



UNIVERSIDAD  
**AUSTRAL**

## **Repositorio Institucional**

---

**NEGOCIACIÓN DEL USO DE LA TELEVISIÓN ENTRE PADRES, DOCENTES Y NIÑOS**  
**Estudio cualitativo en comunidades educativas con alumnos de 9-10 años de clase**  
**media porteña.**

Nigro, Patricia

---

Facultad de Comunicación  
Tesis Doctoral



**UNIVERSIDAD AUSTRAL**

*FACULTAD DE COMUNICACIÓN*

DOCTORADO EN COMUNICACIÓN SOCIAL

**NEGOCIACIÓN DEL USO DE LA TELEVISIÓN ENTRE PADRES,  
DOCENTES Y NIÑOS**

**ESTUDIO CUALITATIVO EN COMUNIDADES EDUCATIVAS CON  
ALUMNOS DE 9-10 AÑOS DE CLASE MEDIA PORTEÑA**

DIRECTOR: DR. DAMIÁN FERNÁNDEZ PEDEMONTE

DOCTORANDA: LIC. PATRICIA NIGRO

**ABRIL, 2010**

A mi “maestra”, desde más de treinta años, la profesora María Elena  
Vigliani de La Rosa.

A mi esposo, Alfredo, y a mis hijos, Ignacio y Mariana, a quienes tanto  
amo.

A mis hermanos Ángel y Mario, y a mis hermanas Marcela y Daniela,  
apoyos incondicionales en toda circunstancia.

## AGRADECIMIENTOS

Por múltiples ayudas y gentilezas, debo agradecer profundamente:

A mi director de tesis, el doctor Damián Fernández Pedemonte, al que debo hacerle un himno a su paciencia y, como Decano, a la Facultad de Comunicación.

Al doctor Pedro Luis Barcia, por el permanente consejo atento y oportuno.

Al doctor Fernando Ruiz, por su fe en mí.

A la profesora Nilda Gaitán de Casiva, la primera en creer en esta idea.

Al licenciado Daniel Diez, anterior decano de la Facultad, por el apoyo recibido.

A mis amigos queridos, los doctores Marcela Farré y Carlos Álvarez Tejeiro, por sus sugerencias, por su ayuda y por su apoyo.

A las autoridades del Instituto de la Familia y de la Escuela de Educación, que me brindaron la oportunidad de discutir ideas de esta tesis con padres y docentes.

A la doctora María del Carmen Grillo, de la que aprendí un método de trabajo.

A la doctora Gabriela Fabbro, por su lucidez, por su medida y por su coherencia.

Al licenciado Salvador Ottobre, por los favores realizados para completar esta tesis.

Al doctor Roberto Igarza, de quien tanto he aprendido, aunque él no lo sepa del todo.

Al doctor Luciano Elizalde, por brindarme apoyo bibliográfico y por ser él mismo.

A los licenciados Ernesto y Silvina Alonso, por su generosos consejos.

Al doctor Luis Poenitz, compañero que me brindó ayuda siempre.

Al doctor Alejandro Piscitelli, por ayudarme en cuestiones de Sociología.

Al doctor Ramón González, de la Universidad de Navarra, que me envió libros imposibles de conseguir en la Argentina.

A la doctoras Gabriela Ricci, de Italia y Ángela Ubreva, de España que, sin apenas conocerme, se preocuparon por brindarme bibliografía.

A la doctora Geneviève Jacquinet quien, cuando nos visitó en Buenos Aires, me atendió personalmente y me dio valiosos consejos.

A Cecilia Restelli, siempre pronta a resolver problemas, y a las queridas Amelia, Monona y Ana, siempre prontas a levantarme el ánimo.

Finalmente, a todos mis entrevistados, por su infinita paciencia: padres directores, docentes, niños, y a mis alumnos, hoy ya graduados, con los que conversé largamente estos temas y que me regalaron ideas jóvenes para mejorar mi trabajo.

## ÍNDICE

	<b>Dedicatoria</b>	
	<b>Agradecimientos</b>	
<b>Introducción</b>		<b>15</b>
<b>Capítulo 1</b>	<b>Marco Teórico</b>	<b>23</b>
	<i>A. La escuela y la televisión</i>	25
	1. La relación escuela- televisión	25
	2. Lectura crítica, conciencia crítica, pensamiento crítico, sentido crítico, mirada crítica, capacidad crítica, actitud crítica, recepción activa: ¿de qué se está hablando?	34
	3. Los docentes y la televisión	41
	4. Lectura y televisión	48
	5. A modo de resumen	49
	<i>B. La familia y la televisión</i>	51
	1. La relación familia - televisión	51
	2. Capacitar a los padres	66
	3. A modo de resumen	73
	<i>C. Influencia de la televisión en la educación de los niños</i>	76
	1. Sobre algunos cambios que sufrió la escuela a partir de la aparición de la televisión	76
	2. La importancia de las emociones y del placer en el consumo televisivo	79
	3. Valores y modelos	81
	4. Recorrido por las teorías de la influencia de la televisión	86
	5. Algunos estudios clave sobre la influencia de la televisión en los niños	98
	6. La violencia en televisión	106
	7. A modo de resumen	110
	<i>D. Investigaciones sobre televisión, escuela y familia</i>	112
	1. Hispanoamérica	112
	2. España	129
	3. Otros países	144
	4. A modo de resumen	151
<b>Capítulo 2</b>	<b>Decisiones metodológicas</b>	<b>155</b>
	<i>A. Introducción</i>	157
	<i>B. Objetivo general de la tesis</i>	157
	<i>C. Hipótesis</i>	158
	<i>D. Aspectos metodológicos</i>	158
	1. El método cualitativo	158
	2. La entrevista en profundidad y el guión de la entrevista	166
	3. Análisis de los datos obtenidos	170
	4. Sistema de signos de transcripción de las entrevistas	171
	5. La muestra seleccionada	172

