

Escuela y televisión: Dos miradas reflexivas

Darwin González Sierra*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas



Resumen

El presente artículo ofrece una reflexión a propósito de la relación medios de comunicación y escuela. Además, presenta un panorama del uso mediático en las realidades educativas recientes, enfatizando en algunos aspectos relacionados con la televisión.

El texto realiza una revisión conceptual a dos trayectorias problema que han abordado el tema: una mirada telefónica y una mirada analítico-reflexiva. Se apunta, entonces, a una lectura crítica del uso de los medios de comunicación por parte de los sujetos escolares.

Abstract

This article presents a discussion about the media and schools. It presents an overview of using media in the educational realities recent emphasis on the respective television.

The text makes a conceptual review of two paths problems that have approached the issue: a phone and an analytical look reflective. It is suggested, then, to a critical reading of the use of mass media on the part of the scholastic subjects.

Palabras clave: educación, comunicación, televisión, medios.

Recibido: 7 de septiembre del 2009 - Aprobado: 3 de noviembre del 2009

* Docente. Investigador del grupo "Educación-comunicación-cultura", Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro de la fundación Centro de Investigaciones y Análisis Sociales (caos), licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

Si la escuela tiende a ser refractaria a la incorporación de nuevas tecnologías y suele cerrarle sus puertas, éstas acaban entrando indirectamente por la ventana: quienes asisten a ella viven un entorno cada vez más determinado por estas nuevas tecnologías.

José Manuel Pérez Tornero

El siguiente texto presenta un panorama global de las implicaciones del uso de los medios de comunicación dentro de la escuela, deteniéndose en dos miradas con respecto a la televisión: una telefónica

y otra de construcción y reflexión. El panorama y las miradas se fundan en los aportes actuales a la discusión de tal problemática.

Medios y escuela: una relación de cambio

Desconocer el desarrollo de la idea y representación de la escuela en la historia, como un antecedente claro de su situación actual, sería un equívoco; el cambio de las formas y métodos en su interior ha sido una constante a medida que la tradición del hombre avanza. La escuela de la academia, de la escolástica, de las aulas y de los ambientes exteriores muestra un proceso de cambio y transformación inherente.

Junto a los desarrollos tecnológicos y a la multiplicación de los textos en imprentas y talleres, el papel de la escuela se constituyó en un desarrollo de aumento y adquirió una función universalizadora. Los cambios de paradigmas científicos, sociales y políticos de la modernidad ofrecieron nuevas dinámicas en lo relacionado con la escuela como institución y, por supuesto, los adelantos tecnológicos que intervinieron en tales modificaciones.

En este camino, inventos como el teléfono, el telégrafo, la radio y las cintas magnetofónicas irrumpen para dar paso a una oralidad secundaria, una que como la de los orígenes guarda el sentido de comunidad, concentración y empleo de fórmulas, solo que mediada por la escritura; aquellos medios nacientes empezaron a actuar como suplentes de otros, como cartas, telegramas y mensajes escritos. El paradigma de la escuela cambia por completo en este estado de cosas.

Los medios implican nuevas dinámicas para la escuela; en las formas, en los contenidos, en los espacios, en los usos, en la enseñanza y, por supuesto, en el aprendizaje. La exigencia del giro es para profesores y para la institución completa.

De la misma forma, los medios representan y se entienden desde la relación de interacción o negociación entre el sujeto-actor, el medio (que funciona como texto) y el contexto al que pertenece:

asumimos entonces la radio, la prensa, la televisión, el cine y las más recientes tecnologías informativas y de comunicación, como agencias mediadoras entre los sujetos receptores y las otras instancias sociales que construyen y ponen en circulación significados colectivos (López de la Roche y Martín-Barbero, 1999: 25).

