprender el proceso de formación de opinión. Las respuestas aparecen algo divididas. Un 40% considera que la noticia les permitió comprender con más claridad el tema; un 32% confirmó lo que ya pensaba y un 24% aseguró que los dejó con muchas dudas. Sólo un 1% afirmó que la nota no coincidía con lo que pensaban antes de leerla y que los obligó a cambiar de opinión. (Ver cuadro n° 14).

Estas respuestas permiten destacar varios aspectos. En primer lugar, obviamente, se destaca la función informativa y pedagógica del diario, que permite a la mayoría de los lectores comprender mejor determinados problemas o, al menos, ratificar lo que ya sabían o pensaban. Pero en segundo lugar, es interesante comprobar que un cuarto de la población considera que la lectura de la noticia les provocó muchas más dudas sobre el tema. Ya habíamos percibido esta insatisfacción en la fase cualitativa y en las preguntas iniciales, cuando un porcentaje importante de los encuestados decía no leer las notas sobre educación porque “son superficiales”. La insatisfacción alcanza mayor intensidad en los sectores que tienen directa relación con el sistema educativo (estudiantes y docentes) y, en algún caso, entre los padres con hijos en edad escolar. En

todo caso, es importante apreciar que no existe un comportamiento homogéneo. La aceptación acrítica de los mensajes de los medios de comunicación coexiste con un comportamiento crítico de un sector importante de los lectores. Este dato revisita un interés particular para el análisis acerca del carácter *reflexivo* del desempeño ciudadano, sobre el cual la sociología ha insistido reiteradamente en los últimos años.

Utilización posterior

¿Qué utilización hacen los lectores de la información *después* de leerla? Este ha sido un eje importante para el análisis sobre la formación de opinión. Para casi un 70% de los encuestados la noticia los indujo a algún acto posterior que, en la gran mayoría de los casos, consistió en comentarla con miembros de su familia y con amigos. Para la mayoría de los lectores, el entorno personal parece ser la comunidad de apropiación de las noticias sobre educación. Las otras alternativas ocupan un lugar muy marginal. Sólo un 1% decidió escribir alguna carta a un correo de lectores o a alguna institución educativa. Los usos de la información pública, por lo tanto, parecen circunscribirse a la esfera privada. (Ver cuadro n° 15).

La búsqueda de información adicional, *posterior* a la lectura de la noticia, ha sido también un eje de especial interés para esta investigación. Es necesario destacar que la mayoría no buscó más información a partir de la noticia. Sólo a un 25% le interesó profundizar el tema. De cualquier modo, parece importante identificar las fuentes a las que recurren quienes desean obtener mayor información, una vez que leen la nota en el periódico. (Ver cuadro n° 16).

En este sentido, el entorno personal ocupa el tercer lugar en las preferencias de quienes buscan *más información* sobre temas educativos. El primer lugar pertenece a la televisión y los diarios, aunque no muy lejos del contexto personal. Así, mientras un 9% (del 25% que busca complementar la noticia en otras fuentes) elige a la televisión y un 7% opta por los diarios, un 6% recurre a la familia, los amigos, la escuela y la universidad. Una vez más, el valor de la experiencia aparece no sólo en la información previa a la lectura, sino también como fuente posterior a ella. Los medios de comunicación continúan, sin duda, siendo la principal fuente en el antes y el después de la noticia. Sin embargo, la experiencia propia no aparece muy lejos de ellos.

Formación de opinión

Esta hipótesis se refuerza aún más cuando se observan las respuestas a la pregunta acerca de quién considera el lector que lo ayudó a formar su opinión sobre temas educativos. Este ha sido el interrogante central de esta dimensión.

La experiencia personal es la variable mencionada por casi el 60% de los lectores. Diferentes afirmaciones responden a la pregunta “¿Quién cree usted que lo ayudó a formar una opinión sobre el tema?” Las respuestas más frecuentes (todas referidas a la propia experiencia) son: (“*Lo que yo pienso*”; “*Mi experiencia*”; “*En mi casa*”; “*Mi familia*”; “*Mis amigos*”; “*La escuela de mi hijo*”; “*La Universidad donde estudio*”; “*Charlas con colegas*”; “*En la escuela donde trabajo*...”). Los diarios y la televisión (en este orden) también aparecen como formadores de opinión, aunque en varias ocasiones, detrás de la experiencia personal. (Ver cuadro n° 17).

En la formación de opinión sucede lo mismo que comprobábamos en relación con la fuente de información que la gente utiliza en el contacto inicial con el tema educativo: cuanto más próximo a su vida cotidiana, más recurren a su propio entorno. En este caso, también, cuanto más directamente vinculado a la persona está el tema y cuanto más alto es su nivel socioeconómico, tanto más atribuirá su opinión personal a su propia experiencia.

Existen, además, importantes diferencias en el papel de los medios de comunicación y de la experiencia personal en la formación de la opinión, según el tipo de problemas que se discuta. En este sentido, mientras en la formación de opinión sobre las huelgas, los conflictos, la violencia escolar y el presupuesto educativo, reconocen el peso del diario y de la televisión (en este orden), reservan a su propia experiencia lo que opinan respecto de temas tales como la incorporación de la religión en las escuelas o el modo como aprenden hoy los alumnos. (Ver cuadro n° 18).

Estos datos permiten sostener que el peso de la experiencia personal en la formación de la opinión sobre temas educativos sigue una cierta racionalidad. Cuando se trata de temas macro educativos o alejados de la experiencia directa, los medios de comunicación tienen ciertamente un papel más relevante. Cuando se trata de temas propios de las prácticas escolares, en cambio, pesa mucho más la visión personal.

En suma, en relación con la formación de opinión sobre temas de educación, el diario aparece como el medio de comunicación privilegiado (aún más que la televisión), especialmente en relación con temas educativos generales (nivel macro). La experiencia personal es valorada como fuente de información antes y después de la lectura de la nota y como

variable de peso en la formación de opinión sobre temas micro educativos que, además y según ya vimos, son los que con menos frecuencia participan de la agenda de los medios de comunicación.

¿Qué demandan?

En el capítulo anterior se sostuvo que un porcentaje importante de la población considera que la lectura de las noticias sobre educación le provocan muchas dudas sobre el tema. Esta insatisfacción, que aparece con frecuencia a lo largo de la investigación, se vincula con la superficialidad en el tratamiento de los temas y con la ausencia de informaciones de interés.

Estas críticas se reiteran cuando los lectores se refieren a las demandas que formularían a los diarios en relación con su cobertura periodística en educación. En primer lugar, los lectores reconocen en ellos mismos una falta de información sobre el tema. Frente a la pregunta sobre si “piensa que tiene buena información sobre educación”, sólo un tercio de la población asegura que sí. El 70% restante responde que “muy poca, poca o regular”.

A primera vista, estos porcentajes bien podrían ser el resultado de un escaso interés de la persona por el tema educativo. Si no le interesa, no lee, y si no lee, no se siente informada. Sin embargo, esta idea se descarta rápidamente cuando los lectores atribuyen su desinformación a la calidad de la cobertura periodística.

Casi la mitad de los encuestados dice que en los diarios “falta información sobre educación”, y un importante 35% considera que la información que se publica no se pro-

fundiza. Sólo dos de cada diez lectores están satisfechos con la cobertura periodística en educación. En otras palabras, casi un 80% de los lectores de diarios están disconformes con la manera en que los periódicos tratan (o no tratan) los temas educativos. Esta insatisfacción vale tanto para diarios locales como para aquellos de alcance nacional. (Ver cuadro n° 19).

La crítica sobre la superficialidad de los diarios no es nueva. Forma parte de las objeciones que vienen recibiendo los periódicos en todo el mundo. La prensa –dice **Umberto Eco**⁹– se ha “semanalizado”. El diario –sostiene– ha ido pareciéndose cada vez más a un semanario, con el espacio que dedica a la discusión sobre la actualidad, a los cotilleos de la vida política y la atención hacia el mundo del espectáculo. El semanario, por su parte, se esfuerza por seguir al diario en su mismo camino, y cada uno intenta superar al otro para conquistar a los mismos lectores. Para semanalizarse –continúa Eco– los diarios aumentan las páginas. Para aumentarlas, luchan por la publicidad; para lograr más publicidad aumentan aún más las páginas y se inventan suplementos. Para ocupar todas esas páginas tienen que contar algo; para contar algo deben ir más allá de la noticia escueta (que, entre otras cosas, ha dado ya la televisión) y, por lo tanto, se semanalizan cada vez más. Deben inventar la noticia y transformar en noticia lo que no es.

Eco ejemplifica estos cambios mediáticos a partir de un caso italiano. La prensa –dice– es esclava de la televisión. Para atraer al público de la televisión, la prensa impuso la pantalla como espacio político privilegiado, dando excesiva pu-

⁹ Eco, Umberto *Cinco escritos morales*. Barcelona, Editorial Lumen, 1998.

blicidad al propio competidor natural. Los políticos sacaron las debidas consecuencias: eligieron la televisión, adoptaron su lenguaje y sus maneras, seguros de que sólo así iban a recibir también la atención de la prensa. La prensa politizó el espectáculo más de lo debido. Entonces, era obvio que el político intentara hacerse notar llevando a Cicciolina al Parlamento. El caso de esta actriz porno es típico porque, por instintiva mojigatería, la televisión no le había dado a Cicciolina el espacio que le dio inmediatamente la prensa.

Las críticas de los lectores en nuestra investigación parecen ir en la misma dirección. Objetan la falta de información sobre educación, la superficialidad en el tratamiento de los temas y la falta de análisis y reflexión.