	<i>E. Sobre la clase media porteña</i>	178
	<i>F. Características generales de los niños de 9 y 10 años</i>	187
	<i>G. A modo de resumen</i>	195
<b>Capítulo 3</b>	<b>La voz de los educadores: los padres y los docentes</b>	<b>199</b>
	<i>A. Introducción</i>	201
	<i>B. Categorías analizadas de las respuestas de las entrevistas con educadores: padres y docentes</i>	203
	1. Función de la tv.	203
	2. Uso que hacen los chicos de la televisión	205
	3. Horas por día que los chicos ven televisión y horario en que se van a dormir	213
	4. Regulación de la tv. que realizan los padres	215
	5. Violencia televisiva dañina para los chicos	225
	6. Otras actividades que prefieren realizar los chicos antes que ver tv.	230
	7. Programas favoritos de los padres	231
	8. Diálogo de los padres con los chicos acerca de lo que ven en tv.	233
	9. Diálogo de los docentes con los chicos sobre la tv.	235
	10. Incorporación de la tv. como tema de estudio en la escuela	236
	11. Programas que ven los docentes y directivos	241
	12. Propuesta para dar una charla para padres en la escuela	242
	13. Relación entre la lectura y la tv.	245
	14. Influencias de la tv. para los educadores	248
	15. Acuerdo entre ambos padres sobre el uso de la tv.	251
	16. Lenguaje en la tv. según padres y docentes	253
	17. Comparación entre la educación actual y la de la generación anterior	255
	18. Los <i>mandatos</i> educativos acerca de la tv.	257
	<i>C. A modo de resumen</i>	257
<b>Capítulo 4</b>	<b>La voz de los chicos</b>	<b>281</b>
	<i>A. Introducción</i>	283
	<i>B. Categorías analizadas en las respuestas a las entrevistas con chicos</i>	283
	1. Función de la tv.	283
	2. Uso que hacen los chicos de la televisión	284
	3. Horas por día que los chicos ven televisión y horario en que se van a dormir	287
	4. Regulación de la tv. que realizan los padres	289
	5. Violencia televisiva dañina para los chicos	294
	6. Otras actividades que prefieren realizar los chicos antes que ver tv.	296
	7. Programas favoritos de los padres	297
	8. Diálogo de los padres con los chicos acerca de lo que ven en tv.	299
	9. Diálogo de los docentes con los chicos sobre la tv.	299
	10. Incorporación de la tv. como tema de estudio en la escuela	302
	11. Programas que ven los docentes y directivos	304
	12. Propuesta para dar una charla para padres en la escuela	304
	13. Relación entre la lectura y la tv.	304
	14. Influencias de la tv. para los educadores	305

	15. Acuerdo entre ambos padres sobre el uso de la tv.	305
	16. Lenguaje en la tv. según padres y docentes	305
	17. Comparación entre la educación actual y la de la generación anterior	305
	18. Los <i>mandatos</i> educativos acerca de la tv.	305
	<i>C. La televisión en el cuarto de los chicos</i>	308
	<i>D. A modo de resumen</i>	309
<b>Capítulo 5</b>	<b>Conclusiones, propuestas y líneas de investigación abiertas</b>	<b>325</b>
	<i>A. Conclusiones</i>	327
	<i>B. Propuestas</i>	331
	<i>C. Líneas abiertas de investigación</i>	337
<b>Bibliografía</b>		<b>339</b>
	<i>Bibliografía citada en el orden de aparición en la tesis</i>	341
<b>Anexos</b>		<b>363</b>
	1. Cartas para los directivos	365
	2. Cartas para los padres	368
	3. Grillas para codificar las entrevistas de cada colegio	371
	4. Ejemplos de entrevistas realizadas en el colegio confesional	374
	5. Los medios de comunicación en las leyes argentinas de educación	398
	6. Corpus de todas las entrevistas realizadas en los tres colegios	<b>CD</b>

# INTRODUCCIÓN



En la Argentina, uno de los temas pendientes, en relación con el uso de los *mass-media* en la escuela, es la escasez de investigaciones que garanticen una formación para consumir los medios, basada en consultas con toda la comunidad educativa: *familia, alumnos y docentes*. Si se relacionan y contrastan entre sí las diversas opiniones de los actores educativos, habrá mayor implicación de estos en la Educación en Medios. Actualmente, los agentes socializadores de los niños son: la escuela, la familia y los medios de comunicación. (Ballesta y Guardiola, 2001: 9-10; Martiñá, 2006).

