

REVISTA IBERO— —AMERICANA

de Educación

de Educação



Organización
de Estados
Iberoamericanos

para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

NÚMERO 26

Monográfico: *Sociedad educadora / Sociedade educadora*

Mayo - Agosto 2001 / Maio - Agosto 2001

TÍTULO: *Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible*

AUTOR: *Roxana Morduchowicz*

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA EDUCACIÓN: UN BINOMIO POSIBLE

Roxana Morduchowicz (*)

SÍNTESIS: En las últimas décadas, la escuela ha sostenido una relación nada sencilla con los medios de comunicación. Entre el amor y el espanto, este vínculo se ha movido más cerca de la desconfianza, la acusación y la condena, que de la aceptación y el reconocimiento. Los medios de comunicación, sin embargo, desempeñan un papel central en la vida de los chicos y de los jóvenes.

Los medios de comunicación, y más recientemente las Nuevas Tecnologías, han modificado la manera de construir el saber, el modo de aprender, la forma de conocer.

La relación de los chicos con los medios de comunicación ha sido escasamente explorada en todo el mundo. Menor aún ha sido la preocupación por conocer el vínculo y la apropiación que hacen los chicos de *sectores populares* de los medios.

Los niños de sectores populares no sólo aprenden contenidos y acceden a información. A partir de un programa televisivo incorporan también prácticas sociales que asumen como comportamientos cotidianos en su vida dentro y fuera de la escuela.

La televisión, ciertamente, enseña a los niños acerca de saberes y prácticas habituales esenciales.

¿Cuál es, entonces, la relación que esperamos exista entre la escuela y los medios de comunicación? ¿Qué actitud nos interesa que promueva la escuela en relación con los medios?

Incorporar los medios en la escuela significa integrar, revalorizar y resignificar la cultura ordinaria de los alumnos, en la que la radio, el diario, la revista, el cine y la televisión ocupan un lugar fundamental.

SÍNTESE: *Nas últimas décadas, a escola sustentou uma relação nada simples com os meios de comunicação. Entre o amor e o espanto, este vínculo moveu-se mais próximo da desconfiança, da acusação e da condena, que da aceitação e do reconhecimento. Os meios de comunicação,*

(*) Doctora en Comunicación de la Universidad de París 8 y profesora titular de Comunicación en la Universidad de Buenos Aires. Además, dirige el programa «La escuela y los medios» en la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

entretanto, desempenham um papel central na vida das crianças e dos jovens.

Os meios de comunicação, e mais recentemente as Novas Tecnologias, modificaram a maneira de construir o saber, o modo de aprender, a forma de conhecer.

A relação das crianças com os meios de comunicação foi escassamente explorada em todo o mundo. Ainda menor foi a preocupação por conhecer o vínculo e a apropriação que as crianças fazem de setores populares dos meios.

As crianças de setores populares não só aprendem conteúdos e acedem a informação. A partir de um programa televisivo incorporam também práticas sociais que assumem como comportamentos cotidianos na sua vida dentro e fora da escola.

A televisão, certamente, ensina às crianças sobre deveres e práticas habituais essenciais.

Qual é, então, a relação que esperamos que exista entre a escola e os meios de comunicação? Que atitude nos interessa que a escola promova em relação aos meios?

Incorporar os meios na escola significa integrar, revalorizar e resignificar a cultura comum dos alunos, na qual o rádio, o jornal, a revista, o cinema e a televisão ocupam um lugar fundamental.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo se refiere a los medios de comunicación y a su potencial como agentes de formación y socialización, junto con la escuela y la familia, en la vida de los niños. En esta sociedad educadora los medios de comunicación no podían estar ausentes.

Hablar de los medios y la educación significa abordar un campo que, aunque reciente en todo el mundo, incluye no pocos aspectos. A fin de organizar algunas de las dimensiones desde las que es posible enfocar el tema, hemos decidido estructurar este artículo en tres partes.

La primera busca contextualizar históricamente la compleja y difícil relación que une a la escuela con los medios de comunicación. Un vínculo basado en la desconfianza y en cierto recelo con que muchas veces las escuelas miran a los medios, en especial a la televisión. Sin embargo —intenta explicar esta primera parte—, los medios ocupan un lugar central en la vida de los niños e influyen sobre la manera en que perciben la realidad e interactúan con el mundo. Desde esa relevancia,

precisamente, es que comenzamos a hablar del potencial formativo de los medios de comunicación.

La segunda parte intenta ejemplificar el planteo inicial. A fin de comprender el espacio que ocupan los medios en la cotidianidad de los chicos y poder analizar más profundamente su alcance como educadores, exploraremos en detalle el significado que tienen los medios, en especial la televisión, para los niños de sectores populares. Qué ven, qué aprenden y qué expectativas tienen los niños de familias desfavorecidas económicamente respecto de la televisión, nos ayudará a comprender por qué depositan en la pantalla chica el deseo de aprender y la motivación de enseñar.

La tercera parte vuelve de alguna manera al inicio. Retoma la relación de desencuentros que aún hoy vive la escuela respecto de los medios de comunicación. Pese al papel que desempeñan en la vida de los niños, se nos recuerda que la integración de ambos no es todavía una realidad.

