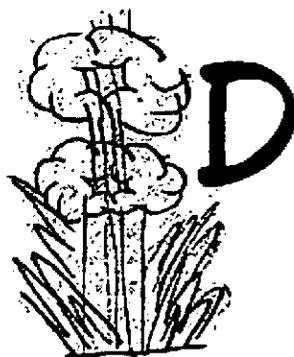


▲ MARITZA LÓPEZ DE LA ROCHE*

Procesos educativos y medios de comunicación: entre los deseos y las oportunidades



Desde cierta parcela social unos niños dibujan el mundo como un poblado pequeño con una carretera cercana, y varias tractomulas. Desde otra, lo colorean casi como un parque natural, paradisíaco, pero donde en algunas esquinas asoma el combate. En las capas medias de las ciudades el mundo es un mapa de ofertas de pizza, helados y recreación, todo con los nombres de las firmas comerciales que hacen parte de los directorios mentales de los chicos ya desde muy temprano.

La industria cultural de los medios masivos integra de manera 'blanda': los escolares de Francia, los del Japón y los del subdesarrollo pueden ver hoy *Dragon Ball Z*. Muchos niños, situados en latitudes y lugares sociales opuestos, están 'conectados' por parecidas aspiraciones simbólicas, de identificación y de sueños que la publicidad pone en oferta. Chicos de todos los estratos, en Colombia, ven con agrado *El Chavo del Ocho*. En el Brasil lo presentan hablando portugués, le han cambiado el nombre a 'Chaves', y también les encanta hasta los de doce o trece años. En la investigación de la que este texto habla, tanto los pequeños paeces entrevistados, como los niños negros del poblado de Zaragoza, han reconocido a Carlos Vives, Michael Jackson y Claudia Schiffer con la misma

Licenciada en Literatura y Lengua Española, Universidad del Cauca. Maestra en Cine y Televisión para la Educación, Universidad de Londres. Profesora Asociada de la Universidad del Valle. Escuela de Comunicación Social. Su área de estudio es la relación entre niñez y medios de comunicación, desde la perspectiva de la recepción. Su última publicación es: *Los niños como audiencias. Investigación sobre procesos de recepción de medios*. Ministerio de Comunicaciones, (en prensa). 1999. E-Mail: maritzadelar@hotmail.com

facilidad con la que distinguen una persona de su comunidad.

Mientras muchos parecen igualarse en las imágenes y los íconos que comparten, nuevas formas de marginalidad fortalecen la 'desintegración dura': los videojuegos más sofisticados, la navegación por internet, MTV, la televisión satelital y la televidencia en inglés se sitúan en un extremo; en el otro, hallamos niños que no leen, a pesar de las décadas de escuela pública en este país. Son niños para quienes una opción de recreación es algún santuario al cual pueden entrar gratis, o para quienes la calle de su barrio se ha vuelto vedada por ser un lugar de peligro. Para ellos las imágenes de lo placentero a menudo están lejanas de la experiencia real del placer¹.

Este ensayo busca presentar algunos hallazgos de la investigación *Los niños como audiencias* (Ministerio de Comunicaciones-Universidad del Valle), destacando, a la vez, una serie de temas para el debate sobre comunicación y educación que la misma investigación ha hecho relevantes.

El trabajo de campo se desarrolló durante 1997. El estudio consistió en la exploración de las relaciones de determinados grupos de niños socioculturalmente diferenciados con los medios (impresos, sonoros y audiovisuales), centrándose en los procesos de producción de significados en los que estos medios intervienen. Participaron escolares de ocho a diez años. El trabajo etnográfico se hizo en cuatro zonas del suroccidente de Colombia, dos urbanas —Cali y Pereira— y dos rurales: la comunidad indígena de Pueblo Nuevo, de la etnia paez, en el Departamento del Cauca, y el poblado afrocolombiano de Zaragoza, en el departamento del Valle. En el caso

de las ciudades los niños son representativos de los estratos bajo, medio y alto. El foco de la investigación lo constituyen los imaginarios de 'familia', 'ciudad', 'país' y 'mundo' que tienen los diferentes grupos de niños, explorando cómo inciden en estas representaciones las imágenes y discursos de los medios masivos, principalmente la televisión².

En la primera parte de este ensayo se abordan una serie de autores y textos que son referencia necesaria para enriquecer y aportar nuevas perspectivas a los debates sobre comunica-

ción/educación. En un segundo momento, se presentan algunos hallazgos del trabajo empírico, comentándolos en la medida en que se vuelven claves para ser incorporadas a las agendas tanto de la escuela, como de la prensa, la televisión, la radio o la publicidad.

► MOMENTO 1: EL CAMPO TEÓRICO

Los desafíos que plantea hoy poner en relación la comunicación y la educación son enormes. Una de las ideas centrales que ha sido presentada como argumento a favor de la alianza escuela-medios se basa en la necesidad de situarse en la cultura de los escolares. David Buckingham, profesor del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, plantea:

"La educación para los medios está destinada a ayudar a los niños a comprender y participar en la cultura de los medios que los rodea (...) Los medios juegan hoy en la sociedad un rol tan importante como la cultura escrita y por lo tanto, deben ser considerados con la misma seriedad por los educadores"³.

Se abordan en esta parte del ensayo las relaciones entre comunicación y educación desde tres planteamientos:

- La relevancia de la televisión y los medios en el proceso de socialización.
- Las transformaciones en los procesos del conocer.
- La convergencia comunicación, educación y pedagogía, con respecto al ejercicio del poder en una sociedad.

▲ 1.1. Televisión y socialización

Varios autores han escrito acerca de la función de los medios como socializadores, y su papel central en



Felipe, 8 años

¹ Las categorías de *integración blanda* y *desintegración dura* son tomadas del texto de Martín Hopenhayn *Vida insular en la aldea global: paradojas en curso*, ponencia presentada al seminario Cultura y globalización: *Encuentro Internacional de Estudios Culturales en América Latina*, Convocado por el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá, Septiembre de 1998. Una reflexión sobre la distancia entre la apariencia y las opciones reales puede leerse en EWEN, Stuart, *Todas las imágenes del consumismo*. México: Grijalbo, 1991. La edición original es *All consuming images*, New York: Basic Books, 1988.

² El equipo de investigación estuvo conformado por Jesús Martín Barbero como asesor, Maritza López como investigadora principal, Amanda Rueda como investigadora asociada y Ligia Méndez, Martha Corrales y Jaime Londoño como asistentes de investigación.

³ Tomado del boletín *Chroniques du Forum*, No. 3, de Febrero de 1997, preparatorio del *Foro Internacional Los Jóvenes y los Medios: Mañana*, convocado por UNESCO y el GRREM (Groupe de Recherche sur la Relation Enfants/Médias) en París, en abril del mismo año.

la legitimación de los significados y valores compartidos socialmente, incluso relativizando las funciones similares de la escuela y la familia⁴.