La escuela es, sin duda, un lugar positivo para los chicos, porque hay adultos que les hablan y que los escuchan, hay pares diversos pero semejantes, hay normas y hay tareas organizadas (Martiñá, 2006: 53-86). Sin embargo, para muchos docentes, el problema son los padres, quienes se transforman en un obstáculo, para que la escuela eduque a sus hijos.

Los medios de comunicación y, en especial, la televisión, tienden a abrir lo que la escuela y la familia tienden a cerrar: estas últimas son instituciones normativas, en cambio, los medios de comunicación se manejan, fundamentalmente, por el principio del placer. Además, su objetivo no es educar. También, se debe tener en cuenta que los padres de los alumnos de hoy son los primeros *hijos de la televisión*. Fueron afectados por ella e incorporaron sus pautas, simultáneamente con la asistencia a la escuela.

A menudo, se afirma que existe una crisis de autoridad y una falta de división entre lo privado y lo público que, muchas veces, provoca que los chicos no sepan qué debe decirse en la escuela y qué, en casa. No hay certeza de qué corresponde a cada lugar. Otro problema es que la escuela no sabe cómo orientar frente a la influencia de los medios de comunicación y cómo usarlos para el beneficio de sus alumnos (Martiñá, 2006. 53-8).

En la familia, existen adultos responsables que se ocupan de los niños mientras crecen, cuyo objetivo es la base de la supervivencia psíquica y física y del desarrollo de una vida saludable y productiva. De este modo, padres y docentes, sus educadores, trabajan juntos para proteger y promover al niño (Martíñá, 2006: 93- 99).

El primer problema que se presenta en una investigación sobre la educación y los medios de comunicación es definir qué es una familia, por la cantidad de separaciones y nuevas uniones que se produjeron en el siglo XX y que siguen produciéndose. El diario *Clarín*, en su edición del 14 de enero de 2009, publica el artículo “Matrimonios y algo más”, en el que se sostiene que, en la actualidad, se casan muchas menos personas y se divorcian muchas más. Esto, para el autor de la nota, podría explicar la cantidad de uniones de hecho en nuestro país. Así, parece que el matrimonio ya no es para toda la vida, pues la opción del divorcio está incluida en el contrato matrimonial. Sin embargo, las separaciones de las parejas se producen no sólo en los matrimonios establecidos, si no también en las uniones de hecho. Los hijos suelen acostumbrarse a las separaciones de los padres (y nuevos matrimonios y nuevos hermanastros) y toman como natural algo que no lo es. Toda separación implica siempre un gran dolor para los padres y la sensación de fracaso y el sentimiento de inseguridad, en los hijos.

En noviembre de 2005, la consultora *TNS Gallup* realizó una investigación, para la Universidad Austral, basada en más de mil encuestas. Algunas conclusiones importantes, para esta tesis, son:

1. La población encuestada opina que la familia es el eje, en el que debería estar centrada una sociedad.
2. Se piensa, mayoritariamente, que la calidad de vida familiar es más débil que hace 30 años. Con respecto a cómo evolucionará en el futuro la familia, priman las opiniones pesimistas.
3. Como aspectos importantes, en pos de lograr una buena calidad de vida familiar, se mencionan: un matrimonio duradero, la seguridad económica y la tenencia y crianza de los hijos.

En definitiva, el 80 % de los argentinos encuestados piensan que la sociedad debería estar centrada en la familia. En una encuesta análoga, del año 2000, la cifra había sido del 77%.

A pesar de lo señalado más arriba, en la muestra del trabajo de campo de esta tesis, salvo en un caso, todas las familias eran de las denominadas “familias tradicionales”, es decir, con un padre, una madre y los hijos, viviendo todos en un mismo hogar. Este resultado fue completamente aleatorio y, en algún punto, también sorprendente.

La tesis persigue, como objetivo general, describir las relaciones que se muestran cuando se dialoga con padres, con docentes y con niños acerca de qué es la televisión y de cómo la utilizan los niños de la clase media porteña, de qué forma se “negocia” (es decir, cómo y cuándo los padres ceden ante los requerimientos de sus hijos sobre la televisión o se los niegan, para protegerlos de influencias consideradas perniciosas para ellos). Además, se trata de comparar esto con qué visión tiene al respecto la escuela, como agente coeducador.

La hipótesis principal será, entonces, que se hallarán contradicciones y similitudes merecedoras de análisis y de interpretación, en los discursos de los niños cuando dicen qué es y qué hacen con la televisión y de lo que sostienen sus educadores naturales: sus padres y sus docentes. La negociación de los usos de la televisión tendrá una “versión” diferente, según quién sea el entrevistado.