Este estudio, hemos visto, permitió apreciar el significativo poder de los medios para definir la *agenda*. Los lectores, efectivamente, recuerdan y conversan acerca de los temas educativos que con más frecuencia y con mayor espacio aparecieron en los diarios. Ello, sin embargo, es sólo una parte de la compleja relación que establecen las audiencias con los medios de comunicación. Los datos de la encuesta también indican que existe un sector relativamente importante de los lectores que no se encuentra reflejado en la agenda establecida por los medios. Esta tensión entre la agenda de los medios y la agenda de los lectores está vinculada a factores personales (nivel social, nivel educativo, ocupación, etc.) y, de una manera especialmente relevante para este estudio, a la propia *calidad de la oferta de información* proporcionada por los diarios.

Una evidencia de esta tensión entre las distintas agendas aparece en las respuestas a la pregunta acerca de qué temas los lectores quisieran encontrar en la sección educación

de los diarios. La opción que recibió la mayor parte de menciones (más del 50%) fue la que alude a aspectos micro-educativos (“cómo aprenden los alumnos”, “qué se enseña en la escuela”, “cómo se cambian los planes de estudio”... etc.). Los temas conflictivos que afectan el servicio escolar (huelgas docentes, violencia escolar, etc.) recibieron sólo el 17% de las respuestas. (Ver cuadro n° 20).

Resulta interesante destacar que estos últimos son precisamente los temas que más participaron en la agenda de los medios y, posiblemente por este hecho, fueron también los más recordados por los lectores. Sin embargo, en el momento de formular sus demandas a los diarios, los encuestados no evocan los temas de la agenda y no parecen coincidir con las prioridades informativas de los periódicos. Sólo un 8 por ciento de los lectores pide más información sobre violencia escolar, aun cuando este tema encabezaba el listado de tópicos (junto con las huelgas y los conflictos docentes) en la agenda de los diarios.

La última pregunta de este estudio se centró en la pertinencia de contar con una sección fija para educación o bien en la necesidad de incluir estas noticias en diferentes secciones a lo largo del diario. Casi el 70% de los lectores prefiere que la información se incluya en una sección fija, mientras que un cuarto de la población se inclina por encontrarla en todo el diario. A pesar de esta contundencia en los valores, no pocos periódicos en el mundo, especialmente europeos, consideran la posibilidad de abandonar la existencia de una sección fija para educación. El motivo es el descubrimiento de que los lectores leen más estos temas cuando se encuentran en diferentes secciones (dependiendo el tema, política, economía, información general, sociedad, etc.) que cuando

se concentra en una sola sección. La identidad de la educación no parece preservarse mejor por mantenerla en una página, separada de las demás.

Pese a los porcentajes que refleja la última pregunta de nuestro estudio, parecen ser los propios lectores quienes aseguran leer notas sobre educación cuando la encuentran a lo largo del periódico, integrada en otras secciones y temas. Podría pensarse que la respuesta de contar con una sección fija (que alcanzó el 70% de la población en este estudio), es más un reflejo del “deber ser” que una mayor garantía de lectura.

En suma, y volviendo a las exigencias de los lectores, resulta llamativa la amplia variedad de tópicos educativos que los encuestados solicitan que los periódicos traten y profundicen. Este hecho refleja una demanda por *ampliar la agenda periodística en educación*. Esta es, probablemente, la conclusión más importante de este capítulo y debería ser, sin duda, un dato importante para el diseño de una política de comunicación desde el sector educativo. A estas políticas públicas, precisamente, nos referiremos en el capítulo final.

CAPÍTULO 3

Conclusiones: Implicancias para las políticas educativas

Los datos presentados hasta aquí permiten avanzar en el análisis del vínculo entre información y educación desde dos dimensiones diferentes. Por un lado, desde la perspectiva de los medios de comunicación y de la manera como actúan frente a la información educativa. Por el otro, desde la perspectiva de la política educativa y de cómo incorpora a su diseño y a sus estrategias de acción la comunicación pública. Recordemos, entonces, cuáles han sido los datos más importantes que aportó esta investigación.

En relación con *la lectura*, sabemos que las notas sobre educación ocupan un nivel muy bajo en las preferencias de los lectores. Sólo un 15% las menciona espontáneamente y menos de la mitad las elige como lectura frente a otras opciones. La explicación que los propios lectores asumen frente a este comportamiento no es el desinterés por el tema, sino la ausencia de notas, la “superficialidad” con la que los diarios tratan estos temas y su baja credibilidad.

Las notas sobre educación son poco recordadas. Aquéllas que se mantienen en el recuerdo de los lectores son las que más espacio han recibido en los medios de comunicación (conflictos, huelgas y violencia escolar). La retención, en este sentido, está directamente relacionada con la agenda temática que proponen los diarios.

En relación con la *formación de opinión*, la mayoría de la población suele contar con información previa sobre el tema en cuestión, y su principal fuente de conocimiento (antes

de leer la nota) es la propia experiencia (para temas micro educativos) y los diarios y la televisión (para temas macro educativos). Prácticamente nadie modifica su propia opinión por la lectura de la noticia. La mayoría confirma lo que pensaba antes de leerla. Un porcentaje significativo critica el tratamiento de la información, motivo por el cual a menudo su lectura le “deja muchas dudas”. Después de leer la nota, casi todos suelen incorporar el tema a su propia agenda (conversaciones, diálogos, etc.) y quienes buscan información adicional lo hacen en su propio entorno. En cuanto a la formación de opinión propiamente dicha, los lectores la atribuyen a su experiencia personal (en relación con los temas micro educativos) y reservan a los medios de comunicación la responsabilidad en los temas más generales.

Finalmente, respecto de *las demandas* que le formularían a los diarios, los lectores exigen de la prensa una mayor profundidad en los temas educativos que enfocan y, muy especialmente, una ampliación de la agenda a temas que rara vez aparecen en sus páginas (cómo aprenden los alumnos, qué se enseña en la escuela, etc.)

Los datos que presentamos nos permiten extraer dos conclusiones importantes. Hemos confirmado, por un lado, el papel de los medios de comunicación (especialmente del diario) en la definición de la agenda pública, y hemos verificado, además, el valor del contexto de recepción en la interacción de las audiencias con los medios.

Efectivamente, la importancia de la experiencia personal en la formación de opinión y la demanda de los lectores por una ampliación temática en la agenda de los medios, son posiblemente dos de las conclusiones más relevantes de este estudio. Y son ellas las que dan origen a las recomendacio-

nes finales, en relación con el diseño de políticas educativas públicas en comunicación.

Los periódicos y la información en educación

Podríamos comenzar, en primer lugar, formulando las recomendaciones hacia los propios periódicos, que surgen a partir de las demandas de los lectores. Si bien el propósito de este capítulo no es analizar las estrategias de los medios de comunicación, el estudio aporta algunos elementos que pueden resultar de interés.

Los lectores se refieren en reiteradas ocasiones a la falta de información sobre educación y a la superficialidad en el tratamiento de estos temas. Llegan incluso a afirmar que “la lectura de la nota me deja, a veces, con muchas dudas” y solicitan explícitamente que los diarios amplíen el listado de temas educativos que abordan en sus páginas.

La recomendación, en este caso, parece clara. “El camino –dice Umberto Eco– es el que he definido como «de la atención ampliada»: el diario renuncia a convertirse en semanario de actualidad, para ser una austera y fidedigna mina de noticias sobre todo lo que sucede en el mundo. No hablará sólo del golpe de Estado ocurrido ayer en un país del Tercer Mundo, sino que habrá dedicado a los acontecimientos de este país una atención continua, incluso cuando los hechos por venir estaban incubándose, consiguiendo explicarle al lector el por qué (por cuáles intereses económicos o políticos) había que prestar atención a lo que sucede en esa parte **del mundo**¹⁰.

¹⁰ Eco, Umberto. *Cinco escritos morales*. Barcelona, Editorial Lumen, 1998.

Lo que propone Eco, y sobre lo que coinciden los lectores de esta investigación, es una mayor variedad en los temas seleccionados como noticias, una mejor contextualización de los hechos y un enfoque más profundo de lo que sucede. A estos desafíos (o caminos, como los llama Eco) se refieren ciertamente los lectores en sus demandas y en sus críticas de superficialidad. Si los lectores mencionan a los diarios como variables importantes (aun antes que la televisión) en la formación de opinión sobre educación, el abandono de la “semanalización” parece una demanda legítima e, incluso, indispensable para el cumplimiento de esta función social.

Los periódicos y las estrategias para políticas públicas

Desde el punto de vista de las estrategias en la política educativa, el principal interrogante consiste en saber cómo se procesa la información para que se transforme en conocimiento y en un factor determinante de la conducta de los actores sociales, sea a nivel individual o colectivo. El modelo sobre el cual se apoyan habitualmente las estrategias políticas que otorgan un papel significativo a la información es el modelo “racional”, según el cual los padres, los estudiantes, los docentes, e incluso los responsables de la gestión educativa, toman decisiones en función de la información disponible y de la maximización de sus beneficios.

Este supuesto está en la base, por ejemplo, de la creación de sistemas de evaluación y de la difusión masiva de los resultados de aprendizaje obtenidos en pruebas nacionales o internacionales. En la lógica de estos instrumentos, la idea es que los diferentes actores van a modificar sus comportamien-

tos de acuerdo a la información que posean acerca del rendimiento de cada escuela, de cada universidad o de cada jurisdicción de la administración educativa.