Estos mismos autores han hecho referencia también a cómo los medios influyen en las maneras como los individuos y grupos perciben la realidad, proporcionan elementos comunes de significación, proponen valores e ideales para determinado tipo de situaciones, suministran definiciones, proveen información y estructuran la agenda pública, entre otros.

En su libro *Televisión y cultura cotidiana* (1997), Valerio Fuenzalida aborda la reflexión sobre la influencia socializadora de la televisión desde tres hipótesis: Primera, que gran parte del debate público sobre televisión ha sido asumido bajo el 'pánico cultural' que la reduce a su influencia perversa. Es necesario —argumenta este investigador— explorar las formas posibles de socialización positiva a través de este medio, para lo cual presenta abundante evidencia empírica que demuestra cómo grandes y chicos derivan de la televisión conocimientos significativos para la vida cotidiana, aunque no son homologables ni a los saberes académicos, ni a los de la alta cultura, ni a formas escolarizadas de enseñanza.

La segunda hipótesis se deriva de la anterior, y tiene que ver con la búsqueda de una comprensión más compleja de la influencia socializadora de la televisión. Explica Fuenzalida que las metodologías cualitativas de investigación de los años ochenta (discusión grupal, entrevista en profundidad, observación participante al interior de las familias y grupos televidentes, observación no intrusiva con cámaras de video, análisis de cartas, y otras), están permitiendo llegar a hallazgos más elaborados sobre las relaciones medios-audiencias, y sobre las formas como opera la 'influencia'.

Con la tercera hipótesis insiste en que la influencia de la televisión es específica y diferencial respecto a la de otras agencias culturales. El lenguaje televisivo socializa por medio de estrategias lúdico-afectivas, y de esta manera entra en tensión con la racionalidad analítico-conceptual estimulada por el libro o la informática. En consecuencia —dice el autor—

debemos perfeccionar nuestro conocimiento sobre los modos como la televisión ejerce su influencia, para actuar sobre sus potencialidades socializadoras.

Por otra parte, de diversos trabajos de Guillermo Orozco⁵ hemos extraído observaciones sobre cómo la televisión establece diferentes relaciones con los distintos segmentos de la audiencia infantil. Para los preescolares ésta tiene connotaciones de magia y seducción y antes de los tres años ya 'se han hecho' televidentes en un 95%, explica. Registra así mismo, las preferencias de los pequeños por los 'muñequitos' y comerciales, y se pregunta sobre la posible incidencia de estos últimos en la conformación de los niños como consumidores. Tam-

bién hace referencia a que los menores de clase media y baja tienen mayor tendencia a asumir programas como las telenovelas como fuentes de información realista del mundo, y son estos niños los que menos opciones y estímulos para el aprendizaje tienen en sus vidas. Señala que la televisión goza de alta credibilidad para la mayoría de niños de educación primaria. Además plantea cómo temprana-

mente ésta contribuye a moldear aspiraciones y expectativas. Aborda también cómo, en el caso de los adolescentes y preadolescentes, afecta su socialización política, entendida en un sentido amplio como la formación de opiniones y actitudes frente a las instituciones, al propio país, al gobierno y a la participación de la sociedad civil en las decisiones que conciernen a todos.

► 1.2. Descentramiento del libro, de la razón y del aprendizaje por etapas

En este segmento se organiza la reflexión a través de la argumentación desarrollada por Jesús Martín Barbero en su texto *Heredando el futuro* (1996). La escuela legitima el régimen del saber homologado a la racionalidad, fundado en el texto impreso, la lecto-escritura y el aprendizaje por etapas. El sistema educativo formal demuestra desconfianza ante la imagen, desatendiendo el hecho de que la televisión es hoy un dispositivo central de socialización, y no el libro.

Se destacan aquí algunos planteamientos del texto referido: uno, el hecho tecnológica y culturalmente

◀
"LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS ESTÁ DESTINADA A AYUDAR A LOS NIÑOS A COMPRENDER Y PARTICIPAR EN LA CULTURA DE LOS MEDIOS QUE LOS RODEA (...) LOS MEDIOS JUEGAN HOY EN LA SOCIEDAD UN ROL TAN IMPORTANTE COMO LA CULTURA ESCRITA Y POR LO TANTO, DEBEN SER CONSIDERADOS CON LA MISMA SERIEDAD POR LOS EDUCADORES".

⁴ Algunos de los autores latinoamericanos que han examinado este debate son Guillermo Orozco (*Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*, Madrid: Universidad Iberoamericana, Ediciones de la Torre, 1996); Valerio Fuenzalida (*Televisión y cultura cotidiana*, Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria CPU, 1997); María Teresa Quiróz (*Todas las voces*, Lima: Universidad de Lima, 1993); Rosa María Alfaro y Sandro Macassi (*Seducidos por la tele*, Lima: Calandria, 1995); Leoncio Barrios (*Familia y televisión*, Caracas: Monte Avila, 1992).

⁵ Un número importante de trabajos recientes de G. Orozco aparecen compilados en el libro citado en la nota 4.

insoslayable de que existen hoy mejores dispositivos de almacenamiento y difusión del conocimiento, distintos de la escuela y el texto impreso, lo cual nos hace preguntarnos qué significan saber y aprender en el nuevo entorno informacional. Dos, la necesidad de que la escuela no antagonice lecto-escritura y medios audiovisuales, sino que, a partir de un reconocimiento de la multiplicidad de textos en circulación, tome en cuenta y estimule los nuevos modos de leer. Y tres, que la imagen y las nuevas tecnologías ponen en crisis las formas tradicionales de producción y apropiación del conocimiento; modifican tanto el estatuto epistemológico como institucional de los lugares de saber y de las figuras de razón, lo cual implica que “memoria, saber, imaginario y creación conocen hoy una seria reestructuración”.

Con relación a este último punto Martín Barbero formula que la televisión desordena las secuencias del aprendizaje por edades/etapas, y por esta razón replantea —tanto en el hogar como en la escuela— las interacciones entre niños y adultos, demandando nuevas estrategias de relación interpersonal, y ‘desordenando’ la adquisición gradual de conocimientos que los padres usualmente regulan, y que la escuela formaliza en sus estructuras de grados, currículos, etc⁶.

▲
“HAY QUE SITUAR EN LA AGENDA TEMÁTICA LOS MODOS HABITUALES DE COMPRENDER LA REALIDAD COTIDIANA, Y EL LUGAR QUE EN ELLOS TIENEN LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN. ¿QUÉ FORMA PARTE DE LOS MENÚS DE ‘CONOCIMIENTO’ QUE LA PRENSA, LA TELEVISIÓN O LA RADIO, E INTERNET, DISTRIBUYEN?”

▲ 1.3. Comunicación, educación y poder: el debate sobre las papas fritas

El teórico norteamericano Michael Apple ha escrito por su parte, acerca de pensar la educación como un espacio en el que se disputan significados y se construye hegemonía. La teoría educativa crítica reconoce el carácter cultural de las estrategias de dominación. Aborda el campo simbólico como un territorio de complejas contradicciones y de resistencia. Quienes estudiamos los procesos de la comunicación masiva, y también los educativos —y así mismo los comunicadores y los educadores— somos participantes de una lucha por los significados compartidos socialmente. Solamente algunos significados son considerados ‘legítimos’, sólo ciertas formas de comprender el mundo terminan por volverse ‘conocimiento oficial’.