Finalmente, se propone una alternativa para esta relación: incorporar los medios como objeto de estudio en lo que llamamos una «educación en medios de comunicación», que enseñe a los alumnos a analizar crítica y reflexivamente los textos mediáticos.

Incorporar los medios en la escuela —concluye el documento— significa también integrar, revalorizar y resignificar la cultura cotidiana de los alumnos, en la que la radio, el periódico, la revista, el cine y la televisión ocupan, como dijimos, un lugar fundamental.

2. ENTRE EL AMOR Y EL ESPANTO

En las últimas décadas la escuela ha sostenido una relación nada sencilla con los medios de comunicación. Entre el amor y el espanto, este vínculo se ha movido más cerca de la desconfianza, la acusación y la condena, que de la aceptación y el reconocimiento. Los medios de comunicación, sin embargo, desempeñan un papel central en la vida de los chicos y de los jóvenes.

Como primera actividad de placer y principal fuente de información, los medios afectan e influyen sobre la manera en que los chicos perciben la realidad e interactúan con el mundo. Las identidades de los

jóvenes se trazan en la intersección del texto escrito, la imagen electrónica y la cultura popular. Los centros comerciales, los cafés, la televisión, los recitales de música y las nuevas tecnologías, modifican la percepción que los chicos tienen de la realidad, su actitud ante el conocimiento y el modo en que conciben el mundo.

Pese a la desconfianza y a la distancia que con frecuencia suele expresar la escuela respecto de la cultura popular, y pese a ser éste un espacio pleno de contradicciones, es también uno de los pocos escenarios que, en su propia percepción, les pertenece y en el cual sienten que se habla de ellos y a ellos. La cultura popular, entendida como aquella que construyen los medios de comunicación, la música, el cine y otras expresiones, es para muchos chicos el lugar desde el cual dan sentido a su propia identidad. Los chicos aprenden en ella a hablar de sí mismos en relación con los otros.

El vínculo entre la escuela y la cultura popular (en la cual incluimos especialmente a los medios de comunicación) parece, al menos, complejo. ¿Es posible, sin embargo, que la escuela redefina su relación con la cultura y abra nuevos espacios en los que los alumnos aprendan a leer y a resignificar su propia relación con el entorno mediático? ¿Es factible que la escuela sirva de vehículo de interpretación de la cultura y de mutua potenciación? ¿Es posible que la escuela permita a los alumnos experimentar y definir qué significa ser productores culturales capaces de leer diferentes textos y, ciertamente, de producirlos? (Giroux, 1996). Finalmente, ¿por qué pensar en los medios de comunicación integrados a la escuela?, ¿son los medios educadores?

Hay quienes suelen hablar de una primera alfabetización, protagonizada por el libro y la cultura impresa, y una segunda que nos abre a las múltiples escrituras que hoy conforman el mundo audiovisual e informático. Estos cambios no significan la sustitución de un modo de leer por otro, sino la compleja articulación de uno y de otro, de la lectura de textos y de hipertextos (como en un CD-Rom), con todas las implicaciones de continuidades y de rupturas. Es por esta pluralidad de escrituras que pasa hoy la construcción de ciudadanos que sepan leer tanto libros como periódicos, noticieros, videojuegos, videoclips y CD-Roms.

La valoración de los medios de comunicación responde también a las exigencias de la sociedad actual. Mientras los hijos de las clases pudientes entran en interacción con el ecosistema informacional y

comunicativo desde su propio hogar, los hijos de las clases populares —cuyas escuelas públicas (espacios decisivos de acceso a las nuevas formas de conocimiento) no tienen en su inmensa mayoría la más mínima interacción con el entorno audiovisual e informático— están quedando excluidos del nuevo campo laboral y profesional que la cultura mediática y tecnológica supone (Martín Barbero y Rey, 1999).

Los medios —afirmaremos a lo largo de este artículo— son siempre educativos, en la medida en que influyen sobre lo que los niños aprenden y sobre la manera en que aprenden. Es decir, sobre sus saberes y sobre su relación con el saber; sobre el proceso donde se mezclan razón y emoción, información y representación.

Los niños aprenden de la televisión, aunque con frecuencia se niegue o ignore este potencial. Desde muy pequeños suelen evocar su experiencia como telespectadores y recurren a conocimientos en buena parte atribuibles a la televisión.

Los medios de comunicación enseñan a los niños «contenidos» (sobre los dinosaurios, sobre la contaminación o sobre un conflicto mundial...) y «comportamientos» de la vida cotidiana (a portarse bien, a comer con cuchillo y tenedor, a defenderse, a invitar a una chica a salir...).

Ahora bien, ¿de qué manera funciona esta relación que construyen los niños con los medios de comunicación?, ¿en qué medida ven los alumnos a los medios como fuente de aprendizaje y educación? Es esa relación la que nos interesará explorar, a fin de comprender por qué afirmamos que los medios de comunicación, como agentes de formación y socialización fundamentales, ocupan un lugar central en la vida de los niños. En este sentido, el artículo explorará sobre todo el lugar que ocupan los medios en el universo cotidiano de «los niños de sectores populares», de aquellos que viven en el seno de familias desfavorecidas económicamente y cuyo único puente con el mundo es con frecuencia la pantalla chica de un televisor. Explorar el vínculo que esos niños construyen con los medios en general, y con la televisión en particular, nos permitirá entender el potencial educador de la televisión en la sociedad actual.