En un sentido general, este fuerte protagonismo de la información está estrechamente vinculado con los cambios en el comportamiento ciudadano en las sociedades modernas. Al respecto, es posible evocar las hipótesis sobre el carácter *reflexivo* de la ciudadanía contemporánea, postuladas por A. Giddens¹¹. Según su análisis... “La reflexión de la vida social moderna consiste en el hecho de que las prácticas sociales son examinadas constantemente y reformadas a la luz de nueva información sobre esas mismas prácticas, que de esa manera alteran su carácter constituyente”. Pero el mismo Giddens advierte que la naturaleza reflexiva de la modernidad es muy “inquietante”, porque la esperanza de que la razón daría mayores certidumbres que la tradición, resultó errónea. “Nos encontramos en un mundo totalmente constituido a través del conocimiento aplicado reflexivamente, pero en donde al mismo tiempo nunca podemos estar seguros de que no será revisado algún elemento dado de ese conocimiento”. El análisis de Giddens permite introducir mayores niveles de complejidad en el modelo de conducta “racional” de los actores sociales. La tesis según la cual el mayor conocimiento sobre la vida social (incluso si ese conocimiento está tan bien apuntalado empíricamente como sea posible) equivale a un mayor control sobre nuestro destino, ha sido desmentida por la realidad. El modelo “racional” sería válido si efectivamente hubiera separación entre vida social real y

¹¹ Giddens, Anthony. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza, 1997.

conocimiento sobre la misma, o si fuera posible que el conocimiento alimentase permanentemente el comportamiento social, aumentando así los niveles de “racionalidad” de la conducta humana. Pero, según Giddens, hay **cuatro factores** que relativizan la existencia de estas dos condiciones:

- a. *La apropiación diferencial del conocimiento.* El conocimiento, en consecuencia, puede ser aprovechado diferentemente según las posiciones de poder.
- b. *Los valores.* Los cambios en los conocimientos mantienen una relación variable con el cambio en la orientación de valores.
- c. *El impacto de consecuencias no previstas.* Ninguna cantidad de conocimientos sobre la vida social puede cubrir todas las alternativas de acción social.
- d. *El conocimiento contribuye a la inestabilidad.* Cuanto más conocemos de la vida social, más contribuimos a su carácter inestable. “La cuestión no radica en que no existe un mundo social estable para ser conocido, sino que el conocimiento de ese mundo contribuye a su carácter **cam-biante e inestable**”¹².

A partir de este encuadre teórico general quisiéramos hacer tres tipos de reflexiones finales: En primer lugar, una reflexión sobre el proceso de transformación de la información en conocimiento y en acción en contextos particulares como el de Argentina en el pasado reciente. En segundo lugar, algunas referencias a las políticas educativas en este ámbito y, por último, preguntas abiertas sobre futuras investigaciones.

¹² Giddens, A. *op. cit.*, pág. 51.

Los datos presentados en este estudio, con la modestia tanto de su cobertura como de su carácter exploratorio, contribuyen a especificar estos postulados generales, tanto desde el punto de vista del ámbito de desempeño ciudadano (Educación) como desde el punto de vista del contexto particular en el cual fue realizado (Argentina, 2001).

El acceso a la información, así como la capacidad de utilizarla para generar demandas, también está desigualmente distribuido y socialmente segmentado.

Estos postulados, válidos a nivel general, adoptan rasgos específicos en el caso del desempeño ciudadano frente a la educación. Esos rasgos son diferentes a los que puedan intervenir, por ejemplo, en nuestro desempeño en el ámbito económico, político o religioso. Los datos de la encuesta indican que los ciudadanos procesan la información de los diarios a través de su experiencia personal, que se refiere tanto a sus vivencias educativas como a su confianza frente al emisor.

En términos generales, la encuesta confirma el postulado de la apropiación diferencial del conocimiento, vinculada a la utilización de diferentes medios de comunicación (el diario para los sectores medios y altos y la TV para los sectores sociales más bajos), así como el procesamiento de la información a través del filtro de los valores y concepciones personales. Pero el aporte más significativo de los datos de la encuesta parece ubicarse en el ámbito del escaso peso que tiene la información educativa pública para orientar el comportamiento de los actores.

La encuesta permite postular la existencia de lo que podríamos calificar un bajo o débil *clima educativo* en la sociedad. La idea de *clima educativo* está tomada de Guy Ro-

chet, quien identificó al menos cuatro indicadores para medirlo: la demanda educativa en la opinión pública, la demanda educativa de los empresarios, el nivel de responsabilidad educativa que asumen los medios de comunicación de masas y el nivel de discusión existente en el propio sistema educativo y en sus autoridades políticas. Los datos de la encuesta indican que –al menos en el momento de la encuesta– existía escaso interés en la educación por parte de la población, que dicho interés se concentraba básicamente en los problemas del sistema y que frente a dichos problemas existen reacciones muy marginales y privadas.

Es muy probable que este *clima educativo* haya disminuido aún más entre el momento de la encuesta y la actualidad, teniendo en cuenta los efectos de la crisis y el cambio en las prioridades y urgencias de la población. Uno de los síntomas de este descenso en el clima educativo fue el bajo interés que despertó la educación en la campaña electoral, que fuera señalado por diferentes actores y por la propia **prensa escrita**¹³.

En este contexto general de bajo clima educativo y con un papel relevante de la experiencia personal en el proceso de formación de la opinión pública en educación, parece pertinente postular algunos ejes posibles de acción tanto desde el punto de vista de las instancias internas del sistema educativo como desde el punto de vista de los medios gráficos de comunicación.

En primer lugar, parecería importante **considerar a la escuela** en sí misma como un escenario privilegiado de las estrategias de comunicación. Esta valorización de la institu-

¹³ (Editorial de diario *La Nación* publicada el día 2 de abril de 2003).

ción escolar como ámbito de comunicación está apoyada en el papel que la población le otorga a *la experiencia personal*, tanto en la búsqueda de información como en la construcción de su propia opinión. La escuela, tanto para quien da clase (docente), para quien estudia (alumnos) como para quien tiene hijos estudiando (padres), aparece como una fuente de información y consulta privilegiada. Desde este punto de vista, parecería importante comenzar a considerar la posibilidad de fortalecer las políticas de comunicación a nivel escolar: la comunicación de los directores de establecimientos hacia los padres, hacia la comunidad y hacia los propios equipos de docentes constituye un factor básico de la comunicación de la vida educativa. Definir estas estrategias de comunicación a nivel del establecimiento tiene consecuencias importantes sobre la propia tarea educativa, ya que supone hacer más transparentes los proyectos del equipo docente, los resultados obtenidos, las estrategias adoptadas, etc.

Una política de esta naturaleza debería estar acompañada de la adecuada capacitación de los responsables de la comunicación. Al respecto, es preciso señalar que los planes de estudio de los institutos de formación docente y los contenidos de los programas de formación en servicio no incluyen el desarrollo de este tipo de competencias. Introducir la capacidad de comunicar en la formación de directores, supervisores e, incluso, en los tomadores de decisiones educativas ha comenzado sólo recientemente a ser objeto de atención por parte de los **especialistas**¹⁴. No es éste el lugar para un

¹⁴ Ver, por ejemplo, *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. IIPÉ - UNESCO Buenos Aires. 2000.

desarrollo exhaustivo de este tema, pero parece necesario al menos advertir que introducir “comunicación” entre las competencias que deben ser desarrolladas por los actores del proceso educativo no significa enseñar técnicas de marketing. Colocar la comunicación como un factor importante de la gestión supone un estilo de conducción diferente del tradicional. Implica tener claridad acerca del proyecto para poder comunicarlo, implica aceptar la posibilidad de interacciones (aclarar, discutir, convencer, generar adhesión, etc.).

La batería de modalidades de comunicación posibles de ser utilizadas a nivel del establecimiento escolar van desde las distintas formas de comunicación oral (reuniones de padres, reuniones del equipo docente, entrevistas individuales, etc.) hasta las formas más elaboradas de comunicación escrita o visual (boletines, diario escolar, videos, circulares, etc.). En este mismo sentido, es preciso prestar mucha más atención a las modalidades de comunicación dentro del propio circuito de la administración educacional. Los supervisores, los directores y los docentes prestan mucha atención y otorgan valor a las comunicaciones entre colegas y a los instrumentos internos de intercambio de informaciones. Paradójicamente, este estudio, destinado a analizar el papel de la prensa, pone de manifiesto que los instrumentos de comunicación propios de la administración tienen un papel relevante, especialmente en lo que concierne a los propios actores del proceso pedagógico.

En segundo lugar, y sin desmedro de lo dicho en el punto anterior, una política educativa pública en comunicación deberá considerar una *estrategia específica dirigida hacia los medios gráficos*, en virtud del papel central de la prensa en la definición de la agenda educativa, para el debate so-

cial. El periódico es percibido por la población como el actor de mayor peso en la definición de temas, aun cuando su papel en la formación de opinión sea menor (especialmente en lo que respecta a temas micro educativos). Desde este punto de vista es importante tener en cuenta la diferencia que existe entre el contenido de la agenda educativa que proponen los medios y la demanda de la población por una ampliación de esos temas más allá de la coyuntura (cómo aprenden los alumnos, cómo se enseña en la escuela, educación y pobreza y fracaso escolar son temas recurrentemente demandados por los lectores). En este sentido, parece conveniente pensar en *estrategias de formación destinada a los propios periodistas*, que posibiliten una *apertura* en la agenda y, especialmente, una mayor *profundidad* y contextualización en el abordaje de los problemas educativos. En la misma dirección, y con el objetivo de ampliar la agenda pública en educación, resulta importante desarrollar *acciones de información* desde las políticas educativas públicas, que contribuyan al debate social en torno a temas educativos de menor espacio y frecuencia en las páginas de los diarios. Dicho de otro modo, se trata de que las propias políticas públicas instalen en la sociedad (a través de los medios de comunicación) temas que van más allá de la coyuntura, mediante acciones de información que motiven su incorporación en la agenda de los medios, primero, y de las audiencias, después. Finalmente, sobre todo en aquellos países con bajo nivel de credibilidad social, es importante desarrollar *políticas informativas transparentes y calificadas*, con el fin de fortalecer la credibilidad en la información y la legitimidad del debate social.

En tercer lugar, y sin desmedro de lo anterior, será necesario identificar estrategias de comunicación adecuadas a

los sectores populares, que son lo que menos acceso tienen a los diarios y a los medios escritos de comunicación.

En suma, hemos consignado varios ejes de acción en comunicación para implementar desde las políticas educativas públicas. Algunos, de carácter *externo*, están dirigidos a la relación del sistema educativo con los medios de comunicación y sus periodistas. Otros, de naturaleza *interna*, sugieren acciones para desarrollar dentro del sistema educativo (e incluso al interior de la propia estructura ministerial).