La convergencia de los campos de la comunicación y la educación exige el planteamiento de interro-

gantes sobre a qué grupos pertenecen los significados puestos en circulación, y cuál es la realidad y el conocimiento que se vuelven públicos. Hay que situar en la agenda temática los modos habituales de comprender la realidad cotidiana, y el lugar que en ellos tienen los medios masivos de comunicación. ¿Qué forma parte de los menús de ‘conocimiento’ que la prensa, la televisión o la radio, e internet, distribuyen?

Tanto los trabajos de Apple como de latinoamericanos estudiosos de su obra son muy iluminadores para pensar las relaciones entre comunicación masiva y poder. Tales análisis, originalmente concebidos para el campo educativo, pueden contribuir a estudiar los procesos de legitimación de significados por las instituciones, canales y emisores masivos de comunicación y, yendo aún más allá, contextualizar también otros circuitos en los que intervienen las industrias culturales, tales como el consumo. Las prácticas de consumo en países desarrollados se fundamentan a menudo en la opresión y empobrecimiento de determinados grupos en países del llamado Tercer Mundo. Este es el tema de un ensayo de Apple, en el que narra cómo las papas fritas baratas son cultivadas por cierta cadena de establecimientos de *fast food* que ha aceptado en una especie de comodato, zonas rurales de una nación asiática, con el consiguiente desplazamiento y pauperización en la ciudad de grandes masas campesinas⁷.

La convergencia medios-educación debe ser situada con referencia al problema del ejercicio del poder en una sociedad, a través de las formas de producción, adquisición, uso y legitimación social del conocimiento. Henry Giroux, pedagogo norteamericano, propone ‘una pedagogía crítica de la representación’ que propenda por el desarrollo de competencias cognitivas para analizar las representaciones que se construyen. Y a la vez, una pedagogía que busque ejercitar tanto la expresión como la organización de los escolares, futuros ciudadanos, para elaborar representaciones alternativas a las hegemónicas, y para ejercer formas de presión sobre las distintas instituciones y sistemas de medios. Las tesis de Giroux desarrollan el problema de la importancia ética y política de la pedagogía, y plantean su comprensión como una forma

⁶ MARTÍN BARBERO, Jesús. *Heredando el futuro: Pensar la educación desde la comunicación*, en *Nómadas* No.5, Santafé de Bogotá: Universidad Central, Departamento de Investigaciones, Sept. 96 - Feb. 97.

⁷ APPLE, Michael. *Educación, identidad y papas fritas baratas*. En *Cultura, política y currículo*, editado por Pablo Gentili, Buenos Aires: Losada, 1997. En el mismo libro se encuentran los textos de los profesores brasileños Pablo Gentili (Universidad del Estado de Rio de Janeiro) y Tomaz Tadeu Da Silva (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

de crítica cultural para cuestionar las mismas condiciones bajo las cuales se produce el conocimiento.

Retornando a los planteamientos de Guillermo Orozco, éstos exploran cómo el poder 'se manifiesta a través de discursos y de pedagogías'. El autor pasa revisión a dos perspectivas dominantes en educación para los medios: la 'lectura crítica' trató de hacer análisis decodificadores e 'inocular' a las audiencias para resistir a los 'contenidos ideológicos' de los mensajes. A su vez la 'alfabetización para los medios' ha buscado adiestrar a los usuarios en el manejo de los lenguajes y formatos propios de cada medio o tecnología. Ambos enfoques, explica, han omitido abordar la relación autoridad-conocimiento-discurso, y su resultante, la representación. Si el gran poder de los medios consiste en 'descertificar' el conocimiento de la realidad, a través de sus alianzas con los bloques de poder, y de su potencial tecnológico y expresivo para construir metáforas y legitimarlas, es decir, elaborar y poner en circulación representaciones de lo social, Orozco plantea que

"...realizar una deconstrucción de la representación implica asumir a las instituciones educativas y en particular a la escuela, como instituciones culturales, donde se negocian significados y se produzcan sentidos, a la vez que se ejercite a los estudiantes en el cuestionamiento de los modos de producción de conocimiento vigentes, incluidos los de la propia institución educativa y específicamente, de los mecanismos de certificación social de los conocimientos producidos y de las relaciones de poder imbuidas en ellos"⁸.

Richard Dyer, inglés, propone como un área de estudios central las ficciones audiovisuales y las imágenes que estas industrias ponen en circulación. Argumenta a favor de la importancia de analizar los estereotipos en la narrativa. Su planteamiento parte de la necesidad de reconocer la construcción cultural de nuestras vidas, las funciones de la conciencia y la cultura en nuestra comprensión general de cómo es el estado de cosas y



cómo cambiarlo. La exploración de los estereotipos se torna importante si tenemos en cuenta la tesis de Dyer de que la manera como los diferentes grupos sociales son tratados en la representación cultural es parte de cómo son tratados en la vida; que la pobreza, los ataques físicos, el odio a sí mismos y la discriminación —en vivienda, empleos, oportunidades educativas, y demás—, son instituidas por la representación.

Dyer aborda así mismo, las conexiones mutuas y complejas entre estereotipos y realidad. También señala cómo los estereotipos implican una especie de fórmula consensual. Sin embargo, nos previene acerca de que no podríamos pensar en una idea pre-existente a la ficción, sino analizar los modos como los mensajes de los medios contribuyen a la organización de la percepción, y a construir los estereotipos en tanto nociones compartidas dentro de la vida colectiva. Los estereotipos —

plantea— son una fuente de conocimiento sobre los grupos sociales. Uno no puede vivir por fuera de la red de representaciones dentro de la cual se encuentra. Para Dyer la indagación sobre representaciones y estereotipos debe avanzar hasta la pregunta de qué instancias de poder en una sociedad los definen y controlan, quién propone el estereotipo y tiene la facultad de hacerlo actuar. Expresa su propósito de escribir con una perspectiva política sobre la cultura contemporánea, a la vez que insiste en la importancia de comprender la forma y complejidad de las imágenes que ésta pone en circulación⁹.

Para articular la serie de ideas expuestas por los distintos autores, retomo la propuesta de Guillermo Orozco que consiste en asumir la escuela como una 'esfera pública democrática' en donde se cuestionen los saberes y disciplinas hegemónicos, y se activen los procedimientos y las destrezas comunicativas requeridos para acceder e influir en el conocimiento, y los instrumentos técnicos que posibilitan su producción y circulación en un mundo cada vez más tecnificado y globalizado. Acorde con estas premisas, la educación para la comunicación tendría como dos de sus componentes fundamentales una 'pedagogía crítica de la representación' y una exigencia de participación social, tanto desde la escuela como desde otros ámbitos extraescolares, ya que no sería solamente una innovación curricular, sino 'una perspectiva pedagógica y cultural' que convoque a diversos grupos de ciudadanos, en tanto participantes sociales en los sistemas de medios existentes¹⁰.