¿Por qué referirnos específicamente a los sectores populares? El 44 por 100 de la población latinoamericana vive en condiciones de pobreza. En las últimas dos décadas, la cifra absoluta de personas que viven en esa situación en América Latina ha aumentado de 136 millones

en 1980, a 204 millones en 1997, y la cantidad de indigentes ha pasado de 62 millones a 90 millones en el mismo período (CEPAL, 1998). Es sobre estas familias y sobre los niños que viven en ellas que centraremos el artículo, porque para ellos los medios de comunicación —y en especial la televisión— son parte fundamental de su acceso a la información e influyen sobre su vínculo con la escuela, el conocimiento y la cultura.

3. UNA RELACIÓN POCO EXPLORADA

La relación de los chicos con los medios de comunicación ha sido escasamente estudiada en todo el mundo. Menor aún ha sido la preocupación por conocer el vínculo y la apropiación que «los niños de sectores populares» hacen de los medios.

Los estudios sobre los chicos y los medios han ignorado prácticamente las diferencias sociales. Y si tales diferencias no han sido objeto de análisis, quizás se deba a la idea generalizada de que el contexto social no afecta la relación que los más jóvenes construyen con los medios de comunicación (Neveu, 1989).

Sin embargo, los chicos no escapan al efecto que las diferencias sociales tienen sobre la manera de elegir y de interpretar una emisión televisiva, y de leer (o no leer) diarios o revistas. Los consumos culturales de los niños adquieren significaciones muy diversas según el medio social al que pertenecen. El hecho de que chicos de sectores sociales diferentes enciendan la televisión para ver el mismo programa, no supone una comunión ni una uniformidad en la recepción que hacen de esta emisión.

¿Podemos ubicar en pie de estricta igualdad a quien ve un programa de televisión por falta de otra actividad recreativa y a quien lo deja como sonido de fondo mientras se distrae con juguetes electrónicos en su habitación? (Mariet, 1993).

Es cierto que la vida de un chico es una historia «singular». Y que esa singularidad se construye según una lógica específica, la de su identidad personal, la de su subjetividad. Es cierto también que el hecho de vivir en un barrio popular no determina directamente las características de los chicos que lo habitan, y menos aún sus historias de vida. El individuo *no* es la simple encarnación de un grupo social ni el resultado

de las influencias de su entorno. El individuo es singular y su identidad se construye a partir de su propia historia (Charlot, 1997).

Sin embargo, interesarse por los más pequeños en tanto sujetos singulares no significa olvidar que los individuos se construyen siempre en «lo social». La singularidad no puede comprenderse si no la pensamos con referencia al mundo en el cual esta singularidad se construye. El entorno social no modela ni determina directamente a la persona, pero constituye el universo de significación a partir del cual el sujeto construirá su mundo y su percepción del universo.

Es este universo de significación y esta percepción de la realidad, construidos en un entorno social, lo que nos interesa estudiar a partir de la «particular» relación que los alumnos de sectores populares establecen con los medios. La diversidad de expectativas familiares, la desigual legitimidad cultural y el acceso inequitativo a las alternativas lúdicas, generan una relación especial entre los chicos de sectores populares y los medios de comunicación.

Constatar las diferencias culturales no significa de ninguna manera valorar. La escuela, sin embargo, no opina lo mismo, y con frecuencia emite juicios. No valora de la misma manera el teatro y el «bricolage»; no coloca en pie de igualdad las historietas y la literatura de los clásicos, el libro y la televisión, la lectura y la jardinería (Bourdieu, 1993).

Entre todos los medios de comunicación *la televisión* es la que tiene una mayor presencia —casi exclusiva, diríamos— en la vida diaria de las familias populares. No compran el periódico y prácticamente no escuchan la radio dentro de la casa. La televisión suele estar encendida desde muy temprano en la mañana hasta muy tarde en la noche. La familia, con siete u ocho miembros, vive en general en una sola habitación y la pantalla ocupa un lugar importante en tan limitado espacio. Es la importancia que tendrá en la vida de los más pequeños.

La televisión es la principal compañera de los chicos de sectores populares: nacen con ella, comen con ella, duermen con ella. La pantalla adquiere rápidamente un estatus de amiga que acompaña, de hermana que es cómplice, y, no pocas veces, de madre que cuida.

4. EL VALOR DE LA TELEVISIÓN

En primer lugar, digamos que los chicos de sectores populares ven más horas de televisión por día que sus pares de clase media. Mientras que entre las familias de sectores medios la televisión está encendida para ver programas precisos en horarios concretos y no participa de los rituales familiares (la cena, por ejemplo), en los sectores populares la televisión está encendida «todo» el tiempo y se comparte con otras actividades: la comida, el trabajo escolar, las tareas domésticas, todo parece tener lugar delante de la pantalla. La televisión forma parte de la intimidad familiar y actúa como reguladora de las rutinas domésticas (Pasquier, 1994).