Se utiliza el nombre “comunidad educativa” por considerarse, en primer lugar, que la escuela no es la primera instancia de educación de los niños (antes está la familia y es ella, la que compra determinados medios de comunicación, ve o permite ver ciertos programas, señala los horarios de ir a dormir o de apagar el televisor, etc.). En segundo lugar, los padres no “dejan” a sus hijos en las escuelas, para que estas instituciones se hagan cargo de lo que, muchas veces, ellos no realizan. Los padres, los docentes y directivos y los niños y jóvenes forman una verdadera comunidad, es decir, una agrupación de personas movida por los mismos valores y que persiguen los mismos objetivos: el bien de las futuras generaciones.

Este trabajo está inspirado- entre otros- en una investigación realizada en 1994, en Madrid, por un equipo del Ministerio de Educación y Ciencia, cuya primera versión fue leída completa en línea. La investigación estuvo coordinada por la doctora García de Cortázar Nebreda. En 1998, la UNED publicó la investigación en formato libro.<sup>1</sup>

El trabajo español indagaba acerca de cómo influían las opiniones de la familia y de la escuela en el valor que los niños y jóvenes otorgaban a la televisión. Un equipo de investigadores efectuó entrevistas en profundidad a padres, a docentes y a niños, en siete colegios, urbanos y rurales. En el presente trabajo de tesis, se ha seguido también el método cualitativo y la técnica de la entrevista en profundidad, por considerarse los que era el que se adaptaban mejor a la naturaleza del objeto estudiado: los distintos discursos que circulan sobre la televisión y su uso en la comunidad educativa, entendida pues como la confluencia de directivos, docentes, padres y alumnos.

No se trabajó con adolescentes ya que, en los distintos estudios revisados, se demuestra que ellos, en su gran mayoría, tienen incorporado el discurso adulto y responden al entrevistador lo que creen que este desea escuchar. En cambio, se eligieron niños de 9 y 10 años, que corresponden al cuarto y quinto grado del nivel primario, quienes ya poseen un buen manejo del lenguaje pero, a la vez, son generalmente sinceros en sus afirmaciones.

La compulsa entre adultos y chicos permitió contrastar el discurso de los educadores (padres, directivos y docentes) con el de los alumnos. Asimismo, sirvió para diferenciarse de la investigación española, en cuanto a que los especialistas europeos investigaban sobre los *mandatos* que los chicos repiten en las entrevistas, entendiendo por *mandato* aquello que debe decir ante un desconocido pero que no es lo que realmente se piensa o se hace en casa. Sí, se han encontrado ocasionales casos de *mandatos*, tal como lo entienden los investigadores españoles, y que se consignarán en el Capítulo 4, punto 18 de esta tesis.

---

<sup>1</sup> Ver bibliografía al final de esta tesis.

En el primer capítulo de esta investigación, se realiza un rastreo por el marco teórico de un campo de investigación muy amplio pero que se lo ha circunscrito a: A. La escuela y la televisión; B. La familia y la televisión; C. Influencia de la televisión en la educación de los niños, y D. Investigaciones sobre televisión, escuela y familia.

El Capítulo 2 trata las decisiones metodológicas, tomadas en función del objeto de estudio y los motivos que llevaron a elegir la muestra en particular: escuelas de clase media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que cubrieron los tres tipos más representativos de estos establecimientos: el colegio confesional, el colegio laico privado y el colegio público. Asimismo, se trata de explicar, desde la Sociología, el concepto controvertido de *clase media* y, eso se realiza teniendo en cuenta que se trata de la clase media de Ciudad de Buenos Aires, es decir, la clase media *porteña*. A todo esto, hay que agregarle las profundas transformaciones que sufrió este sector social, desde la década del 90, pero, en especial, desde la crisis de 2001. Esta clase social se vio obligada por las circunstancias a modificar muchos de sus hábitos de vida pero mantuvo una característica esencial, más allá de la decadencia económica, social y moral sufrida, sostuvo la firme creencia, en que solamente la educación daría una mejor vida a sus hijos y que todo merece ser sacrificado por ello. En este mismo capítulo, se describe el porqué de la selección de la muestra, constituida por alumnos de 9 y 10 años, a los cuales se los caracterizó, desde lo psicológico, para ver sus rasgos propios emocionales e intelectuales y, asimismo, se explican algunos pormenores sobre cómo se logró ingresar en los colegios, los obstáculos que se presentaron y las manos tendidas que ayudaron en la tarea.

El tercer capítulo abarca la categorización, el análisis y la interpretación de las respuestas que los educadores, padres y docentes, dieron en las entrevistas. Mientras que, en el capítulo 4, se realiza el mismo trabajo pero con los niños entrevistados, a lo que se agrega, como un subtema que surgió de la investigación pero que no era buscado en primera instancia, el análisis de cuántos televisores existen en cada hogar y con quién realizan los chicos el visionado de la televisión. En definitiva, la cuestión de que los niños vean la televisión en solitario.

En el capítulo 5, se ofrecen las conclusiones de esta tesis, siempre provisorias en los trabajos de investigación, pues el conocimiento está en constante progreso. Asimismo, se sugieren algunas propuestas para aplicar la Educación en Medios en la escuela y en la familia. Por último, se enumeran algunas, de las muchas posibles líneas de investigación pendientes.