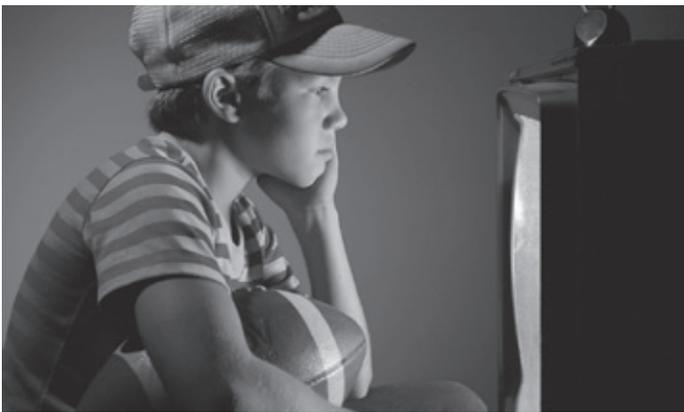
En la sociedad de la comunicación el saber y la información se ofrecen en difusión y expansión, la escuela que se presenta a espaldas vive una suerte de crisis. Por un lado está lo mencionado con la inconsistencia del currículo que se abstiene de responder a las necesidades de los educandos, así mismo, la resistencia a dirigir la mirada hacia otros lenguajes que garanticen un adecuado contacto con el mundo circundante;

hay, por otro lado, una dificultad para acceder a los recursos acordes con los actuales momentos. Reconocer estos aspectos es un primer paso que revela el cambio de mirada.

Los sistemas de socialización actuales le confieren a la escuela en su relación con los medios la necesidad de situarse en la cultura escolar: pensar en una participación, una comprensión, una novedad de los distintos procesos, y quizás un imperativo mayor: pensar la función socializadora de los medios.

Esta relación de cambio de la que hemos venido hablando, permite asumir la escuela como productora de un nuevo conocimiento que redefine el papel de sus actores. De esta forma, pasa de la lección a la acción: “la tarea de la educación en medios tiene que ver con la inteligencia colectiva y con los modelos de conocimiento y de entendimiento que desarrolla nuestra cultura” (Pérez Tornero, 2003). Para este fin, ha de abordar los distintos medios que hacen parte del corpus. Nos detendremos de aquí en adelante en dos miradas distintas para el medio específico de la televisión.

De la televisión usurpadora: primera mirada



Aunque en la actualidad gran parte de las reflexiones y propuestas¹ en torno al tema de escuela y medios se encuentran en una perspectiva de mediación y crítica, algunos teóricos defienden tesis según las cuales la televisión cumple una función enajenante con respecto a su público.

Los argumentos a favor de esta mirada muestran la transformación del escenario de la ciudad que modifica todas sus estructuras. Las instituciones que hacen parte de ella aparecen en crisis; la familia está trastornada y la escuela, cuando funciona, funciona mal.

El papel original de la escuela se concebía como una oportunidad de aprendizaje que era ofrecida por la observación cotidiana. Hoy los niños perciben de otra manera, y de esa forma la escuela deja de cumplir una función (la escuela nueva, por ejemplo, hace énfasis notorio al aprendizaje desde la observación y la experiencia). La otra mirada es la que da la *televisión*.

Los niños ven la televisión porque tratan de entender el mundo, sin embargo, tienen conflicto para descifrar lo que dice puesto que estos sujetos poseen limitaciones cognitivas a causa de su edad de desarrollo. En esta tesis defendida por John Condry (1998: 70) se culpa a la escuela de ese influjo, “si la escuela fuera más eficiente, la televisión no sería tan poderosa”.

Para desarrollar estos conceptos, Condry hace referencia a dos factores definitivos para abordar la influencia que ejerce la televisión: *exposición y contenido*. Cuanto mayor sea la exposición del niño o joven a la televisión, mayor será la influencia que ésta ejerce en él. Se cuestiona el número de horas, los momentos de verla y en suma, el tiempo entregado. Por su lado, el contenido determina la influencia, no obstante la sola exposición basta.

¹ A este respecto, la perspectiva latinoamericana es bien conocida y difundida. Ver, por ejemplo, los aportes de Martín-Barbero en el texto clásico *Proyectar la comunicación*.