⁸ OROZCO, Guillermo. *Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación*. En *Nómaditas* No.5, Santafé de Bogotá: Universidad Central, Departamento de Investigaciones, Sept. 96-Feb. 1997.

⁹ DYER, Richard. *The Matter of Images*. London: Routledge, 1993.

¹⁰ Puede consultarse el texto *Escuela y televisión: hacia una alianza por nuevos motivos*, en el libro de Guillermo Orozco citado en la nota 4.

Beatriz Sarlo, una de las figuras intelectuales más destacadas de Argentina, explora en *Escenas de la vida posmoderna* (1994), las relaciones entre el arte, la educación y la oferta contemporánea de los medios masivos, y afirma que el intelectual crítico tiene aún su lugar en una sociedad donde los problemas de desigualdad e injusticia no se han solucionado. No se trata del antiguo rol mesiánico del saber para iluminar o representar a quienes no tienen ese saber, pero sí de una figura que —en contraste con el ‘experto’— sea capaz de mirar el mundo no desde la estrechez de su propio campo disciplinario, sino desde lo que ella denomina una ‘perspectiva general’ que explore lo micro, pero que no pierda de vista el horizonte de factores estructurales y sociohistóricos. Las preguntas sobre el papel tanto de la educación como de los intelectuales son, según ella, nítidamente relevantes en el escenario contemporáneo, donde los medios son poderosos dispositivos de construcción de lo que la sociedad comparte como ‘conocimiento’¹¹.

► MOMENTO 2: UNA AGENDA A PARTIR DE LO INVESTIGADO

Se presentan ahora algunos hallazgos que la investigación evidenció, y que definen áreas de trabajo con las que pueden comprometerse tanto los educadores con sus alumnos, como los comunicadores (creativos, libretistas, programadores) que aspiren a que las audiencias infantiles y adolescentes sean sus interlocutores. Los temas se han dividido en dos grandes áreas: la primera referente al ámbito de lo privado, y la segunda al ámbito público, sin perder de vista que ésta es una clasificación arbitraria, y que no es posible establecer fronteras nítidas entre las dos esferas.

▲ 2.1. Estrategias pedagógicas de trabajo con la televisión en el aula

La investigación permitió confirmar que a muchos niños les encantan las narrativas basadas en pedagogías sobre las relaciones interpersonales, o situaciones comunes que ellos pueden vivir a diario. Sienten que esos relatos televisivos les enseñan formas de relacionarse con los demás, y a sortear problemas pequeños o difíciles en la familia o en el grupo de amigos: afrontar una rivalidad en el barrio, ‘declarársele’ a una compañerita del colegio, relacionarse con un amigo de la madre, o reconocer el hecho de haber cometido una falta. No sólo les gustan a los niños los truculentos relatos de acción, llenos de persecuciones, accidentes automovilísticos, asesinatos, suspenso y ‘choques’ sonoros.

En consecuencia, hemos encontrado en los programas de televisión que ponen en escena niños y adolescentes en situaciones de la vida cotidiana, un recurso pedagógico valiosísimo con un potencial enorme para desarrollar actividades formativas con los niños, que a la vez involucran el entretenimiento y el análisis crítico de la realidad que viven. Los educadores con quienes hubo diálogo e intercambio de ideas en el curso de la

investigación, han expresado que —tras identificar cuáles son las situaciones o dificultades en las que con más frecuencia se involucra un determinado grupo de niños o niñas— las ficciones televisivas pueden ser utilizadas para explorar y dialogar con los alumnos una gama amplia de asuntos tales como: incidentes familiares en torno a rutinas de comida, aseo, tareas, oficios domésticos; órdenes de los adultos que

►
“HEMOS ENCONTRADO EN LOS PROGRAMAS DE TELEVISIÓN QUE PONEN EN ESCENA NIÑOS Y ADOLESCENTES EN SITUACIONES DE LA VIDA COTIDIANA, UN RECURSO PEDAGÓGICO VALIOSÍSIMO CON UN POTENCIAL ENORME PARA DESARROLLAR ACTIVIDADES FORMATIVAS CON LOS NIÑOS, QUE A LA VEZ INVOLUCRAN EL ENTRETENIMIENTO Y EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA REALIDAD QUE VIVEN”.

no son acordadas o no se discuten; desavenencias entre los padres sobre la educación de los hijos; amigos que los padres no aprueban; frustración de los niños o adolescentes respecto al consumo, y sentimientos de exclusión; permanencia del niño en la calle; peleas infantiles; soledad de algunos niños; comportamientos relacionados con la sexualidad; las diferencias de crianza entre hombres y mujeres, y muchos otros. A través del trabajo de campo se propició el que los escolares concentraran su atención en el texto televisivo y luego la dirigieran hacia su propia realidad: este tipo de ejercicios logra que la exploración de su situación personal o de su contexto sea muy enriquecedora. La relación *sujeto-texto televisado-realidad* puede constituirse en una estrategia de indagación y aprendizaje bastante productiva.

En Colombia afrontamos situaciones de conflicto social rural y urbano de muchas modalidades. Por esto el tema de la violencia se torna obligatorio. Durante el trabajo de campo fuimos sorprendidos por la frecuencia con la que, al hablar de la vida familiar, la violencia aparece

¹¹ SARLO, Beatriz. *Escenas de la vida posmoderna*, Buenos Aires: Ariel, 1994.

en los discursos de los niños. No la violencia paramilitar ni la guerrillera, sino la violencia casera. Esta confirmación de los índices de maltrato infantil, ya arrojados por investigaciones sociológicas y antropológicas, exige hacer del tema de la resolución concertada de los conflictos grandes y pequeños un punto crucial de la 'agenda comunicación-educación' para la Escuela y los educadores, y también para los sistemas de medios, macro y micro.

Los niños expresan sus quejas sobre las recriminaciones verbales, el trato poco afectuoso del que son objeto y el maltrato abierto que ellos presencian o reciben. Percibimos así mismo, limitaciones en las manifestaciones positivas de afecto, con mayor frecuencia en los niveles socio-económicos bajos. Las historias contadas por los niños arrojan luces sobre el clima emocional en el que habitan, y que contribuye a conformar su subjetividad y sus visiones del mundo. El trabajo de campo arrojó bastantes indicios sobre cómo los niños de los sectores populares están asociados a un entorno de dificultades y factores hostiles. Sus relatos narran asesinatos, infidelidades conyugales, accidentes, fallecimientos de familiares, o apariciones de espíritus con connotaciones misteriosas o negativas. Lo trágico en la vida de los niños se presenta como una fuerza intensa en su memoria. Quienes han sufrido la pérdida de un ser querido, o una calamidad grave, evocan este hecho más inmediatamente que las circunstancias favorables que pueden rodearlos en el presente.