Las emisiones promueven conversaciones sobre los propios miembros de la familia en torno a temas que les permiten hablar más fácilmente de sí mismos. Hay en estos contextos una visión televisiva «compartida».

La ubicación física de la televisión en el centro de la única habitación de que disponen facilita esta «reunión familiar» en torno a la pantalla. Su presencia contribuye a la construcción de un «nosotros» (padres e hijos frente a la televisión). El espacio televisivo en las familias de sectores populares es un «espacio de reencuentro». La televisión es, ella misma, un vínculo importante entre la madre y los hijos. Los chicos miran sus emisiones preferidas con sus madres, que conocen muy bien los programas televisivos de sus hijos, y con frecuencia conversan con ellos sobre su contenido. Las emisiones se convierten así en una ocasión para la intimidad y la complicidad entre madres e hijos. La unificación familiar a partir de la pantalla es fundamental para comprender la «libertad y la desinhibición» que sienten los chicos de sectores populares al hablar de sus emisiones preferidas.

Para las familias de sectores populares se trata de una mirada «sin culpabilidad». No es una actividad devaluada. Es ciento por ciento gratificante. Este consumo televisivo sin complejos ni culpas se evidencia en el acceso a la pantalla que, en el caso de los chicos de sectores populares, no está asociado a un sistema rígido de prohibiciones o limitaciones (Neveu, 1989).

Ver televisión forma parte de las necesidades reconocidas y aceptadas por las familias, y carece de una significación negativa. Ver televisión no aparece condicionada por normas culturales de los adultos.

En los sectores más favorecidos económicamente el vínculo con la televisión es más reticente. Se la responsabiliza de ocupar el lugar de actividades más fructificas: leer, hacer los deberes, practicar deporte o jugar con amigos. Entre los chicos de familias populares, en cambio, la pantalla chica no es objeto de ninguna culpa, precisamente porque es ella la que les permite muchas veces la incorporación de nuevos saberes, prácticas y aprendizajes.

Por eso, para estos niños la televisión adquiere una importante «función compensatoria», que no se limita a la sustitución de actividades lúdicas a las que no tienen acceso (cine, teatro, museos, vídeo, etc.). La televisión cumple en estos contextos un importante «papel social». Cuando las calles y avenidas de la ciudad en la que viven son espacios peligrosos para los chicos, o cuando deben quedarse en sus casas para cuidar a sus hermanos más pequeños, la televisión es el puente con ese mundo cerrado al cual no acceden sino a través de la pantalla. Por ello posiblemente los chicos de sectores populares aseguran que aprenden «muchas cosas» de la televisión. Valoran su «función educativa» y esperan de ella una contribución a «la tarea de enseñar».

5. ¿QUÉ APRENDEN?

105

Esta es quizás la dimensión que mejor refleja el potencial de los medios en la formación de los niños.

El barrio del alumno, su espacio urbano, la vivienda, la presencia (o ausencia) de cafés, de alternativas culturales, de posibilidades recreativas, son determinantes para el acceso de los chicos a una diversificación cultural amplia. No importa de qué aspecto de la cultura hablemos —teatro, música, pintura, jazz o cine—, los niños construyen conocimientos más ricos y más diversos en función de un entorno social y cultural menos limitado en ofertas y oportunidades (Bourdieu, Passeron, 1985).

La exclusividad de la televisión en la vida cotidiana de los sectores populares aparece continuamente cuando los niños hablan de sus consumos culturales:

«Yo no fui nunca a un cine. Me imagino que es un lugar con una pantalla muy grande y que podría ver los dibujos animados de la tele mucho más grandes» (Sandra, 8 años).

«¿Museos? No, no sé lo que son. Nunca fui» (Ramón, 10 años).

«¿Con qué me divierto? Casi siempre viendo tele» (José, 10 años).

Ante esta limitada diversificación cultural la televisión adquiere para los chicos de sectores populares una importante función compensatoria. Una compensación social y cultural respecto de las carencias y limitaciones que les impone su condición socioeconómica. La televisión compensa un «déficit lúdico y recreativo». Se convierte rápidamente en una fuente de satisfacciones inmediatas.

La televisión significa también una forma de evasión:

«La televisión nos ayuda a soñar... La gente como nosotros se identifica con cosas que nunca podremos tener. Soñamos... Cuando vemos la tele en Navidad y está el champagne, las tortas... la comida... Es como si comiéramos eso... Es como si fuese nuestra comida... La tele es a veces como una salvación...» (Danos, Dionisio, 1986).

«— ¿Por qué te gusta tanto mirar televisión?

— Porque es lo único que puedo hacer. No sé qué otra cosa hacer» (Diego, 10 años).

«Los sábados y los domingos la televisión está todo el tiempo en mi casa prendida porque no salimos a ningún lado» (Elena, 8 años).

Ahora bien, ¿qué aprenden los chicos de la televisión? ¿Cuáles son sus expectativas?

Los chicos aprenden mucho de la televisión: información, opiniones, creencias, actitudes, comportamientos y valores. Más importante aún, los chicos aprenden maneras de entender la realidad. Aprenden sentidos y significados (Orozco, 1988).