El papel original de la escuela se concebía como acceso a una oportunidad de aprendizaje que era ofrecida por la observación cotidiana. Hoy los niños observan de otra manera, y de esa forma la escuela deja de cumplir una función (la escuela nueva, por ejemplo, da un énfasis notorio al aprendizajes desde la obsevación y la experiencia). La otra mirada es la que da *la televisión*.

Hablar de la exposición lleva a repasar los efectos contiguos que produce la televisión. “Independientemente de lo que se les proyecta, los niños que miran mucho la televisión tienden a leer menos, a jugar menos y a ser obesos. Estos son los efectos indirectos de ver continuamente televisión” (Condry, 1998: 72). Los problemas de desarrollo en los niños tendrían así una fuerte conexión con la televisión que aparece catalogada, en esta mirada, como una ladrona del tiempo.

Por otro lado, las temáticas y los contenidos habituales de los programas televisivos son encargados de modificar las actitudes (modos, caracteres, formas), creencias (escala de valores, opiniones) y acciones de los niños. Si un niño ve dibujos animados, lo hace porque poseen una forma atractiva, se ven bien marcados; con estas características cautivan su atención, lo que no implica que comprenda lo que se dice.

Condry entiende la televisión como un agente de sustitución y distorsión. De sustitución porque reemplaza figuras, conceptos y las mismas instituciones que intervienen en la socialización de los niños; de distorsión porque modifica la realidad, no informa sino que desinforma y la muestra desde intereses particulares y enajenantes. Esas distorsiones también son distintas entre los niños y las niñas, el seguimiento de arquetipos cambia entre los sujetos de acuerdo con su sexo. El problema de la televisión es también un problema de género.

Fundamentalmente la televisión es una institución comercial que responde a la necesidad del mercado; es una suerte de espejo de la recordación de los espectadores que cobran un papel de audiencia, con todas las implicaciones que conlleva esta denominación.

Televisión y escuela comparten algo en común: su relación con el tiempo; “ni la televisión ni la escuela promueven el interés hacia las materias de estudio más allá de lo que permite el reloj; hecho que trivializa el interés por el saber” (Condry, 1998: 79). La amplitud del contenido y su profundidad están dadas por la duración del programa, el tiempo funciona como un dictador que da paso y permiso a decir o mostrar algo.

Pero esta mirada también se entrega a los imaginarios. Según ella, en la televisión funcionan mecanismos que atrapan al televidente ofreciéndole modelos de vida que se estructuran desde la riqueza que se muestra y el trabajo que se ataca. Al mismo tiempo, la televisión niega al niño la capacidad de imaginación y creatividad.

La perspectiva de Condry es de denuncia y solo al final menciona algo que se podría hacer, esto sería llevar a los niños a una lectura y uso del medio, sólo que es bastante improbable que pueda hacerse, según sus tesis. Al mismo tiempo, bajo esta misma línea de Condry existe una postura más, la de Karl Popper, que sí propone un modelo.



El modelo de Popper

El filósofo británico hace una relectura de Condry y afirma con él que la televisión es una fuerza para el mal pero, aporta Popper, que puede serlo también para el bien. La opción para tal fin es el modificar los contenidos.

Un asunto que interviene en el problema que afecta a la televisión es la competencia, ella hace que la calidad de la oferta sea mala. Popper recuerda el pasado de la televisión como un momento de gracia:

si reflexionamos sobre la historia de la televisión, veremos que, en sus primeros

años, era bastante buena. No había las cosas malas que llegaron después; ofrecía buenas películas y otras cosas discretas. La razón de esto está, en parte, en el hecho de que en sus inicios no había competencia o ésta era escasa, y la demanda aún no se había extendido (Popper y Condry, 1998: 44).

Frente a este estado de cosas, Popper postula un modelo que permitiría solucionar el déficit presentado por la televisión en su relación específica con los niños y jóvenes que asisten a la escuela. Se trata de una *patente* que podrá ser concedida luego de un curso de adiestramiento, es una propuesta para modificar los contenidos.