Se cierra el trabajo de tesis con la bibliografía citada, en el orden en que aparecen los autores a lo largo del texto y con los anexos. Estos fueron organizados del siguiente modo: en el primero, se transcriben las cartas presentadas a los directivos para solicitar el permiso para efectuar las entrevistas en sus respectivas escuelas; en el segundo, aparecen los modelos de las cartas que se enviaron, en cada colegio, para pedir autorización a los padres para efectuar las entrevistas con sus hijos y para que los propios padres accedieran a ser entrevistados también; en el tercero, se aportan las grillas que se utilizaron para codificar a los informantes y a cada centro educativo; en el cuarto, se recoge un modelo de entrevista tal como se realizó en las escuelas- el caso del colegio confesional- de modo que se transcribió la entrevista con la directora de primaria, con la docente de quinto grado, con el padre de una alumna de quinto grado y con la alumna, su hija. El anexo 5 completa la tesis, con lo que las leyes argentinas de Educación, promulgadas en 1993 y en 2006, sostienen respecto de la importancia de enseñar sobre y con los medios de comunicación en las escuelas.

Con respecto al corpus completo de entrevistas- cerca de 70- se adjuntan en un disco compacto (como anexo 6), al final de la tesis, como respaldo documental de este trabajo.



Para finalizar, resta indicar aquello de lo que esta tesis no trata (es decir, cuáles son sus límites): a) no se indaga acerca de la influencia de la televisión en los niños (sólo se revisan trabajos sobre el tema y se pide opinión a los adultos, sin pretender profundizar esta difícil cuestión); b) no se investiga acerca de la llamada “crisis” de la familia actual (lo que algunos llaman familias alternativas o disfuncionales); c) no se estipulan reglas sobre cómo deben actuar los adultos respecto de los niños y la televisión (sólo se realizan sugerencias); d) no se trata de dar una definición única y precisa sobre el concepto de clase (tema especialmente sociológico del que sólo se toman los señalamientos necesarios para explicar las características de la muestra estudiada).

Para terminar, aunque no es menos importante, se fundamentan algunas decisiones sobre el uso de la lengua en la escritura de esta tesis:

1. Se sigue la última versión de la ortografía publicada por las academias de la lengua de los países hispanohablantes, la de 1999. (Por ejemplo, no se tilda el pronombre demostrativo *este*, salvo en caso de ambigüedad.)
2. La palabra *televisión* no tiene abreviatura ni sigla designada por el *Diccionario de la Real Academia Española*. Se optó por la forma *tv.*, luego de una consulta por correo electrónico con el profesor Martínez de Sousa, experto reconocido en estos temas.<sup>2</sup>
3. En la transcripción de las entrevistas, la autora usó reiteradamente palabras y frases que conforman la llamada “función fática de la lengua”, es decir, la función que intenta mantener el canal de la comunicación abierto con el entrevistado, mediante expresiones del tipo: “ajá”, “claro”, “sí”, “bueno”, que no agregan nada al contenido del mensaje pero que incitan al informante a continuar hablando.
4. No se utiliza el término *género* para referirse a *sexo*. En la lengua española, el *género* es una categoría gramatical y no otra cosa.

---

<sup>2</sup> Texto del correo electrónico, en el que el profesor Martínez de Sousa, aclara el tema de la abreviatura de televisión y de televisor: “TV es escritura siglar, no una abreviatura. La abreviatura podría ser TV (rarísima grafía para ser abreviatura de “televisión”), Tv. (más rara todavía, a no ser que comience párrafo o vaya después de punto, y aun así sigue siendo muy rara) y **tv. (la única correcta)**. En principio, “televisor” no tiene normalmente abreviatura, pero puede serlo tv.” (27 de enero de 2007)

Cuando la lengua española usa el género masculino, lo hace de modo general y no específico (incluye el masculino y el femenino), de lo contrario, se ha de aclarar que se refiere a alguien de determinado sexo y no a otro. Así, “el niño” (incluye al niño y a la niña) pero “el niño está viendo la televisión” (supone que es de sexo masculino).

5. Por lo tanto, no pareció correcto el uso frecuente en el español peninsular de emplear masculinos y femeninos cada vez que se nombran a los informantes. Estas formas restan fluidez a la escritura y, tampoco, cambian significativamente la situación de la mujer en el mundo contemporáneo.



# **CAPÍTULO 1**

## **MARCO TEÓRICO**



## A. *La escuela y la televisión*

### 1) LA RELACIÓN ESCUELA- TELEVISIÓN

En este primer punto, se intenta revisar los estudios más importantes que investigaron la compleja relación entre la escuela y la televisión. Se comentarán trabajos de distintos países, lo que permitirá apreciar la importancia del tema y las distintas perspectivas que se dan sobre esta compleja relación.