Por la frecuencia e intensidad que tienen en los discursos de los niños las menciones sobre situaciones violentas, la inserción de esta reflexión se hizo ineludible. Otra razón para abordarla es que la violencia ha sido contemplada como elemento central en la agenda sobre televisión y audiencias infantiles, tanto en la investigación académica como en la discusión que sale a la luz pública predominantemente través de la prensa. También ha sido objeto de debate y reglamentación en la legislación colombiana sobre televisión.

Analizar la relación medios-violencia desborda los propósitos de la investigación realizada, pero sí es oportuno formular algunas cuestiones: en primer término, que la violencia cotidiana con la que vastas mayorías de los grupos populares urbanos y rurales se enfrentan no es la de la televisión. Es la de las familias, como los niños lo han contado, y la del conflicto social. La muerte en América Latina tiene otras caras, —ha escrito el chileno Valerio Fuenzalida— distintas de las que presentan las ficciones transnacionales: víctimas causadas por el conflicto social y político; y en este sentido, la televisión ha servido más bien para ocultar y desinformar acerca de estas violencias y sus causas.

En segundo lugar, debemos plantear la pregunta de cómo se inscriben las dramaturgias de golpes, *shocks* visuales, efectos de sonido, detonaciones, fugas, persecuciones e interacciones violentas, en culturas que convivimos con formas de violencia cotidiana. No podemos acogernos a la fórmula de que una televisión violenta produce actuaciones violentas de los niños o los adultos televidentes. Pero tampoco puede desestimarse la necesi-

dad de evaluar su influencia en los imaginarios y comportamientos de las audiencias. Y especialmente en el período de socialización, cuando los niños construyen sus valores e identidades.

En tercer término, la presencia de formas diversas de violencia en la vida diaria de un gran número de niños —que también alcanza de distintas maneras a los estratos medios y altos— nos obliga a plantearnos la relevancia so-

▼
"EN COLOMBIA AFRONTAMOS SITUACIONES DE CONFLICTO SOCIAL RURAL Y URBANO DE MUCHAS MODALIDADES. POR ESTO EL TEMA DE LA VIOLENCIA SE TORNA OBLIGATORIO. DURANTE EL TRABAJO DE CAMPO FUIMOS SORPRENDIDOS POR LA FRECUENCIA CON LA QUE, AL HABLAR DE LA VIDA FAMILIAR, LA VIOLENCIA APARECE EN LOS DISCURSOS DE LOS NIÑOS. NO LA VIOLENCIA PARAMILITAR NI LA GUERRILLERA, SINO LA VIOLENCIA CASERA".

cial del ejercicio de formas de comunicación masiva — a través de la radio, la publicidad, los impresos y el cine— tanto en la información como en las franjas de entretenimiento, que presenten soluciones dialogadas y pacíficas para resolver los conflictos, y dramaturgias distintas de las mencionadas. Para los colombianos es imperativo pronunciarnos sobre qué funciones y qué responsabilidad tienen las instituciones mediáticas (empresas financiadoras de publicidad, empresas productoras, diseñadores de programación, libretistas, reporteros, editores), en propiciar la construcción de una cultura de paz y respeto.

Los niños han expresado abiertamente que no les gusta ni la violencia del barrio (robos de menores, delitos, alcoholismo o drogadicción) ni la de la ciudad. Los niños de sectores rurales perciben las ciudades como un territorio lleno de peligro, aunque este relato coexista con los de la ciudad como lugar de la diversión, 'la rueda', el paseo o el cine; y también el espacio de las oportunidades. Para la pequeña comunidad afrocolombiana de Zaragoza, la ciudad define claramente su categoría de discriminados, es donde se origina parte de la violencia simbólica y el rechazo social que sienten ante su situación de pobreza y su condición étnica: tienen una imagen negativa y amenazadora de ciudad. Es un espacio donde se llega a formas degradantes de relación humana. Aunque la ciudad sirve para vender, para conseguir trabajo,

“para los negros no es fácil obtener empleos, no les dan trabajo, en cambio a los paisas sí. A veces consiguen trabajando a pala, construyendo edificios, recogiendo basuras o como vigilantes. Las mujeres lavando ropa, cocinando, de meseras, en restaurantes, o en las casas de los ricos. A los negros no les dan trabajo en las oficinas”.

La violencia no es un tipo de situación concebida por los niños como deseable, ni como fuente de gratificación emocional. En edades tempranas, ellos tienen la habilidad de estar abiertos a un rango amplio de películas y videos, si se los estimula oportunamente. Los proyectos educativos y culturales audiovisuales deben implicar que tanto la familia como la escuela, y sobre todo los canales de televisión, diversifiquen su oferta para el público infantil. Esto implica pensar en una programación distinta de los formatos, estéticas, personajes y narrativas convencionales, que muy a menudo coinciden con el recurso fácil a las interacciones violentas, lo cual aplica a una gran proporción de dibujos animados, y también a los dramatizados de acción.

La exploración sobre televisión y vida sicoafectiva de la infancia se torna —a partir de las demandas fuertes de los mismos niños— en un lugar potencialmente rico para percibir y alentar cambios socio-culturales cuyas consecuencias pueden significar renovaciones en las relaciones familiares, pero también en las formas de la vida social que sucede fuera de casa, para la cual la familia ya nos ha preparado cuando encontramos a los otros. Y en tal exploración le cabe responsabilidad no sólo al maestro que tiene frente a sí, diariamente, a treinta o cuarenta niños, sino a los creativos, libretistas, directores, y jefes de programación de los canales, cuyas audiencias son miles de menores con ojos y oídos ávidos.

Si bien es simplista identificar a la televisión como causa de la violencia social, igualmente lo es sugerir que una programación con frecuentes interacciones violentas no favorezca una cultura de la violencia, particularmente en el período de socialización, cuando los niños construyen sus valores e identidades. El *Instituto de Iniciativas para la Salud Mental* con sede en Washington, está realizando un trabajo excepcionalmente interesante, al establecer un puente entre la comunidad académica de las ciencias sociales y los creativos de medios: equipos de antropólogos, siquiátras y sociólogos investigan situaciones y temáticas de la vida individual y social, y arman ‘paquetes informativos’ que son utilizados por los guionistas y directores para buscar maneras menos estereotipadas y más enriquecedoras de dramatizar y poner en escena situaciones cotidianas de conflicto como las funciones de la paternidad, el manejo de la pérdida de amores, trabajo, salud, dinero, hijos o padres,

la revelación de un secreto familiar, o el abuso de drogas. Actúan bajo el principio de que

“escribir historias que reduzcan en lugar de aumentar la probabilidad de violencia en la sociedad es uno de los retos que hoy en día deben enfrentar los profesionales creativos. Representaciones que contextualizan la violencia y muestran sus consecuencias pueden ser un agente disuasivo para los espectadores”¹².

Se abordan a continuación temas que hacen parte de la agenda de la comunicación y la educación, relacionados con la esfera de los asuntos públicos.