Ambas líneas de acción son complementarias (no excluyentes) y van, ciertamente, en la misma dirección. Precisamente en aquella que dio también origen al presente estudio: el fortalecimiento de la demanda por una mejor calidad de educación.

Líneas de investigación

El carácter exploratorio de este estudio permitió identificar un conjunto de interrogantes sobre los cuales puede ser de interés avanzar en líneas de investigación futuras.

En primer lugar, sería conveniente profundizar en el análisis del papel de los otros medios de comunicación, particularmente la radio y la TV. Estos medios movilizan otras dimensiones de la personalidad y establecen también otro tipo de vínculo entre emisores y receptores. El papel de la radio ha sido poco estudiado y, sin embargo, parece tener un fuerte impacto en algunos segmentos de la opinión pública.

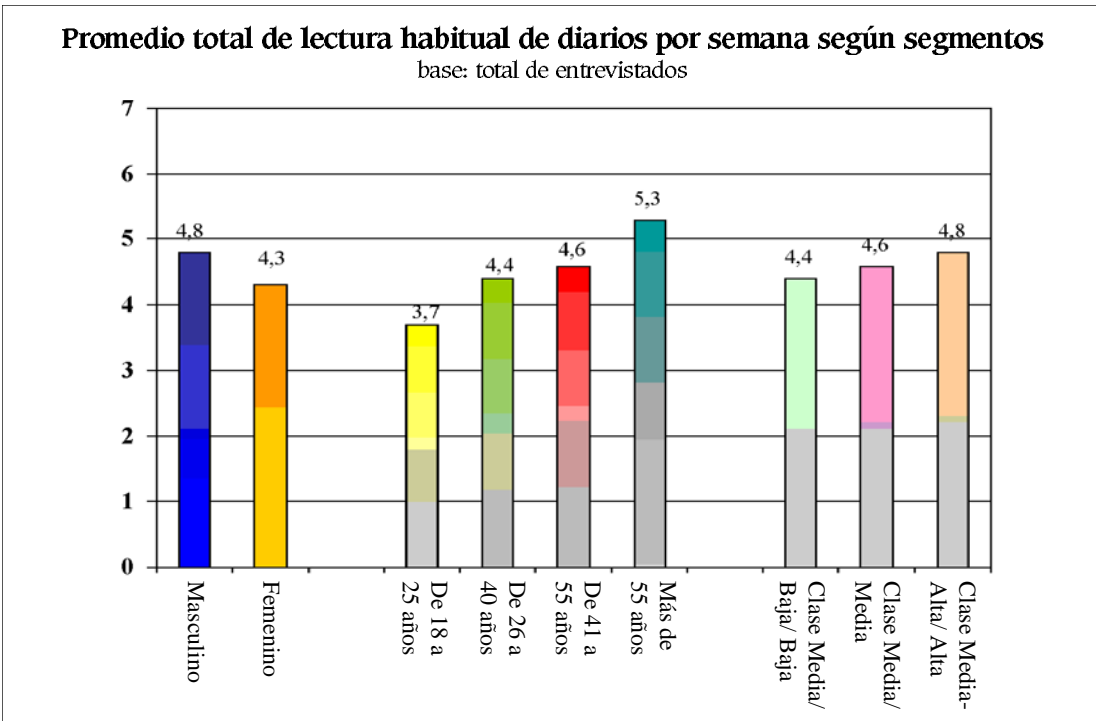
En segundo lugar, habría que indagar con más especificidad acerca del papel que juegan algunas informaciones, en particular las referidas al comportamiento de la demanda educativa. El caso de la información sobre resultados de

aprendizaje es, en este sentido, un ejemplo muy importante. En realidad, sabemos poco acerca de cómo circula y se procesa esta información, la cual, según algunos enfoques, tiene un carácter crucial en la determinación del comportamiento de la demanda educativa.

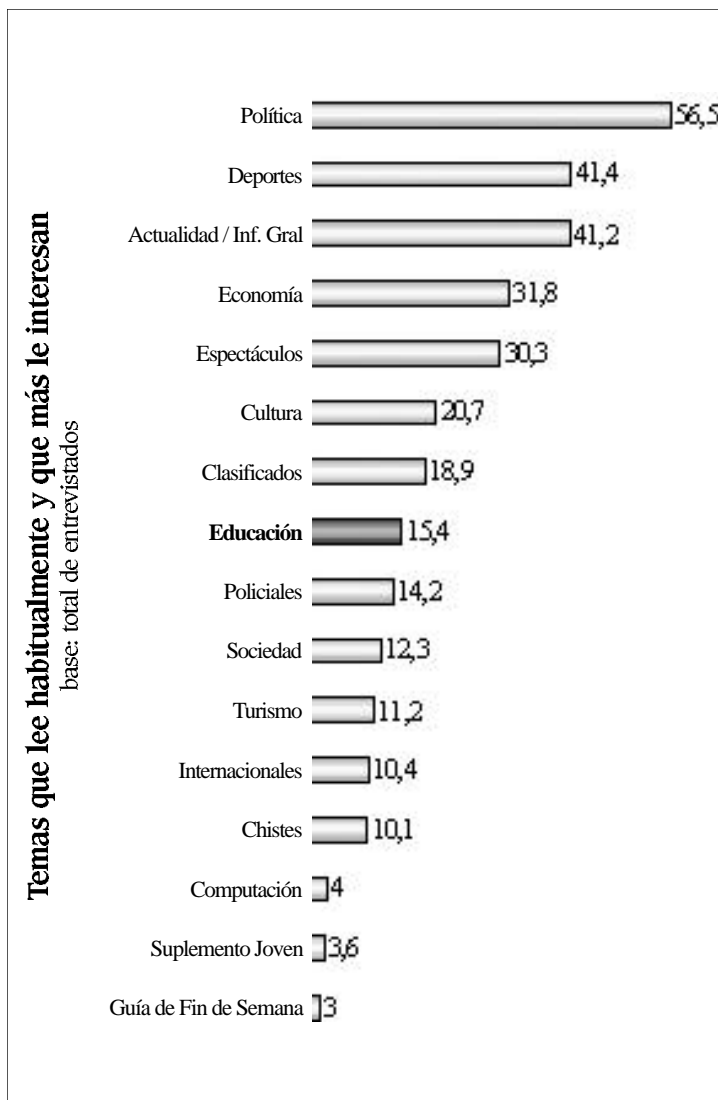
En tercer lugar, sería interesante avanzar en el estudio de las características de la “experiencia personal” como variable que explica las opiniones sobre educación. El problema consiste en saber cuáles son los contenidos de esa experiencia personal, y en qué medida esos contenidos se ajustan a lo vivido o existe un efecto de nostalgia que idealiza el pasado y explica ese sentimiento general según el cual la educación tradicional siempre fue mejor.