Antes que nada, se explica por qué se considera objeto de estudio a la comunidad educativa y su relación con la televisión en sentido amplio. Luego, se justifica por qué la escuela debe acercarse a la televisión y a los medios de comunicación en general. Posteriormente, ofrecemos un breve diagnóstico de cómo se da la vinculación de la escuela con la televisión en la Argentina y, a partir de allí, qué cambios deberían implementarse en ella. Finalmente, sintetizamos algunas propuestas de cómo tendría que efectuarse este trabajo.

La presencia de la televisión es de tal impacto que constituye un *discurso paradigmático* en el sentido de que su capacidad de penetración y su autorreferencialidad son prototípicos. La gente suele decir *veo la televisión* y no un programa específico (Aguaded Gómez, 2000: 95). Aunque quisiera, sería imposible que la escuela la ignore.

Para comprender la dimensión social de la televisión, hay que tener en cuenta lo siguiente:

1. la televisión es una prolongación de la persona en el sentido macluhiano<sup>1</sup> de extender una cualidad o facultad humana;
2. es un agente de promoción del consumo para el anunciante;
3. es una gratificación sensorial, mental y psíquica debido a su carácter de espectáculo;

---

<sup>1</sup> Mc Luhan, M., (1989), *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*, México, Diana. (1º edición en inglés, 1969) (*Understanding media: the extensions of man*) Trad. de Ramón Palazón.



4. es un triunfo del mito de la objetividad en el sentido de que muchos la entienden como espejo de la realidad o ventana al mundo;
5. es un medio de socialización ya que es un poderoso medio de penetración cultural, ofrece modelos de identificación y temas de conversación y
6. es comunicación inadvertida, pues mediante la afectividad produce adhesiones y rechazos en el público (Aguaded Gómez, 2000: 98-102).

Distintos investigadores coinciden en diagnosticar que la escuela sufre un retraso en la incorporación efectiva de la televisión en el aula. Con esto, se incluye el área disciplinar que algunos autores llaman Educación en Televisión (Ferrés, 1997, a y 1998, a y Pérez Tornero, 1994 y 1997) pero que forma parte de una asignatura nueva que la comprende: la Educación en Medios (Nigro, 2008, a y b).

Para plantear el contenido de la Educación en Medios, debe considerarse cómo el contexto condiciona la forma de enseñar y qué variables se tendrán presentes, si realmente se quiere ayudar a los alumnos a develar la falta de transparencia de los medios de comunicación, a conocer la ideología que los sustenta y a reconocerse como audiencias que disfrutan del juego sugerido por los medios, sin perder por eso su capacidad crítica (Aparici, 1996:17).

La Educación en Medios, es decir, que la escuela enseñe a ver con inteligencia la televisión, no debe verse como una forma de *protección* para los alumnos sino como una forma de *preparación* para aprender a interpretarlos. Un presupuesto metodológico coincidente en muchos autores es que la Educación en Medios, para contribuir a salvar la amplia brecha existente entre la escuela y el mundo de la experiencia extraescolar de los niños, ha de partir del conocimiento que ya poseen los alumnos (Masterman, 1993; Aparici, 1996; Buckingham, 2005).

La escuela se encuentra retrasada como institución educadora, si se la compara con cuánta información, modelos de vida, actitudes, formas de uso del idioma, visiones del mundo ofrecen los medios. La televisión, por ejemplo, no ha sido incorporada más que de manera lateral a la práctica escolar,<sup>2</sup> aunque es sabido que educa durante muchas horas al día (Puiggrós, 1995: 28). Para Morduchowicz (2008, a), lo que la sociedad y especialmente “la escuela”<sup>3</sup> deberá hacer es analizar la manera en que se acerca (o no) a la cultura de niños y jóvenes.

En las últimas décadas, dos cambios fundamentales se produjeron en torno a la difusión del saber:

1. el descentramiento: el saber salió del límite de los libros y de la escuela para circular por otras esferas.
2. la destemporalización: los saberes no sólo escaparon de los espacios tradicionales, sino también a de los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje del conocimiento. El saber escolar convive con saberes sin lugar exclusivo, desligados de las fronteras que marca la edad, vividos a toda hora y por toda la vida (Morduchowicz, 2008, a: 20-21).

Si las identidades de los jóvenes se definen no sólo en el libro que leen sino y más que nada, en los programas de tv. que miran, en el texto multimedia por el que navegan, en la música que escuchan y en la película que ven, la escuela necesita para entender a sus educandos acercarse a estos consumos (Morduchowicz, 2004: 36).

Muchos docentes (y padres también) consideran que la televisión no es un problema ni en los hogares ni en las escuelas. Por ello, Morán Costa (1996) propone hacer crítica sobre la crítica y problematizar una relación que es vivida como natural y de ningún modo problemática (1996: 55-57).

---

<sup>2</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>3</sup> El destacado es de Morduchowicz (2008:a).

Lo mismo entendieron Martín- Barbero y Rey: “Con el argumento de que ‘para ver televisión no se necesita aprender’<sup>4</sup>, la escuela- que lo que enseña es a leer- no tendría aquí nada que hacer” (1999: 19). Los autores explican:

Pero la actitud eminentemente defensiva de la escuela<sup>5</sup> y del sistema educativo los está llevando a desconocer o disfrazar que el problema de fondo está en el desafío que le plantea un ecosistema comunicativo en el que lo que emerge es “otra cultura”, otro modo de ver y de leer, de aprender y conocer. La actitud defensiva se limita a identificar lo mejor del modelo pedagógico tradicional con el libro, y anatematizar el mundo audiovisual como mundo de la frivolidad y la manipulación de las mentes jóvenes, inmaduras e indefensas (1999: 45).