▲ 2.2. *Las relaciones de los niños con la información*

El país no pasa por la escuela: El 85% de los niños mencionan el televisor como la fuente suministradora de las noticias que a ellos les llegan, ya sean de fútbol o el secuestro de soldados del ejército, el último desastre natural o el personaje político que se vuelve una *vedette* por algún incidente de corrupción gubernamental. Con enorme distancia respecto de la televisión, los padres sólo se citan en un 7% de los casos, seguidos por los educadores, mencionados en un 6.5% como fuentes de la información de actualidad.

O sea que el país ‘sucede’ allá lejos; en algún punto distante del salón de clase hay combates guerrilleros, nuevos impuestos que se crean, aparición de grupos paramilitares, descubrimientos científicos, festividades colectivas, movimientos ciudadanos, medidas económicas, etc., que parece que no ocurrieran. Quizá son vistas por los niños de reojo, mirando desde alguna esquina, distraídamente, como al pasar, mientras los padres sí les prestan algo más de atención a esos sucesos. Para los niños, se quedan en formas algo amorfas sobre la pantalla y en sus cabezas. Tal vez los pequeños varones de seis u ocho años, aterrados por su obligatoriedad futura de ir al

¹² Boletín *Diálogo. Una mirada introspectiva hacia las emociones humanas como herramienta para los profesionales creativos*. Vol. 1 No. 3, Washington D.C.: Institute for Mental Health Initiatives. Invierno 1993. Dirección: 4545 42nd Street, NW Suite 311/Washington D.C. 20016. Estudios colombianos recientes sobre violencia familiar son:

MALDONADO María Cristina, *Temas de violencia y dominación en la familia según género, generación y parentesco*. En *Prospectiva*, No. 1, En *Revista de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano*, Cali: Universidad del Valle, Octubre de 1994.

JIMENO, Miriam, y ROLDAN, Ismael, *Las sombras arbitrarias. Violencia y autoridad en Colombia*, Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1996.

También puede consultarse el trabajo argentino: RAVAZZOLA, María Cristina. *Historias infames: los maltratos en las relaciones*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

ejército, se enfrenten a fantasías no placenteras sobre esas guerras que no entienden a pesar de que las pasan en el noticiero cada noche.

El país escolar parece ser el de los datos geográficos e históricos, el de las fechas, y los temas genéricos. Es decir, el país de los libros. Pero el país que describen los presentadores de noticias cada día, no logra entrar por las puertas de la escuela. Los acontecimientos que suceden en la región o el territorio nacional no son comentados en la mayoría de las aulas. Es necesario que los educadores —de primaria y secundaria— cada semana graben, vean y analicen con los chicos una nota periodística dentro del salón de clase. Al país actual, al país de carne y hueso, al país vivo, al país difícil, al país conflictivo hay que dejarlo pasar por el aula para ser analizado, repensado, para no someterlo al silencio, para buscarle explicaciones y para que los niños y adolescentes descubran qué tiene que ver con ellos.

La televisión: sin eficacia informativa: La información que tienen los niños es semejante a un 'relato confuso'. Observemos un fragmento del noticiero preparado por un grupo de niños de nivel socio-económico alto de Cali:

"Lamento informarles que asaltaron el banco Bancafé. Apuñalaron a 9.999.999 millones de guardias. Violaron a 39.000 billones de secretarías, ahorcaron a 9,999 gerentes, y se robaron 9.999 millones de libras. Se acusa que el que hizo esto fue 'Charlis A'. También drogaron a 30 clientes. Creo que robaron un BM último modelo. Pusieron una granada causando la destrucción de medio Bogotá. También lograron sacar bastante información para robar otros bancos. En caso de emergencia favor llamar al 5568132".

La dramatización de un noticiero, hecha por cada uno de los grupos, y las respuestas de los niños sobre personajes y hechos noticiosos de Colombia y el mundo permiten poner en evidencia el conocimiento y competencias que tienen los distintos grupo de escolares sobre las rutinas informativas de la televisión y la radio: tanto de los formatos y contenidos, como de los roles de los diferentes profesionales involucrados. Los niños emularon la fragmentación, la velocidad y la hipérbole. También reprodujeron el 'conocimiento' que ofrecen los noticieros: sintético, no un saber propiciado por causas, relaciones, o una oferta de argumentos para la comprensión de los sucesos.

Practican la lógica del accidente, la sorpresa o el directo televisivo, no el recurso a una lógica de la duración. La velocidad del ritmo noticioso, la brevedad de las notas y las deficiencias en la contextualización de los hechos tiene su correlato en la presentación simplificadora de determinados temas que hacen los noticieros.

El término de 'relato confuso', expresión acuñada por Germán Rey, investigador y crítico de televisión de *El Tiempo*, encaja admirablemente en nuestra lectura de la información que manejan los niños sobre el país. Construyen versiones de un país en crisis, con problemas agudos que ellos son capaces de nombrar, con una noción de futuro más bien incierta y desesperanzada, pero todo este conjunto es 'armado' por los niños de manera caótica y fragmentaria, sin relaciones claras entre los hechos, o explicaciones consistentes. La televisión 'espectaculariza y confunde' ha escrito Rey, aunque también llama la atención sobre la necesidad de explorar los matices aprovechables, y no sólo los problemáticos, de la espectacularización¹³.

Al reconocer los conocimientos fragmentarios y débiles que —en diferentes grados— tienen los niños sobre el país y el mundo, es necesario destacar un par de hechos: la exigencia de explorar los nuevos modos de acceder al conocimiento que la televisión le demanda a los espectadores infantiles; y la relevancia de insistir en la duda frente a la eficacia de la televisión como dispositivo de información y educación.

El potencial informativo y de apertura hacia el mundo no conocido por experiencia directa que tiene la televisión, quizá requiera de la búsqueda de otros lenguajes y formatos que no se agoten en las cifras sensacionalistas o la noticia estilo *video-clip* sobre hechos insólitos. Los medios podrían fomentar la capacidad de explorar y conocer las realidades locales, regionales, nacionales y transnacionales. La televisión debería 'conectar' al niño con su sociedad. Puesto que la infancia es



¹³ REY, Germán. *Visibilidad y corrupción: los medios de comunicación en el Proceso 8000*, Santafé de Bogotá: mimeo, 1996, y *Política y medios de comunicación*. En *Contribuciones* No. 2. Buenos Aires: Ciedla, Fundación Konrad Adenauer, 1996.

un período clave de definición de valores y comportamientos, tanto los medios como la escuela podrían propiciar que los niños comprendan, aclaren o tomen partido sobre los asuntos acerca de los cuales ellos y ellas oyen hablar en la radio y la televisión, ven en los titulares de prensa, o sobre los temas que comentan los adultos que los rodean. ¿Exige esto —a la televisión y a la radio— otras formas de apelar a las audiencias que no sean la fragmentación y la velocidad? ¿Tendrían que ensayar modalidades especiales de diálogo con los públicos infantiles?