ANEXO ESTADÍSTICO

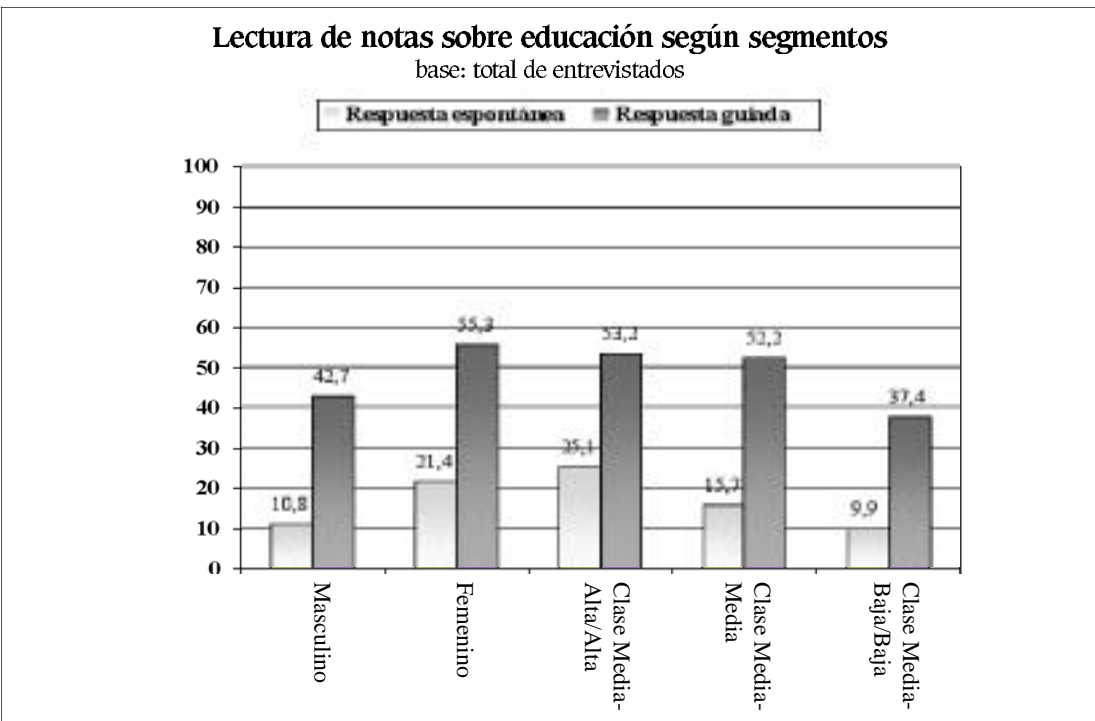
CUADRO N° 1



CUADRO N° 2

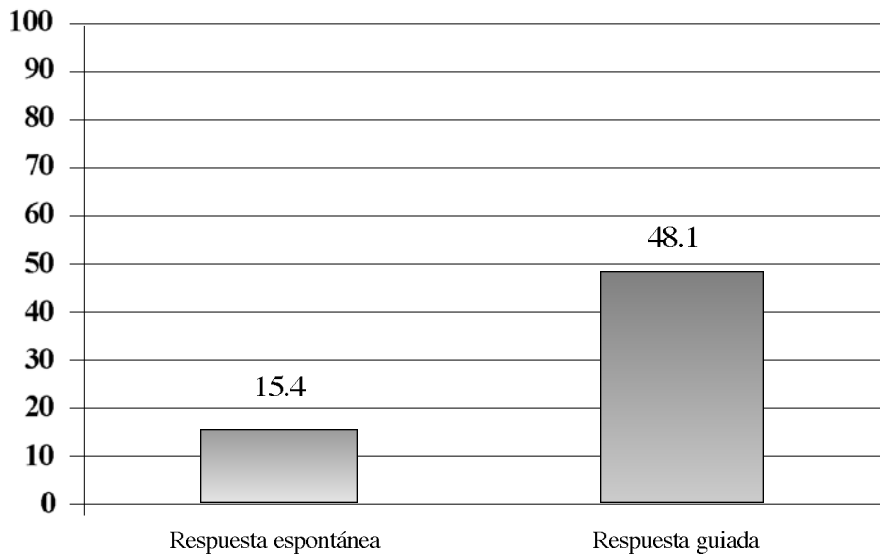


CUADRO N° 3



Lectura de notas sobre educación

base: total de entrevistados

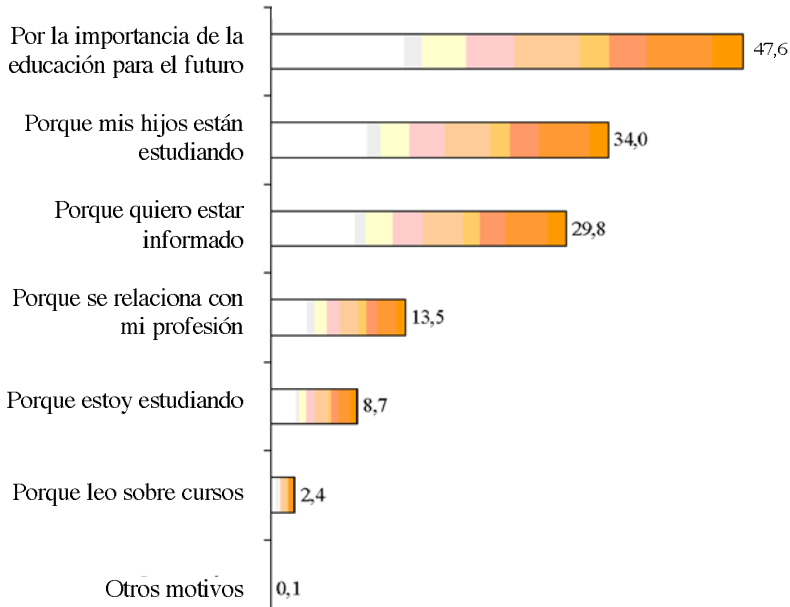


CUADRO N° 4

El papel de los medios de comunicación

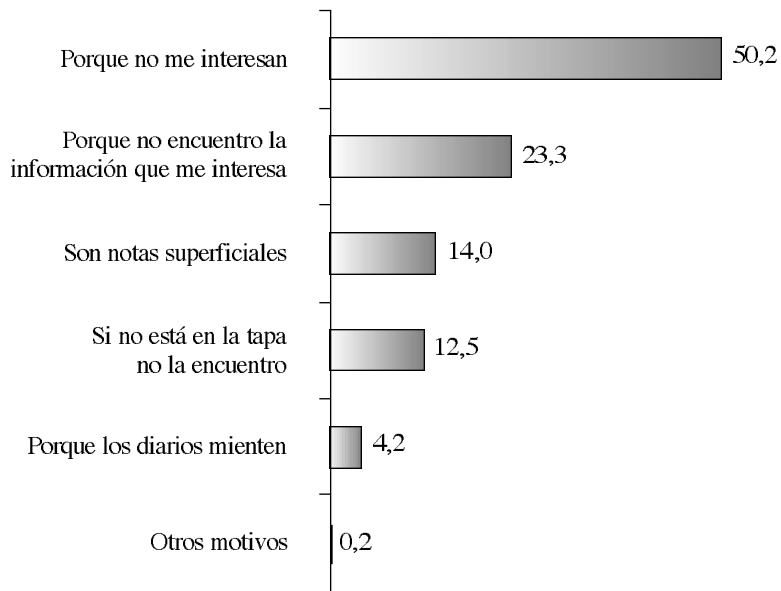
Motivos por los que le interesa leer sobre educación