Las características del sistema escolar se están transformando por la influencia de los medios: la escuela ya no es la depositaria privilegiada del saber socialmente relevante; tampoco es el ámbito privilegiado de transmisión de la educación. Resulta eficaz para la transmisión de la lectoescritura pero se está retrasando en la promoción de una nueva alfabetización. Ya no se considera a los maestros como aquellos que atesoran habilidades y sabiduría. No dispone de los únicos instrumentos para la producción y sistematización del saber, tampoco es la fuente de racionalidad que funda o explica el orden social. Se ha vuelto un elemento poco práctico, pues está perdiendo el poder que le había conferido por el sistema social tradicional (Pérez Tornero, 1997).

Otros cambios que debería considerar la institución escolar son:

1. la apertura sistemática de la escuela a las nuevas fuentes del saber;
2. la conversión de las escuelas en espacios de descubrimiento y de invención;
3. la participación de la comunidad entera en la educación <sup>6</sup>;
4. la necesidad de potenciar la alfabetización audiovisual;
5. la superación del modelo fabril de escuela;
6. la renovación tecnológica;
7. la redefinición del rol docente y del rol del Estado en educación;
8. la aceptación de la educación permanente;

---

<sup>4</sup> El destacado es de los autores.

<sup>5</sup> Esto se verá claramente en las respuestas de directivos y docentes en el Capítulo 3.

<sup>6</sup> De ahí la importancia de una buena comunicación y coherencia en los objetivos para educar a los chicos entre la familia y la escuela.

9. la implicación de la escuela en el mundo práctico (Pérez Tornero, 2000: 44-45).

Carbone (2004) recuerda que, en los años 60, las relaciones entre educación y medios de comunicación en este país se caracterizaron por un afán modernizador. Se trataba de:

1. pedagogizar los medios sin perjudicar la función escolar;
2. se vio a la educación no formal como la posibilidad de resolver la brecha con la educación formal en el desarrollo científico y técnico;
3. la educación no formal apuntaba al futuro (2004: 26-27).

Aparece, entonces, el problema central en la relación entre la escuela y los medios:

“¿cuál es la especificidad del currículum, es decir, del proyecto cultural que la sociedad ha encomendado a la escuela, una vez darnos cuenta de su coexistencia con los medios?” (Carbone, 2004, 40).

La autora estima que son escasas las muestras de interés por averiguar acerca de la relación “...entre los saberes que la escuela debe impartir como currículum básico y los saberes espontáneos de los escolares, por revisar su identidad, en su coexistencia con las tecnologías y los medios de información y comunicación” (2004: 51). Coincidiendo con los investigadores citados, cree que se debe enseñar: el conocimiento de la estructura comunicativa de cada medio, el análisis de sus características expresivas, la producción autónoma de procesos comunicativos (2004: 98).

De esta manera, el diálogo entre la tv. y la escuela ha de empezar por:

1. Un reconocimiento de la escuela de que el mundo de las videoculturas continuará su marcha con o sin el visto bueno de las instituciones educativas y de que los jóvenes seguirán sometidos a la cultura de la imagen, mientras que no cambie el paradigma dominante del conocimiento actual.
2. La aceptación de la discontinuidad entre la cultura letrada y la audiovisual y, por lo tanto, resaltar la especificidad de cada una.



3. Un entrenamiento y aprendizaje obligatorio y diferente del que rige a la cultura letrada.
4. La puesta en práctica de principios de innovación que partirán de reconocer que la tv. no sólo no funciona como auxiliar pedagógico para la tarea escolar, sino que modifica la estructura cognitiva, los soportes con los que se trabaja y la misma arquitectura escolar como se concibió en el siglo XIX (Quevedo, 2003).

Directamente relacionado con esto último, Nakache (2001) analiza la importancia de esos contextos de aprendizaje. Interrogarse acerca de los diversos contextos en los que se producen aprendizajes, sus implicancias, sus significaciones y sus múltiples escisiones es una preocupación generalizada de la Pedagogía y la Psicología Educativa contemporáneas, .

Por lo tanto, “el contexto (social, cultural, histórico) es inseparable de las contribuciones activas de los individuos, sus compañeros sociales, las tradiciones culturales y los materiales que se manejan. El contexto relaciona y enlaza las situaciones.” Ese contexto está constituido por una *comunidad de práctica* que aporta el soporte interpretativo, y por la estructura social que regula esas prácticas y que permiten analizarlo en el mundo real. Esto se vincula directamente con lo que se llamará, más adelante en esta tesis, las “comunidades de interpretación. En la escuela el aprendizaje es más que nada individual, se manejan símbolos y destrezas mentales; en cambio en la vida social, el conocimiento se comparte, se manipula y se contextúa el razonamiento.” La pregunta que debe formularse la escuela es si es posible tender puentes entre el conocimiento escolar y el mediático (Nakache, 2001: 73-4).