Los noticieros para niños y adolescentes que se transmiten diaria o semanalmente en algunos países europeos como Holanda, Suecia y Gran Bretaña quizá podrían aportar algunas luces sobre lo anterior. Si — como ha escrito Joshua Meyrowitz— los medios electrónicos nos han hecho perder nuestro viejo y cómodo 'sentido de localización', es justamente esta reorganización forzosa de la relación tradicional entre el espectador, el espacio y el tiempo, lo que la televisión tendría que aprovechar para permitir que se vea y se entienda aquello que pasa donde y cuando no estamos presentes¹⁴. Pero la televisión no tiene 'eficacia educativa' por sí sola. Los proyectos pedagógicos deben trabajar estrategias de comunicación con las audiencias infantiles que posibiliten la interacción con otras instancias sociales mediadoras —familia, sistema escolar, organizaciones comunitarias— cuya intervención será requerida para que el potencial educativo de las tecnologías de la comunicación pueda actuar.

El ciudadano tiene una relación de incomunicación con su sistema de medios: Puesto que uno de los propósitos de la educación es formar participantes en las decisiones colectivas, nos concierne la formación de los ciudadanos, desde que son niños.

Ninguno de los noticieros preparados por los escolares de nuestra investigación hablaron de sucesos o temas de su realidad circundante: los niños de determinada ciudad hicieron noticias referidas a otras ciudades más grandes, y los de zonas rurales acerca de las urbanas, en vez de hablar de los territorios que habitan. Los niños no sienten que sus propios asuntos, su entorno, lo que les afecta a ellos, pueda ser noticia. Tenemos pues que ensayar formas de transformar tanto la concepción de lo que es 'información', como la relación del niño con sus sistemas de medios: convertir una relación lejana en una

cercana; que cada televidente ponga en práctica su derecho a ser parte del sistema de comunicación, no sólo destinatario.

El aula escolar puede hacer las veces de tribuna pública. Debe propiciar los usos de la radio y la televisión como espacios de información y debate sobre los asuntos de interés colectivo. Examinar las posibilidades de que los niños y las niñas se involucren en el examen de determinados temas o hechos, y con ello se teja el proceso de participación en problemas compartidos: ir más allá de la experiencia personal inmediata, y vincularse a un ámbito mayor, el de una comunidad imaginaria, ya sea la ciudad o el país. Las escuelas y colegios pueden fomentar que los escolares se formen como 'participantes sociales'. Ser lugares donde se confronten los discursos de los medios con lo que pasa en la sociedad; estimular y fortalecer en los niños las competencias para explorar y debatir temas y sucesos que los afectan cotidianamente, no sólo como individuos sino como miembros pertenecientes a distintos grupos; en su plantel, y en el barrio o comunidad donde viven. Simultáneamente, podemos propiciar su acceso a medios que funcionen en estos espacios: periódicos y radios escolares y comunitarios, escritura, circulación e intercambio de textos impresos, experiencias de comunicación audiovisual con la fotografía o el video, capacitación para los medios informáticos disponibles¹⁵.

La cultura del entretenimiento light escamotea la cultura de la información durá: Además de encontrar que en todos los grupos la mayoría de niños y niñas manifiestan más interés por el consumo audiovisual o los videojuegos que por la lectura y la escritura, incluso las mismas prácticas de lectura —cuando sí se lee— revelan la preeminencia del entretenimiento trivial. Así, los niños de padres no pertenecientes a contextos que podemos adjetivar como 'ilustrados' tienden a leer preferentemente revistas o publicaciones de farándula, sobre actrices, cantantes y chismorreos, de las cuales en



Federico

¹⁴ MEYROWITZ, J. *No sense of Place*. New York: Oxford University Press, 1985.

¹⁵ Una propuesta muy estimulante para el trabajo sobre información en la escuela es el libro de la argentina Roxana Morduchowicz, *El diario, un texto social*. Buenos Aires: Aique, 1993.

Colombia hay algunas de factura nacional, junto con las del emporio mexicano *Televisa*.

El hecho de que fueran Claudia Schiffer, Michael Jackson, los cantantes colombianos Shakira y Carlos Vives, y algunos deportistas, los personajes más conocidos por los niños, nos habla de las fragmentaciones sociales y culturales. Las nuevas tecnologías y las industrias del entretenimiento ahondan la brecha entre la información y la cultura dirigidas a quienes toman decisiones en la sociedad —que consultan los conocimientos jurídicos, económicos, científicos, o políticos a su disposición—, y otro tipo de información y de cultura para las grandes masas.

El investigador colombiano ya citado, Germán Rey, ha escrito acerca de las diferencias entre las caracterizaciones que la radio, la televisión y la prensa hacen de los actos del gobierno, y las apreciaciones que de éstos tienen los ciudadanos. Como ya se mencionó anteriormente, la televisión cumple débilmente con la función de informar a los niños sobre procesos del país tales como los de la esfera política, hecho que de todas maneras deberá ponerse en relación con la pertenencia de ellos a determinados grupos sociales, y la posición de los diferentes niños y niñas respecto de los sectores hegemónicos y decisivos en los contextos regional y nacional.

¿Cuáles programas de televisión necesitan los niños y adolescentes, que no se expresan en los temas y formatos *light*, o en los enlatados transnacionales? ‘La diversificación de los gustos puede tener algo que ver con la formación cultural de una ciudadanía democrática’, escribe Néstor García Canclini. Aunque registra la segmentación de los públicos que caracteriza al mercado audiovisual contemporáneo, nutrido por diversos circuitos para todos los gustos, este autor señala que hay una audiencia vasta que no se entera ni de la existencia ni del tipo de materiales que se distribuyen por circuitos especializados. Esto se refiere a las fuentes de películas, videos y televisión menos convencionales que los caracterizados por la comercialización. Habría que trabajar en pro de que cada vez un mayor número de niños, adolescentes y jóvenes se informen acerca de las distintas opciones en el campo audiovisual, y asuman qué ver informándose previamente¹⁶.

También hay que hacer visibles las múltiples ofertas de información *dura* que requieren tecnologías y

competencias especiales para acceder a ellas. Nos unimos a la pregunta que ha formulado Beatriz Sarlo, sobre si la *Xuxa*, las telenovelas, los dibujos animados y las lecturas sobre la farándula es todo el capital cultural que necesitan los niños para más adelante acceder, bien ‘equipados’, tanto a aprendizajes más especializados, como al mercado laboral y a la ciudadanía. Que muchos niños se vuelvan extremadamente diestros en la última versión del *Super Nintendo*, mientras otros grupos sociales aprenden cómo invertirán más adelante los presupuestos del país, y cómo tomarán las decisiones sobre ciencia y tecnología, sobre comercio internacional, o sobre las reformas a la Constitución.

► MOMENTO 3: LA EDUCACIÓN, NUEVAMENTE EN EL CENTRO DEL DEBATE

Quisiera cerrar con los planteamientos de un encuentro intelectual realizado en el segundo semestre de 1997. Allí, Martín Hopenhayn, autor chileno, presentó la tesis de que

“la base material y simbólica de las democracias modernas ya no descansa exclusivamente en un tipo de economía o de institucionalidad política, sino también en el uso ampliado del conocimiento, la información y la comunicación”.