base: total de entrevistados que leen habitualmente notas sobre educación



Motivos por los que no lee sobre temas de educación

base: total de entrevistados que no leen habitualmente notas sobre educación

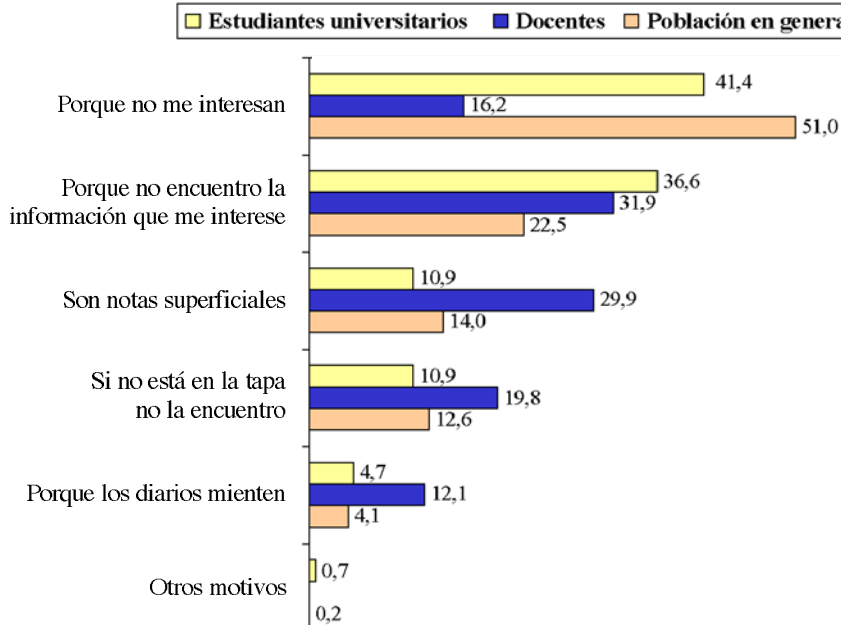


CUADRO N° 6

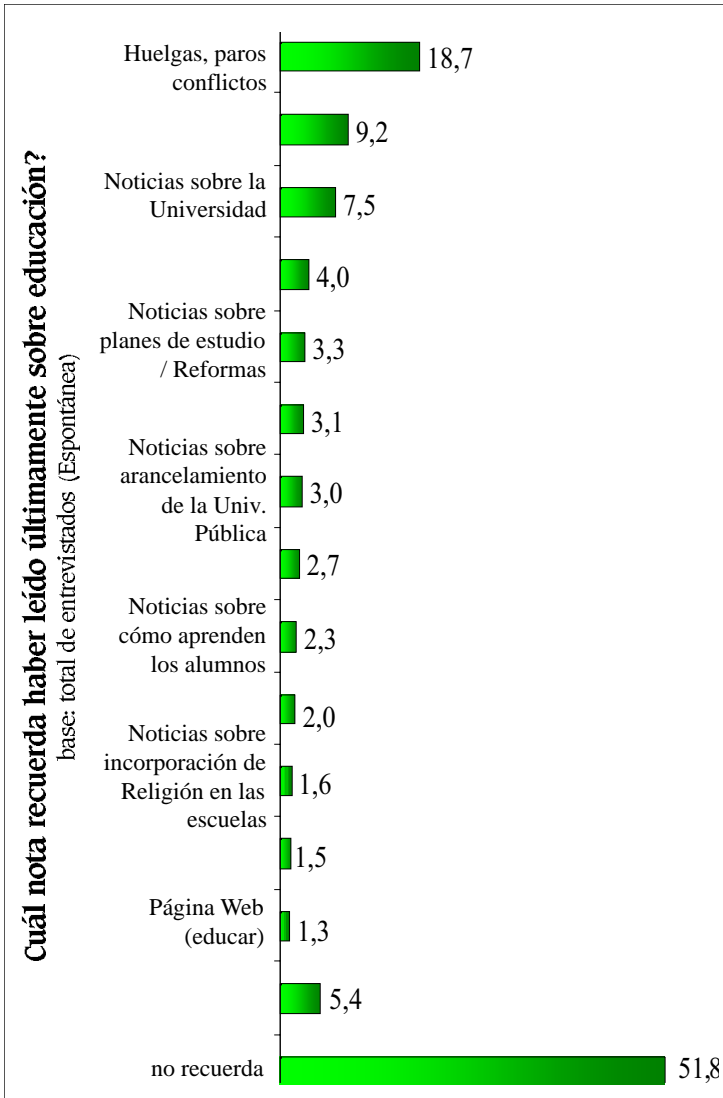
El papel de los medios de comunicación

Motivos por los que no lee sobre temas de educación

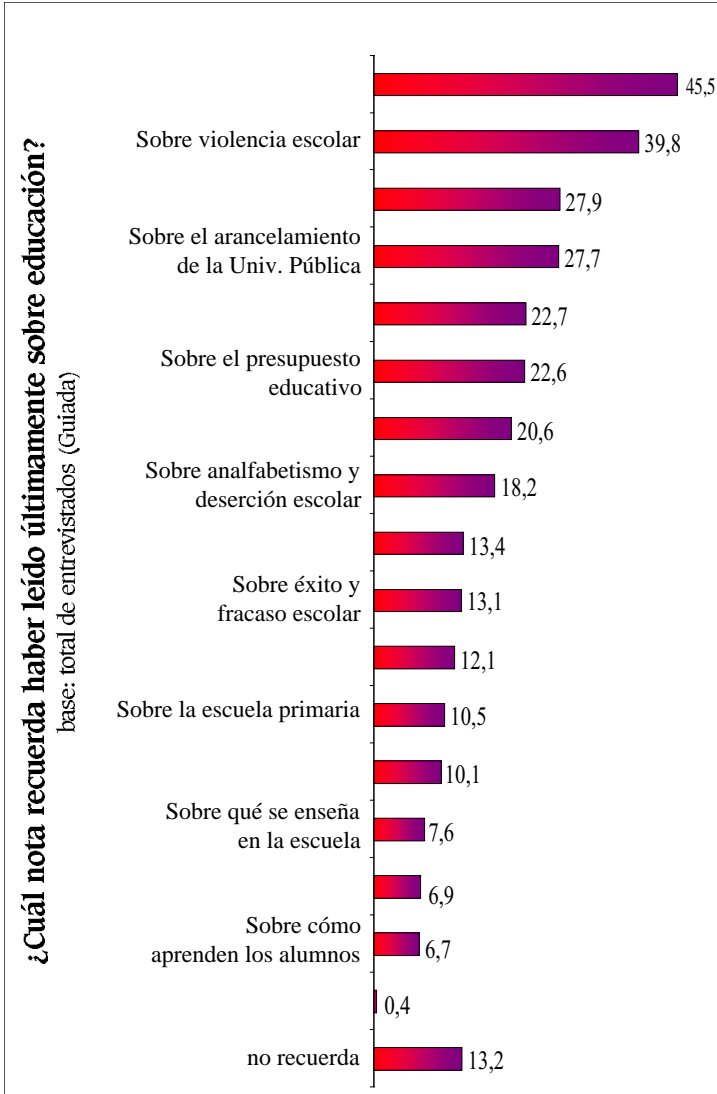
base: total de entrevistados que no leen habitualmente notas sobre educación