De la televisión los chicos suelen aprender dos tipos de saberes que destacaremos especialmente (Pasquier, 1994).

Los «saberres cognitivos»:

«Lo que más me gustó fue lo que aprendí sobre los dinosaurios»
(Martín, 11 años).

Y los «saberres sociales»:

«Cuando miro los dibujos animados aprendo a portarme bien en la mesa» (Romina, 8 años).

«Yo veo los programas de acción porque aprendo a defenderme»
(José, 10 años).

Los niños de sectores populares no sólo aprenden contenidos y acceden a información. A partir de un programa televisivo incorporan también prácticas sociales que asumen como comportamientos cotidianos en su vida dentro y fuera de la escuela.

Los niños aprenden incluso de emisiones que nunca pensaríamos educativas. En una encuesta realizada en Costa de Marfil, África, un importante número de chicos de sectores populares aseguró que las películas indias, los westerns y las policiales eran educativas porque «nos permiten aprender a defendernos», o «enseñan montones de cosas sobre cómo la gente se viste y vive», o porque «nos enseñan muchas cosas sobre el mundo» (Jacquinot, 1995).

Los alumnos de familias populares dicen esperar consejos de los noticieros y reconocen que la televisión les ayuda con los deberes de la escuela.

«Yo hago los deberes mirando la tele porque muchas veces me ayuda con la tarea» (Romina, 10 años).

Finalmente, y como dijimos, la pantalla se convierte para estos niños en el puente que los comunica con un mundo al que no pueden acceder de otro modo. Este hecho es reconocido con frecuencia por los niños:

«A mí me gusta ver televisión porque me entero de lo que pasa en otros lugares, fuera de mi barrio» (Christian, 11 años).

«Aprendo cómo se viste otra gente» (Elena, 10 años).

«Conozco otros lugares, como el bosque y el mar» (Martín, 11 años).

Hasta aquí el vínculo que establecen y construyen los niños de familias desfavorecidas con los medios de comunicación. Ahora bien, ¿son también agentes de formación para los grupos sociales más favorecidos económicamente? ¿De qué manera perciben la televisión los niños de sectores medios? Esto es lo que estudiaremos en las próximas páginas.

6. NO SÓLO EN LOS SECTORES POPULARES

Los medios de comunicación, y más recientemente las nuevas tecnologías, han modificado la manera de construir el saber, el modo de aprender, la forma de conocer. Es el caso, por ejemplo, de la lectura no lineal que propone el CD-Rom o el de la nueva representación del espacio que suponen los videojuegos y las más modernas transmisiones televisivas.

Los niños (y no sólo aquellos que viven en contextos desfavorecidos económicamente) aprenden de la televisión, incluso sin darse cuenta de ello. Desde muy corta edad, aun en el jardín de infancia, los chicos recurren a un vocabulario, a imágenes e ideas que en buena medida remiten a la televisión. Los pequeños construyen numerosas representaciones del mundo a partir de sus propios consumos televisivos (Chailley, 1997).

También suelen sorprender a los adultos cuando utilizan e incorporan a su lenguaje palabras que han aprendido de la pantalla, o cuando actúan frente a situaciones de manera similar a como lo ha hecho un personaje televisivo. Igualmente sorprende lo que saben sobre países y ciudades que nunca han sido mencionados en sus casas. Con frecuencia se trata de aprendizajes no percibidos explícitamente como tales.

Niños de la escuela primaria en Francia debían explicar en una encuesta aquello que sabían sobre Cristóbal Colón. Pese a tratarse de un contenido curricular expresamente analizado en la clase con los docentes de años anteriores, la mayoría de las respuestas evocaba informaciones de un documental televisivo y de un filme cinematográfico, antes que las aprendidas por los alumnos en la clase. Sin embargo, cuando se les preguntaba dónde habían aprendido lo que sabían sobre Colón, casi nadie mencionaba la película. La mayoría de los niños respondía «de la

escuela». Los chicos aprenden de la pantalla, aun sin darse cuenta de ello.

La televisión, ciertamente, enseña a los niños acerca de saberes y prácticas cotidianas esenciales.

En las cartas enviadas por los espectadores a la protagonista femenina de una serie de televisión francesa para adolescentes, resulta evidente hasta qué punto el programa les ha ayudado y orientado en su iniciación a la vida sentimental. La emisión representa el camino que los lleva a un aprendizaje acerca de los roles sexuales. Es, para ellos, una iniciación a la gramática de los juegos amorosos (Pasquier, 1994).

A partir de series televisivas simples, los niños y jóvenes telespectadores pueden hacer usos sociales complejos. Algunas series protagonizadas por y para chicos los hacen reflexionar sobre ellos mismos, sobre sus amigos y la amistad en general, y sobre sus padres. Las emisiones se convierten en una ocasión para discutir sobre lo que es una pareja y sobre los roles masculino y femenino en esa relación. Y todo ello sin que el programa de televisión sea percibido como una propuesta educativa explícita.

Esta particular relación que establecen los chicos (más allá de su condición social) con los medios de comunicación (y en particular con la televisión) influye, sin duda, sobre su percepción del mundo y sobre la relación que construirán con la escuela y el conocimiento.