Por lo tanto, combinaciones flexibles de la educación formal y la industria cultural deben constituir la oferta para difundir las destrezas que se han denominado *códigos de modernidad*: capacidad de los ciudadanos para expresar sus demandas y opiniones a través de los medios de comunicación, para tener las competencias requeridas con el fin de obtener información estratégica, y capacidad organizativa y de gestión para adaptarse a situaciones de creciente flexibilización en el trabajo y la vida cotidiana.

La integración social dependerá entonces no sólo del acceso a los bienes materiales como la vivienda, la salud o el consumo, sino de la satisfacción de las demandas de información, de conocimientos útiles, de transparencia en las decisiones, de mejor comunicación en la empresa y en la sociedad, de mecanismos de representatividad política y de visibilidad pública. Ha formulado Hopenhayn que:

“La difusión de códigos de modernidad requeridos para estos saltos en competitividad, ciudadanía democrática e igualdad de oportunidades, puede ser la bisagra que desde la educación compatibilice tres grandes objetivos que la modernidad le ha impuesto históricamente a la educación: la producción de recursos humanos, la construcción de ciudadanos para el ejercicio en la política y en la vida pública, y el desarrollo de sujetos autónomos”¹⁷.

¹⁶ GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Consumidores y ciudadanos*, México: Grijalbo, 1995.

¹⁷ HOPENHAYN, Martín. *La enciclopedia vacía: desafíos del aprendizaje en tiempo y espacio multimedia*, ponencia presentada al Encuentro Mundial sobre Investigación Acción Participativa, convocado en Cartagena de Indias, en Junio de 1997.

En un país como Colombia, con un alto grado de conflicto, proponemos la alianza entre la Comunicación y la Educación como un proyecto de movilización social. Ligada a la participación de los ciudadanos en los diversos sistemas de medios, y a los derechos, tanto de los niños y las niñas, como de los adultos. Buscamos que se forjen alianzas entre la escuela, los padres de familia, las emisoras de las universidades públicas, las radios comunitarias, o los canales de televisión comunitaria existentes en algunos municipios. Tanto educadores como padres y madres de familia pueden vincularse a iniciativas con los medios de comunicación que lideren organizaciones no gubernamentales, el sector cooperativo, y las nacientes asociaciones de televidentes en las ciudades.

Trabajamos bajo perspectivas similares a las que ha enunciado Guillermo Orozco, de 'conocer para intervenir'. Confiamos —como él lo ha expresado— en que la experiencia de relación con los medios masivos sea constructiva, crítica y autocrítica para los escolares, los maestros y los padres de familia, y se convierta en un recurso para la educación, la cultura y el reconocimiento de los diversos grupos sociales.

Este no es un proyecto académico sino un proyecto humano. Los ideales no consisten en alterar la programación televisiva o en formar más lectores, sino en buscar cambios para la vida cotidiana de los seres de carne y hueso. Sólo un 16% de hogares en las ciudades colombianas posee un computador¹⁸. En la gran mayoría de familias, donde la oferta de canales de televisión supera con creces a los periódicos e impresos que se obtienen, o a las oportunidades de lectura e información, quizá sean la televisión y la música unos de los pocos bienes culturales disponibles para pensar y decidir sobre su sociedad y sobre sus propias vidas. Estas circunstancias perfilan algunos de los retos que tenemos hoy quienes trabajamos, desde distintos frentes y rutinas profesionales, en los campos de la Comunicación y la Educación. ▼

► BIBLIOGRAFÍA

- ALFARO, Rosa María y MACASSI, Sandro. *Seducidos por la tele*. Lima: Calandria, 1995.
 APPLE, Michael. *Educación, identidad y papas fritas baratas*. En *Cultura, política y currículo*, Buenos Aires: Losada, 1997.
 BARRIOS, Leoncio. *Familia y televisión*. Caracas: Monte Avila, 1992.

Boletín *Diálogo*. *Una mirada introspectiva hacia las emociones humanas como herramienta para los profesionales creativos*, Vol.1 No. 3, Washington D.C.: Institute for Mental Health Initiatives, Invierno 1993.

Chroniques du Forum, No. 3, de Febrero de 1997, preparatorio del Foro Internacional *Los Jóvenes y los Medios: Mañana*, convocado por UNESCO y el GRREM (Groupe de Recherche sur la Relation Enfants/Medias) DYER, Richard, *The Matter of Images*. London: Routledge, 1993.

EWEN, Stuart. *Todas las imágenes del consumismo*. México: Grijalbo, 1991. (*All consuming images*, New York: Basic Books, 1988).

FUENZALIDA, Valerio. *Televisión y cultura cotidiana*. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria CPU, 1997.

GARCIA CANCLINI, Néstor. *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo, 1995.

HOPENHAYN, Martín. *La enciclopedia vacía: desafíos del aprendizaje en tiempo y espacio multimedia*, ponencia presentada al Encuentro Mundial sobre Investigación Acción Participativa, convocado en Cartagena de Indias, en Junio de 1997.

JIMENO, Miriam, y ROLDÁN, Ismael. *Las sombras arbitrarias. Violencia y autoridad en Colombia*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1996.

MALDONADO, María Cristina. *Temas de violencia y dominación en la familia según género, generación y parentesco*. En *Prospectiva*, No.1. En *Revista de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano*, Cali: Universidad del Valle, Octubre de 1994.

MEYROWITZ, J. *No sense of Place*. New York: Oxford University Press, 1985.

MARTÍN BARBERO, Jesús. *Heredando el futuro: Pensar la educación desde la comunicación*. En *Nómadas* No. 5, Santafé de Bogotá: Universidad Central, Departamento de Investigaciones, Sept. 96 - Feb. 97.

MORDUCHOWICZ, Roxana. *El diario, un texto social*. Buenos Aires: Aique, 1993.

OROZCO, Guillermo. *Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación*. En *Nómadas* No. 5, Santafé de Bogotá: Universidad Central, DIUC, Sept. 96 - Feb. 97.

OROZCO, Guillermo. *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*, Madrid: Universidad Iberoamericana, Ediciones de la Torre, 1996.

RAVAZZOLA, María Cristina. *Historias Infames: los malos tratos en las relaciones*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

REY, Germán. *Visibilidad y corrupción: los medios de comunicación en el Proceso 8000*. Santafé de Bogotá: mimeo, 1996.

SARLO, Beatriz. *Escenas de la vida posmoderna*, Buenos Aires, Ariel, 1994.

QUIRÓZ, María Teresa. *Todas las voces*. Lima: Universidad de Lima, 1993.

¹⁸ La fuente de los porcentajes registrados en la segunda parte del texto es la encuesta a 1015 escolares de primaria y sus familias, que la investigación *Los niños como audiencias* realizó en cinco ciudades del país: Bogotá, Cali, Barranquilla, Pereira y Bucaramanga.