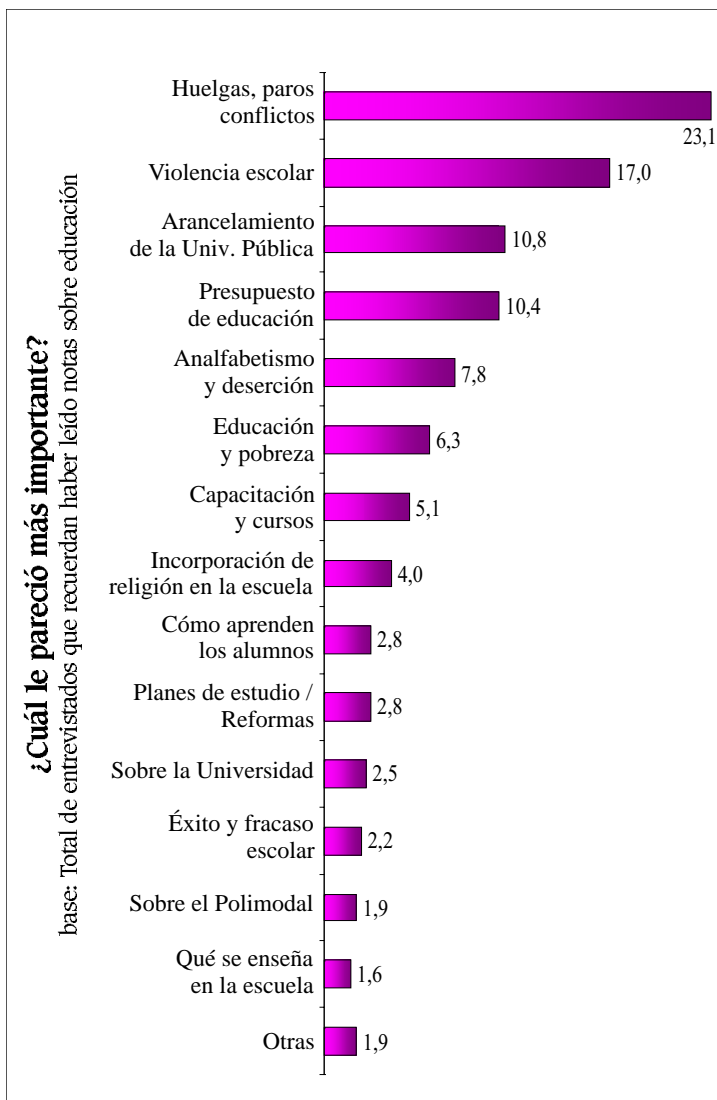
CUADRO N° 8



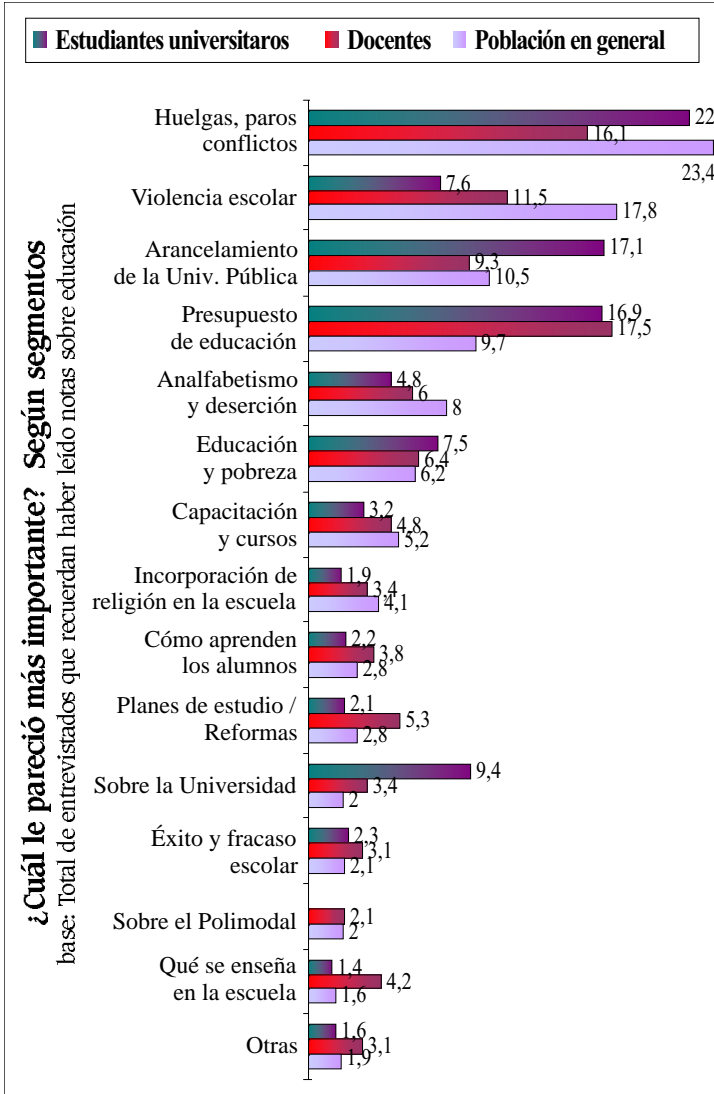
CUADRO N° 9



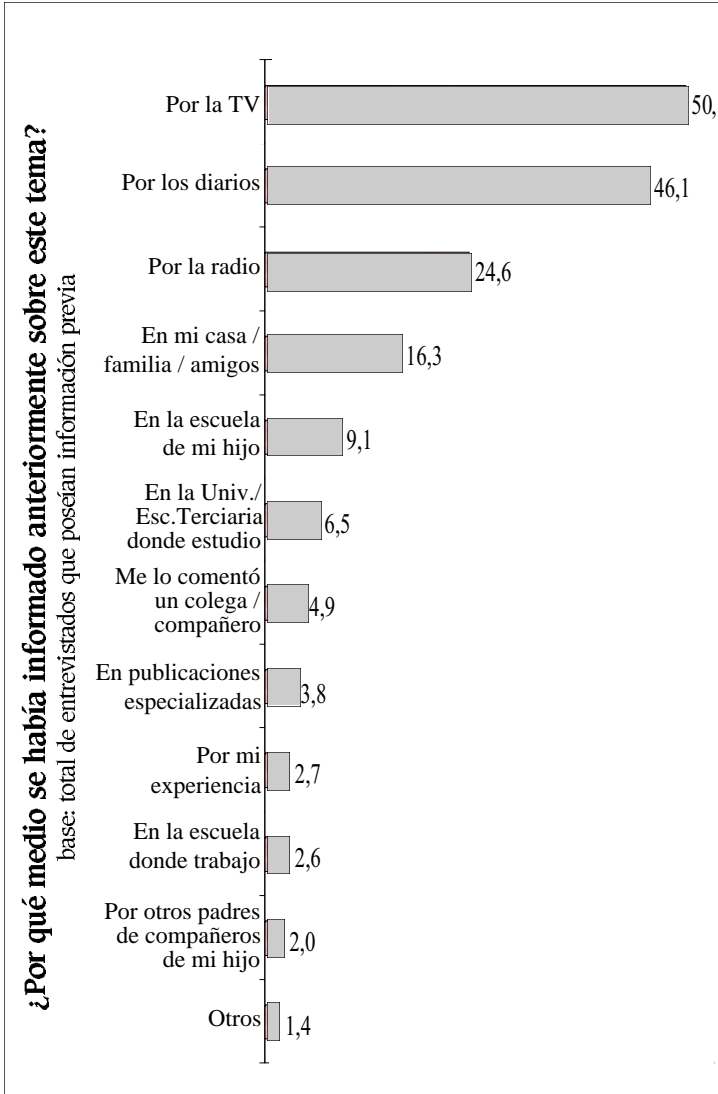
CUADRO N° 10



CUADRO N° 11



CUADRO N° 12



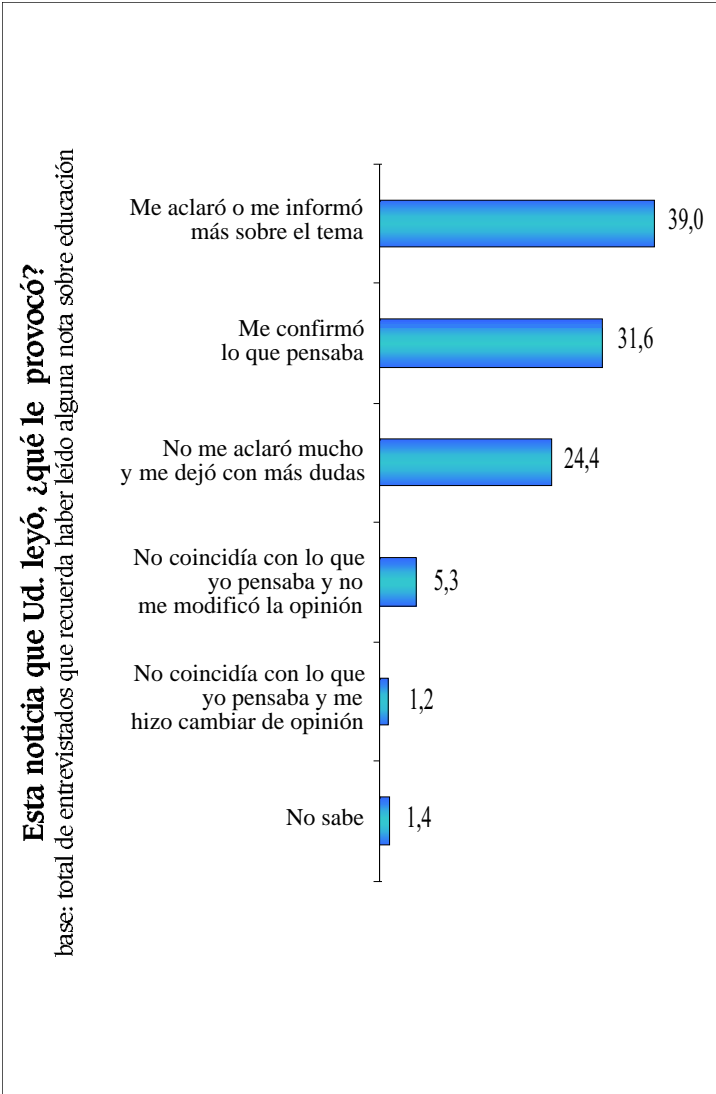
Se detallan, a continuación, las tres primeras fuentes mencionadas por los que poseían información previa de las noticias consideradas más importantes.

TEMAS DE LAS NOTICIAS	1er. informador	2do informador	3er informador
Huelgas, paros, conflictos	TV	diarios	radios
Violencia escolar	TV	diarios	radios
Presupuesto educativo	TV	diarios	radios
Arancelamiento Universidad estatal	diarios	TV	universidad
Analfabetismo y deserción escolar	diarios	TV	radios
Educación y pobreza	TV	diarios	radios
Capacitación y cursos	diarios	familia/amigos	TV
Incorporación de enseñanza religiosa en las escuelas	diarios	radios	familia/amigos
Cómo aprenden los alumnos	escuela del hijo	familia/amigos	TV
Planes de estudio / reformas	TV	escuela del hijo	diarios
Universidad	diarios	familia/amigos	universidad
Temas de contenidos curriculares	diarios	TV	familia/amigos