7. LA ESCUELA Y LOS MEDIOS: UNA HISTORIA DE DESENCUENTROS

Hemos analizado el lugar destacado que ocupan los medios de comunicación como formadores y socializadores en la vida cotidiana de los niños. Pese a este reconocimiento, el vínculo escuela-medios es aun hoy complejo.

Durante más de treinta años la visión predominante entre los educadores en relación con los medios de comunicación ha sido, como quedó apuntado, casi siempre de desconfianza (Masterman, 1993). Tradicionalmente los medios de comunicación —incluyendo el cine—, fueron considerados por los intelectuales como influencias negativas que amenazaban la cultura. Su «poder de corrupción» alcanzaba ante todo a los niños, sobre quienes ejercían sus máximos efectos. La pedagogía no

podía olvidar que el cine había nacido en las ferias, había crecido en los suburbios y se había desarrollado sin la ayuda de personas cultivadas.

Durante mucho tiempo no pocos educadores dedicaron sus esfuerzos a defenderse de la amenaza que representaban los medios de comunicación para la cultura. Las acciones que desarrolló la escuela en este contexto se inscribieron en una perspectiva hostil, y reflejaron casi siempre una actitud defensiva.

Estos pronunciamientos apocalípticos (Eco, 1977) sembraron desconfianza entre los receptores, cuyos juicios respecto de los medios de comunicación fueron, por lo general, condenatorios.

Las acusaciones más frecuentes se relacionaron, en primer lugar, con la «popularización» del saber. Mientras que tradicionalmente la cultura y el conocimiento eran símbolo de distinción y constituían un privilegio reservado a grupos selectos, los medios de comunicación (en especial la televisión) masificaban, popularizaban el saber y lo tornaban accesible a personas de todos los sectores sociales del mundo entero.

La crítica, sin embargo, no se limitaba a esa masificación. Incluía también el lenguaje que dichos nuevos medios audiovisuales proponían al receptor. Mientras que por lo general la palabra fue la base de la cultura, desde el surgimiento del cine comenzó a imponerse el lenguaje de la imagen. Para muchos esta imposición significó una degradación cultural.

Tal visión de los medios de comunicación como vehículos de la «anticultura» trajo consigo dos tipos de reacciones entre maestros y profesores. Por un lado, los medios podían ser ignorados, ya que su carácter antiético se oponía a la esencia educadora de la escuela, protectora de los valores sociales. Por el otro, la creciente presencia y popularidad de los medios llamó a muchas escuelas a pronunciarse en directa resistencia contra ellos, en un papel activo que contrarrestara sus influencias negativas.

Así, durante años la escuela propuso una «pedagogía paternalista y defensiva», cuyos objetivos esenciales fueron ignorar a los medios por sus efectos negativos en los niños, o bien utilizarlos en la clase para desenmascarar su poder diabólico, explicando las diferencias con propuestas culturales elevadas y protegiendo de esta manera a los alumnos.

La educación estaba orientada *contra* los medios. Nada podía hallarse en los medios de positivo, y, por eso, era necesario proteger a «nuestros hijos y nuestros valores culturales de los peores excesos generados por los medios».

Esta pedagogía protectora, casi siempre condenatoria respecto de los medios de comunicación, es hoy muy debatida y cuestionada en el mundo entero. Ante todo, es una respuesta poco efectiva a la indiscutida presencia que tienen los medios de comunicación en la vida cotidiana de todos los ciudadanos.

Pensar en los niños como víctimas de una televisión que no hace otra cosa que devorárselos parece ser irreal. No existe una relación causa efecto tan lineal entre lo que se ve y lo que se toma de un programa (Vilches, 1993).

No es posible adjudicar a los medios un papel demoníaco, porque los niños no son pasivos frente a ellos. Ningún medio de comunicación tiene efectos ilimitados sobre los receptores.

Más que preguntarnos qué hacen los medios con los niños (en una clara actitud protectora), el interrogante hoy es «qué hacen los niños con los medios». Es el niño quien hace uso de los medios y no los medios quienes hacen uso de él. Por eso dedicamos no pocas páginas de este artículo a analizar la relación que los niños construyen con la televisión, y la valoración como fuente de aprendizaje que este medio representa para sus vidas cotidianas.

Ningún movimiento meramente defensivo o reactivo da resultado. Lo que se precisa es, en cambio, una alianza, una integración entre los medios de comunicación y la educación (Pérez Tornero, 1994).

En lugar de erigirse como un búnker de un supuesto pasado humanista en peligro de extinción en manos de los medios, la escuela debe convertirse en el lugar de investigación y crítica donde el legado cultural sea evaluado reflexivamente y enriquecido con los aportes del presente. Más que una defensa nostálgica, la escuela debe expresar una permanente «vigilancia crítica» (Alonso, Matilla, Vázquez, 1995).

Hoy no hay lugar para la visión apocalíptica que culpa a los medios de todos los males, ni para la actitud idealizadora que los acepta sin cuestionamientos ni interrogantes.

Ni la indiferencia y la incomprensión, ni la veneración total. Ambas posiciones reflejan ignorancia respecto de los medios y tienen poco o nada que ver con el lugar desde el cual los receptores y la escuela, en particular, deben situarse en relación con los medios.