Los receptores de esta propuesta serían los realizadores de televisión (productores, actores, técnicos, etc.) que deben saber que la educación es responsabilidad de unos y otros por total. El curso que desarrolle la patente tendría que llevar a formar claridad entre lo que es la realidad y la acción en los programas televisivos, sobre todo, teniendo en cuenta que —para Popper— existe cierto nivel de aprendizaje y de inteligencia necesario en las víctimas de la televisión para distinguir entre lo que se les ofrece como realidad y lo que se les presenta como ficción. El modelo tendría que activar esos mecanismos de la inteligencia y cambiar la perspectiva del televidente. Con Popper ya no hay televidentes, espectadores o audiencias; existen víctimas.

En la primera mirada, se encuentra un enfoque de Apocalipsis y de limitación en la relación de la televisión con la escuela. Se denuncia la influencia que hay en el espectador, pero no se tiene en cuenta como agente activo de la relación. La postura de Condry no conduce a un proyecto de diálogo, y la de Popper sólo se ocupa de los realizadores en función del contenido que ofrecen. Por supuesto que a la par de esta mirada existe otra que va más allá y se muestra como dialógica y reflexiva.



Los niños ven la televisión porque tratan de entender el mundo, sin embargo tienen conflicto para descifrar lo que dice puesto que estos sujetos poseen limitaciones cognitivas a causa de su edad de desarrollo. En ésta tesis defendida por John Condry se culpa a la escuela de ese influjo, “si la escuela fuera más eficiente, la televisión no sería tan poderosa

Mediación y reflexión: otra mirada

Reconocer que el uso crítico de la televisión se da luego de un aprendizaje complejo y de distintos niveles, es un punto de partida para vislumbrar una nueva mirada; admitir la necesidad de acercarse a ella, brinda la posibilidad de reflexionar sobre estrategias que den cuenta de la mediación que puede existir entre los niños y los procesos cognitivos y comunicativos con los que se relacione en sus distintos escenarios de interacción.

Una denuncia está inmersa en esta perspectiva al referenciar la ruptura de dos tendencias en el abordaje de la escuela y los medios: una mítica (que confiere a los medios masivos responsabilidades y cualidades que no le corresponden y le conceden un papel forzado frente al problema educativo) y otra opositora a su uso. Responder a esta ruptura es un propósito de la segunda mirada.

Inicialmente, el uso dado a la televisión está inmerso en lo rutinario, o lo que es mejor, se constituye en un uso mecánico. La postura de esta mirada se encamina a dar un giro que demanda entender que la televisión “es un hecho multiforme, complejo y, sobre todo, plural” (Pérez Tornero, 1994: 40). Es innegable que perspectivas múltiples, diferentes experiencias y posturas enriquece el proceso de recepción. De ahí surge lo que podrían ser tres requerimientos para ese propósito:

- Entender que usar la televisión parte de un acto consciente del sujeto que se enfrenta a ella. Consiste, entonces, en asumir un papel activo de interacción frente al medio específico.

- Comprender el lenguaje particular que utiliza la televisión, esto es, saber leerla: “Leer televisión no es una actividad ni automática, ni espontánea. Es fruto de un aprendizaje —más o menos consiente—, una actividad mental compleja que estimula el raciocinio, la lógica y la imaginación” (Pérez Tornero, 1994: 94). La entendemos desde una postura semiótica.
- Finalmente, debemos conocer que se trata de un instrumento tecnológico de distribución, almacenamiento y registro de información. Con esto, podremos interactuar dentro de la dinámica televisiva, con sus respectivas estructuras, formas y contenidos.

El encuentro de esta opción en el uso de la televisión implica un imperativo para la escuela; ésta debe proveer al niño de unas herramientas que le permitan enfrentar el compromiso televisivo. Una de las propuestas que surgen de esta mirada es la de una *competencia televisiva*, muy acorde con los postulados de la pragmática contemporánea: “no es posible ni educar con la televisión (o aprovechando la televisión) ni educar para utilizarla críticamente si antes no se dispone de una cierta competencia en el medio” (Pérez Tornero, 1994: 39). La competencia televisiva es un modelo que responde a la inquietud actual sobre el fenómeno televisivo.¹

¹ A este respecto se han realizado iniciativas interesantes en nuestro país: ver, por ejemplo, el proyecto de investigación realizado por Bustamante (2004).