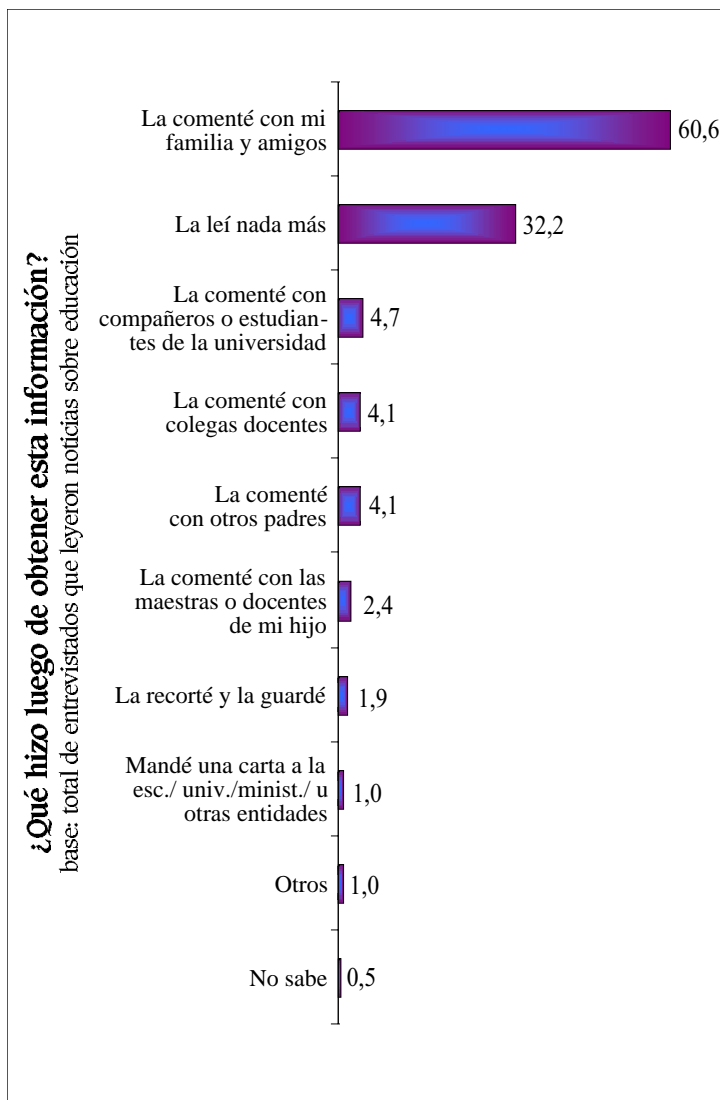
CUADRO N° 13

Anexo estadístico

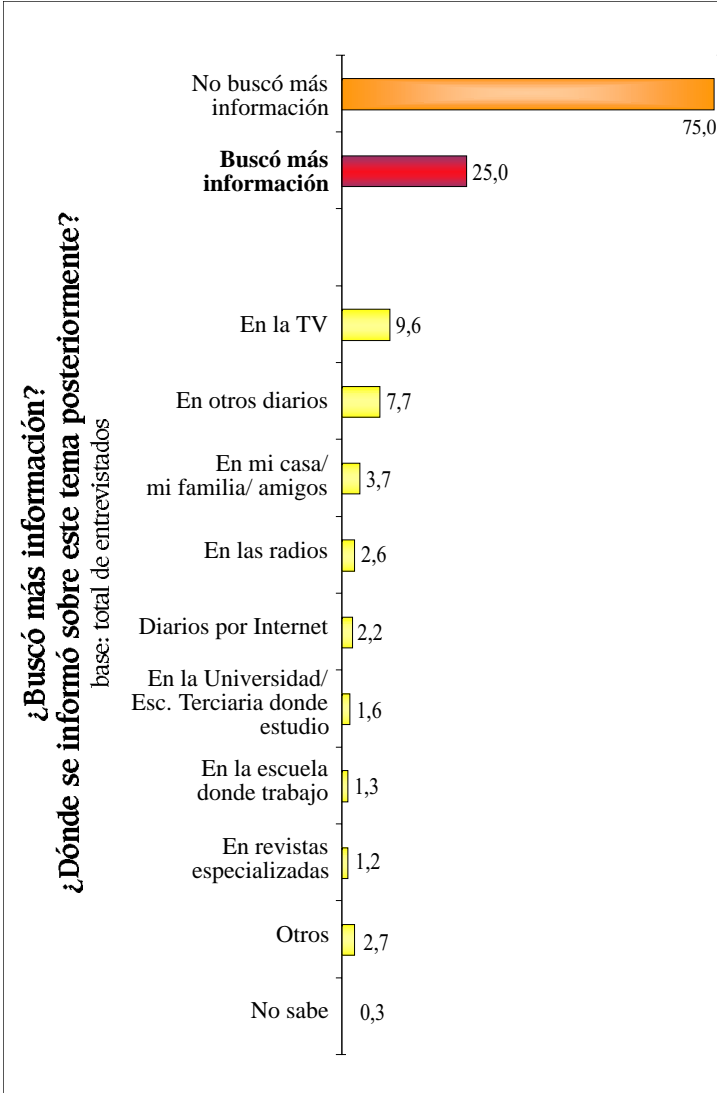
CUADRO N° 14



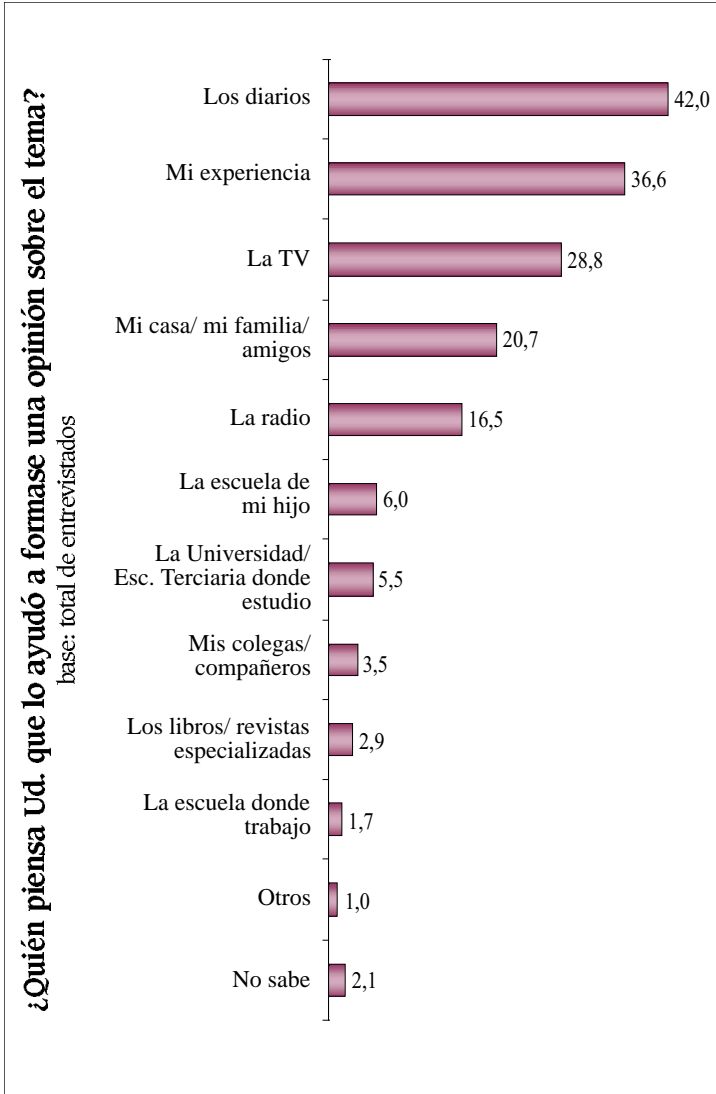
CUADRO N° 15



CUADRO N° 16



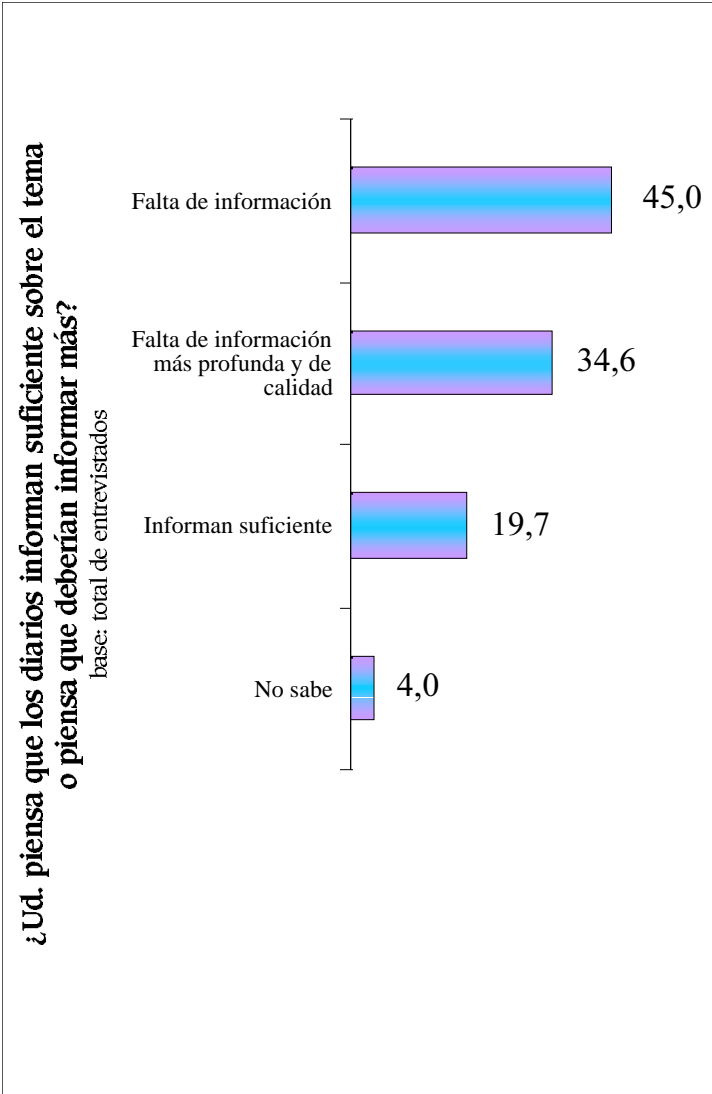
CUADRO N° 17



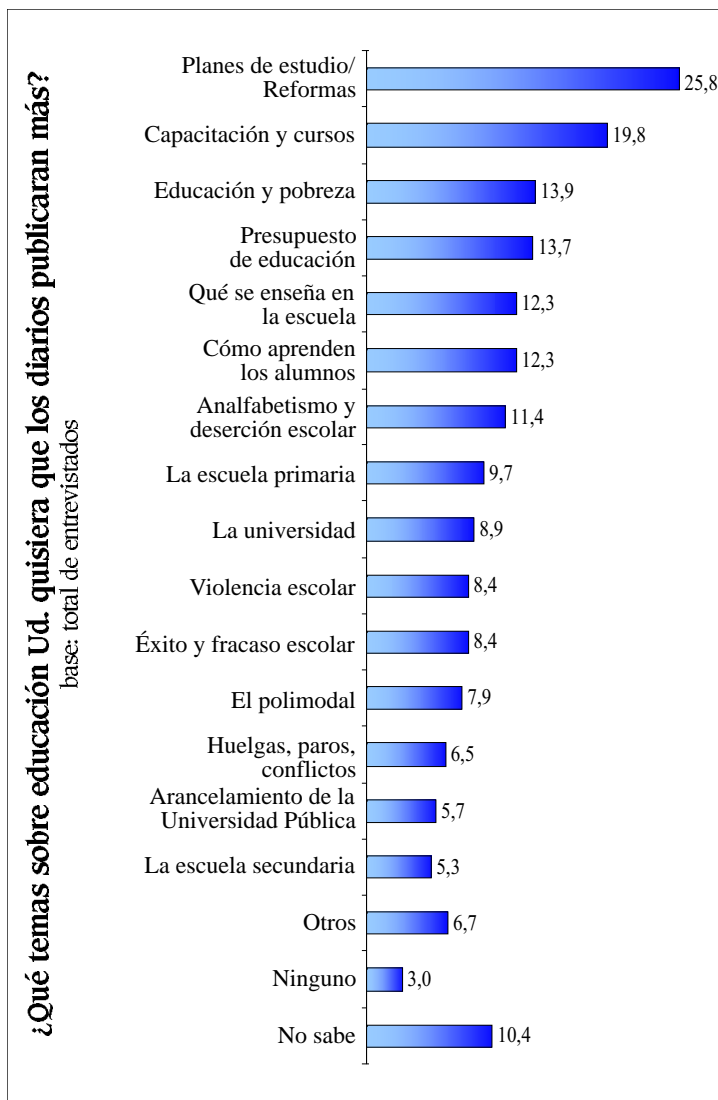
La siguiente tabla muestra los tres principales formadores de opinión según temas más importantes leídos:

TEMAS DE LAS NOTICIAS	1er. formador	2° formador	3er. formador
Huelgas, paros, conflictos	diarios	TV	experiencia propia
Violencia escolar	diarios	TV	familia/amigos
Presupuesto educativo	diarios	TV	experiencia propia
Arancelamiento Universidad estatal	experiencia propia	diarios	familia/amigos
Analfabetismo y deserción escolar	diarios	experiencia propia	TV
Educación y pobreza	experiencia propia	TV	Diarios
Capacitación y cursos	diarios	experiencia propia	familia/amigos
Incorporación de religión en las escuelas	experiencia propia	diarios	—
Cómo aprenden los alumnos	experiencia propia	escuela del hijo	familia/amigos
Planes de estudio / reformas	diarios	experiencia propia	TV
Universidad	diarios	familia/amigos	universidad
Temas de contenidos curriculares	experiencia propia	diarios	escuela del hijo

CUADRO N° 19



CUADRO N° 20



Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación fue creado por la UNESCO en París, en 1963 con el propósito de fortalecer las capacidades nacionales de los Estados Miembros de la UNESCO en el campo de la planificación y la gestión educativas.

El IIPE contribuye al desarrollo de la educación en todo el mundo, difundiendo los conocimientos y formando a los especialistas en este campo. Su misión es la de promover el desarrollo de competencias en materia de definición e implementación de estrategias de cambio educativo.

La creación de su primera sede regional en Buenos Aires, en abril de 1997, se fundamenta en las especificidades de la situación latinoamericana y, particularmente, en el interés despertado por el proceso de transformación educativa que están llevando a cabo la mayoría de los países de la región.

Visite el sitio web del IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires para acceder a información actualizada sobre nuestras actividades de formación, investigación, asistencias técnica, así como también a publicaciones y documentos referidos a distintos aspectos de la planificación y gestión educativas.

<http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

Miembros del Consejo de Administración del IPE

Presidenta:

Dato'Asiah bt. Abu Samah (Malasia)

Directora, Lang Education, Kuala Lumpur, Malasia.

Miembros designados:

Pekka Aro

Director, División del Desarrollo de Competencias, Oficina Internacional del Trabajo (OIT), Ginebra, Suiza.

Josef M. Ritzén

Vice-Presidente, Red de Desarrollo Humano (HDN), Banco Mundial, Washington D.C., EEUU.

Carlos Fortín

Secretario General Adjunto, Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (CNUCED), Ginebra, Suiza.

Edgar Ortigón

Director, División de Proyectos y Programación de inversiones, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES), Santiago, Chile.

Miembros elegidos:

José Joaquín Brunner (Chile)

Director, Programa de Educación, Fundación Chile, Santiago, Chile.

Klaus Hüfner (Alemania)

Profesor, Universidad Libre de Berlín, Berlín, Alemania.

Zeineb Faïza Kefi (Túnez)

Embajadora extraordinaria y plenipotenciaria de Túnez en Francia, Delegada permanente de Túnez ante la UNESCO

Philippe Mehaut (Francia)

Director adjunto, Centro de Estudios y de Investigaciones sobre las Calificaciones, (CEIC), Marsella, Francia

Teboho Moja (Sudáfrica)

Profesora de Educación Superior, Universidad de Nueva York, Nueva York, EEUU.

Teiichi Sato (Japón)

Embajador extraordinario y plenipotenciario de Japón en Francia, Delegado permanente de Japón ante la UNESCO

Tuomas Takala (Finlandia)

Profesor, Universidad de Tampere, Tampere, Finlandia.