8. UNA EDUCACIÓN EN MEDIOS

¿Cuál es entonces la relación que esperamos que exista entre la escuela y los medios de comunicación? ¿Qué actitud nos interesa que promueva la escuela en relación con los medios?

Quienes niegan los medios o los condenan por diabólicos deben comprender que estos existen y que son una realidad en la vida cotidiana de los niños y los adultos. Quienes los colocan en un pedestal sin cuestionarlos deben descubrir que la aceptación ciega es igualmente inefectiva.

De estas dos posiciones surge la relación más adecuada entre la escuela y los medios: «la aceptación crítica». Una actitud intermedia entre el optimismo ingenuo y el catastrofismo estéril. Un equilibrio que asume la ambivalencia del medio de comunicación, sus posibilidades y limitaciones y sus contradicciones internas (Ferrés, 1994).

No se trata de condenar ni de idealizar. Comprender que los medios de comunicación no son ni buenos ni malos, que encierran contradicciones y que lo único que no podemos hacer desde la escuela respecto de ellos es ignorarlos, constituye el eje de lo que llamamos «una educación en medios».

Aceptarlos críticamente es, por tanto, el principio de este acercamiento que propone analizar, explorar, conocer y comprender la manera en que los medios de comunicación hablan del mundo y representan la realidad cotidiana.

Una educación en medios implica todas las formas de estudiar, aprender y enseñar, en cualquier nivel y circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación. Implica también analizar el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, el acceso a ellos, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación y la modifi-

cación que producen en el modo de percibir el mundo (Masterman, 1993).

Una educación en medios habla del papel central que desempeñan los medios de comunicación en la vida de los chicos y de los jóvenes. El desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha llevado a considerar la necesidad imperiosa de preparar a los ciudadanos, en particular a los jóvenes, para que puedan relacionarse críticamente con este entorno mediático (Piette, 1996).

La escuela no puede tomar a los medios como epifenómenos en el proceso de socialización de los niños. Los medios deben ser legitimados como lo que son: agentes que influyen en la manera en la que los niños comprenden y se relacionan con el mundo. Los medios ocupan un lugar privilegiado en las actividades recreativas de los más pequeños, y son los responsables, en gran medida, de su iniciación a la vida adulta. Por eso decimos que una formación en medios es una vía de entrada a la cultura y a la comprensión del mundo.

Vivimos en una sociedad en la que el conocimiento está cada vez más mediatizado. Eso supone una dependencia paulatinamente mayor de los medios para conceptualizar el mundo. Casi todo lo que conocemos del universo nos llega a través de los medios, que construyen una imagen de aquél en virtud de la cual nosotros construimos la nuestra (Fontcuberta, 1993).

La educación en medios, es decir, la incorporación de los medios como objeto de estudio y conocimiento en la escuela, propone aprender a interrogarse sobre las representaciones del mundo que transmiten los medios, a fin de comprender la forma en que damos sentido a la realidad y el modo en que los medios le dan sentido para nosotros.

La educación en medios, dicho de otra manera, consiste en aprender a analizar la manera en que los medios de comunicación construyen el mundo y se presentan como mediadores entre el universo y nosotros.

Los medios de comunicación participan en la construcción de nuestra identidad. Influyen sobre nuestra noción de género, sobre nuestro sentido de clase, de raza, de nacionalidad, sobre quiénes somos «nosotros» y quiénes son «ellos». Las imágenes de los medios de

comunicación organizan y ordenan nuestra visión del mundo y de nuestros valores más profundos: lo que es bueno y lo que es malo; lo que es positivo y lo que es negativo; lo que es moral y lo que es inmoral. Los medios nos dicen cómo comportarnos ante determinadas situaciones sociales; nos proponen qué pensar, qué sentir, qué creer, qué desear y qué temer. Nos ofrecen ideas de qué es ser hombre y qué es ser mujer, de cómo vestirnos, de qué consumir, de qué manera ser popular y evitar el fracaso, de cómo reaccionar ante miembros de grupos sociales diferentes al «nuestro», y de qué modo responder a normas, instituciones y valores sociales.

Una educación en medios propone analizar la manera en que la cultura mediática construye valores e identidades a través de representaciones. Propone también investigar el modo en que los medios producen imágenes del universo, para constituirse en el marco desde el cual intentan que las audiencias comprendan cómo es el mundo y por qué funciona como lo hace.

Esta pedagogía busca desmitificar el acto y el proceso de representar, a fin de que los estudiantes deconstruyan la noción mítica de que las imágenes, los sonidos y los textos reproducen fielmente la realidad. Una educación en medios —como dijimos— es una pregunta constante sobre la manera en que damos sentido al mundo y sobre el modo en que los medios le dan sentido para nosotros. La educación en medios busca comprender la representación del mundo en los medios, para pensar mejor nuestra propia ubicación en ese mundo de representaciones y en el universo real. Supone analizar el lugar del «otro» para poder situar «nuestro» propio lugar.