Escuela y medios en la producción de sentidos

La incorporación de nuevos lenguajes es una exigencia para la actual escuela: interactuar con el cine, la televisión, la publicidad, la prensa y la multimedia es indispensable si se quiere llegar con éxito a los niños y jóvenes. No se pueden diseñar estrategias y metodologías apropiadas si antes no hay una competencia² en el manejo de las herramientas que permitirán implementarlas. La articulación de los procesos se hace urgente si se espera que de la escuela en su relación con los medios surja una producción de sentidos.

Tanto las acciones metodológicas como la reflexión de esas acciones es una tarea conjunta;

el docente que diseñe debe hacerlo a partir de una inquietud surgida de su propia práctica y del análisis que hace de ella. De la misma forma, los resultados de tales diseños deben ser confrontados con la realidad de los jóvenes: ¿Se responde a las expectativas?, ¿se cumple un verdadero papel?, ¿se construye, se produce sentido?

La relación de medios y escuela permite salir de individualismos para pensar desde dimensiones comunicativas, dialógicas y culturales. Una educación que se relaciona con la televisión, con la radio y con la internet muestra una educación en marcha por el camino del siglo XXI.

la escuela; ésta debe proveer al niño de unas herramientas que le permitan enfrentar el compromiso televisivo. Una de las propuestas que surgen de esta mirada es la de una *competencia televisiva*, muy acorde a los postulados de la pragmática contemporánea: “no es posible ni educar con la televisión (o aprovechando la televisión) ni educar para utilizarla críticamente si antes no se dispone de una cierta competencia en el medio

Referencias bibliográficas

Ampuero, J. (1992), *Los medios sí pueden educar*, Lima, Asociación de comunicadores sociales de lima.

Bustamante, B. et ál. (2004), “Propuesta de un modelo pedagógico de competencia televisiva”, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Carpentier, E. y McLuhan, M. (1968), *El aula sin muros: investigaciones sobre técnicas de comunicación*, Barcelona, Ediciones de Cultura Popular.

Condry, J. (1998), “Ladrona de tiempo, criadora infiel”, en Popper, K. y Condry, J., *La televisión es mala maestra*, México, Fondo de Cultura Económica.

Ferrés, J. (1994), *Televisión y educación*, Barcelona, Paidós.

Huergo J. y Fernández M. (1999), *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Colegio Académico de Comunicación y Educación.

2 La *Propuesta de un modelo pedagógico de competencia televisiva* asume la perspectiva semántico-comunicativa para abordar la idea de competencia.

- López de la Roche, M. y Martín-Barbero, J., et ál. (1999), *Los niños como audiencias*, Bogotá, Ministerio de Comunicaciones.
- Martín-Barbero, J. (2000), “Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar”, en *Revista Reflexiones Académicas*, núm. 12, Universidad Diego Portales, Santiago.
- (2003), *La educación desde la comunicación*, Bogotá, Grupo editorial norma.
- (2004), “Una escuela ciudadana para una ciudad escuela”, en *Educación y Ciudad*, revista del IDEP, Bogotá, IDEP.
- Martín-Barbero, J. y Rey, G. (1999), *Los ejercicios del ver*, Barcelona, Gedisa Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. “Lineamientos curriculares para lengua castellana” [en línea], disponible en: www.mineduacion.gov.co
- Ong, W. (1996), *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Tornero, J. (2003), “Educación en medios: perspectivas y estrategias”, en Aguaded Gómez, J. I.(coord.), *Luces en el laberinto audiovisual: Congreso Iberoamericano de comunicación y educación*, Universidad de Huelva.
- (1994), *El desafío educativo de la televisión*, Barcelona, Ediciones Paidós.
- Popper, K. y Condry, J. (1998), *La televisión es mala maestra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Valderrama, C. (ed.) (2000), *Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.