La educación en medios, finalmente, busca «revalorizar la cultura de los niños», sus experiencias cotidianas, su vida en el barrio y sus consumos mediáticos. Propone conocer, integrar y resignificar sus saberes previos y preguntarse por aquello que los alumnos aprenden dentro de la escuela y, no menos importante, fuera de ella.

No se puede negar que los estudiantes tienen experiencias, ni tampoco que esas experiencias se relacionan con el proceso de aprendizaje. Los alumnos tienen recuerdos, familias, religiones, sentimientos, lenguajes y culturas que les dan voz. Podemos asumir esas experiencias de manera crítica e ir más allá de ellas. Pero no podemos negarlas (Giroux, 1997). Y en este proceso los medios pueden constituirse en importantes

espacios para la revalorización y resignificación de la cultura de los alumnos.

9. A MODO DE CIERRE

El diálogo entre la escuela y los medios es desde luego posible. Buscar el lugar que puedan obtener los medios en la educación, a través de una formación que los analice como objeto de estudio y conocimiento, es, en efecto, necesario. La escuela no concentra la suma de conocimientos y de informaciones que recibe hoy un alumno.

A partir de estas conclusiones consideramos que es preciso articular los campos de la educación y la comunicación, a fin de cruzarlos y de construir nuevos paradigmas que integren los aportes de ambas disciplinas.

Creemos que no es posible analizar la relación de los niños con la escuela y el saber, sin considerar el lugar que ocupan los medios de comunicación (especialmente la televisión) en su vida cotidiana. Las investigaciones en educación y en comunicación deben articularse a fin de elaborar estrategias específicas comunes.

Volvamos en estas líneas al punto de origen y al fundamento de una educación en medios: «la democracia». Una democracia que no acepte las desigualdades y que integre la diversidad.

Proponemos así una educación en medios que revalorice la cultura de los propios alumnos, para quienes los medios de comunicación son parte fundamental de su identidad cultural.

Más allá de la diversidad lo que identifica a todos los niños es su derecho a aprender en la escuela y, ciertamente, de los medios.

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, Pierre (1993): *La misère du monde*. París, Editions du Seuil.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (1985): *Les heuritiers*. París, Les éditions de Minuit.

CEPAL: (1998) *Panorama Social*, Santiago de Chile, CEPAL.

CHAILLEY, Maguy (1997): *Jeunes téléspectateurs en maternelle*. París, Hachette.

CHARLOT, Bérard (1997): *Du rapport au savoir*, París, Poche.

CHOMBART DE LAUWE, Marie-José y BELLAN, Claude (1979): *Enfants de l'image*. París, Payot.

DANOS, Jeanne y DIONISIO, Rita (1986): *Pratiques télévisuelles des jeunes enfants et apprentissages fondamentaux*. París, Groupe d'études pour la défense et la rénovation permanente de l'école maternelle.

Eco, Umberto (1977): *Apocalípticos e integrados*. Buenos Aires, Siglo XXI.

FERGUSON, Robert (1994): «Debates about media education and media studies in the UK», en *Critical Arts Journal*, vol. 8. Durban, University of Natal.

FERRÉS, Joan (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.

FONTCUBERTA, Mar (1993): *La noticia*. Barcelona, Paidós.

GIROUX, Henri (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós.

— (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós.

GRUAU, Marie Claire; ROUSSEL, Caroline; BERTRAND, Gisèle, y CORSET, Pierre (1990): *Les jeunes et leur télévision*, París, Ministère de la Culture, de la Communication et de Grands Travaux.

JACQUINOT, Genéviève (1995): «De la nécessité de renover l'éducation aux médias» en *Revue Communication*, vol. 16. Quebec, Université Laval.

— (1996): «La televisión: ¿terminal cognitiva?», en *Actas del Congreso Nacional de El diario en la escuela*. Jujuy, ADIRA.

— (1997): «Pour mieux savoir ce que l'on fait, en le faisant» en *Revue de diffusion des savoirs en éducation*, núm. 14. París, Éducatifs.

MARTÍN BARBERO, Jesús, y REY, Germán (1999): *Los ejercicios del ver*. Barcelona, Gedisa.

MASTERMAN, Len (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre.

MARIET, François (1993): *Déjenlos ver televisión*. Barcelona, Urano.

MORDUCHOWICZ, Roxana (2001): *A mí la tele me enseña muchas cosas. La educación en medios para alumnos de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós.

NEVEU, Erik (1989): *La télévision pour enfants. Éléments pour une sociologie du champ et de la réception*. París, CNRS.

OROZCO, Guillermo (1988): *Commercial television and children's education in Mexico: the interaction of socializing institutions in the production of learning*. Tesis de doctorado, Harvard University, Boston.

PASQUIER, Dominique (1994): «Hélène et les garçons: une éducation sentimentale», en *Revue Esprit*. París. Esprit.

— (1999): *La culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*. París, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

PÉREZ Tornero, José Manuel (1994): *El desafío educativo de la televisión*, Barcelona, Paidós,

PIETTE, Jacques (1996): *Éducation aux médias et fonction critique*. París, L'Hartmann.

TEDESCO, Juan Carlos (1995): *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya.

VILCHES, Lorenzo (1993): *La televisión. Efectos del bien y del mal*. Barcelona, Paidós.