Comparando los modos de aprender y de conocer entre escuela y medios, Nakache (2001:74) grafica:

Escuela	Medios
Conocimiento real pero	Conocimiento fundado en categorías diferentes,
saber formalizado, al que se accede por etapas	en informaciones inconexas, que fluyen sin autoridad aparente, vinculadas al entretenimiento y al consumo
y que prioriza lo verbal.	y que prioriza las imágenes.

Así, “los modos de vinculación de la escuela y los medios son múltiples”, y conforman una complicada trama de prácticas, representaciones, justificaciones racionales, atravesada por ideologías y concepciones teóricas, que visibilizan ciertas relaciones y opacan otras. Estos *imaginarios escolares* respecto de los medios marcan las producciones simbólicas de los diferentes actores comunicativos y configuran distintas *comunidades interpretativas*<sup>7</sup> que conviven en la misma institución.<sup>8</sup> Así, maestros y alumnos, incluso estando inmersos en la misma *cultura mediática* y en la misma escuela, no comparten por ello, *sus representaciones acerca de los medios*. Se conforman como diferentes *audiencias* que reciben, *diferencialmente también*, los sentidos que generan los medios de comunicación (2001: 79).<sup>9</sup>

Pueden diferenciarse, en principio, tres posiciones sobre la vinculación medios-escuela:

1. los medios o la escuela: para algunos docentes, la tv. no enseña nada bueno y sólo sirve para distraerse; para otros, la escuela debe dar lo que el resto del mundo cultural no da, es decir, la cultura escrita;

<sup>7</sup> Concepto que se explicará en el Capítulo 2.

<sup>8</sup> Esto podrá verse en las respuestas diversas de docentes, padres y chicos en el trabajo de campo de esta tesis (Capítulos 3 y 4).

<sup>9</sup> Esto podrá verse claramente en los Capítulos 3 y 4 de esta tesis, en el trabajo de campo realizado con educadores y alumnos.





2. los medios al servicio de lo escolar: uso de los medios dentro de la lógica de las disciplinas escolares, para motivar algún aprendizaje, para la realización de una lectura crítica moralizante. Así, se contraponen los valores que los medios predicán con la crítica escolar;
3. la articulación medios/escuela: proyectos especiales que realizan las escuelas y que abordan los medios desde sus posibilidades expresivas y como herramientas de aprendizaje. Se hacen programas de lectura crítica y de producción de medios escolares. La producción sirve para reconstruir el discurso mediático. Sin embargo, muchas veces, esto queda en la memoria de los alumnos como la hora del taller *de medios* y no se integra en el resto del currículum (Nakache, 2001: 81- 84).

Ferrés (1997, a), en un intento por diferenciar lo que Quevedo (2003) indicaba como la disyuntiva *los medios o la escuela*, había planteado dos perspectivas para el tratamiento de este tema: educar *para* el uso de la televisión y educar *a través* de la televisión (Ferrés, 1997, a: 27). La escuela debe funcionar como *aliada* de la televisión y esta última no sólo debe ser vista como actividad complementaria sino como una *gimnasia intelectual y ciudadana*, fundamental para la sociedad (1997, a: 146).<sup>10</sup>

Argumenta, entonces, que no habrá un desarrollo de la competencia comunicativa como piden todas las reformas de educación, si no se aprende la comunicación audiovisual. Como estrategia pedagógica, propone un planteo pluridisciplinar, en el que en cada área de la enseñanza se aborden aquellas dimensiones del medio que le sean más próximas. En esta propuesta, puede verse claramente la necesidad de un trabajo conjunto entre las Ciencias de la Comunicación y de la Pedagogía.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Cfr. Jacquinot, en este mismo capítulo.

<sup>11</sup> En este sentido, esta tesis es pluridisciplinar porque bebe de la Pedagogía y de la Comunicación Social.



El objetivo de la escuela respecto de los medios de comunicación ha de ser potenciar en los niños las siguientes capacidades:

1. de observación;
  2. de desarrollo de las estructuras temporales;
  3. de las estructuras espaciales;
  4. de los procesos de abstracción y generalización;
  5. de los sentimientos y juicios morales;
  6. del descubrimiento y educación de sensaciones y de sentimientos;
  7. de la integración de la tecnología en los procesos de aprendizaje
- (Corominas, 1994).

Sin embargo, la escuela no puede permanecer ajena a su objetivo primordial: enseñar a leer, a escribir y a comprender textos. La propuesta, según Morduchowicz (2008, a), consiste en “...enseñar a leer libros como punto de partida para segundas y terceras alfabetizaciones.” Además, la escuela habrá de formar ciudadanos que no sólo sepan leer libros, sino también noticieros de televisión, periódicos, videoclips e hipertextos informáticos. “La escuela debe convertirse en el centro de confluencia en el que pueda converger la cultura oral, escrita, audiovisual e hipertextual” (Morduchowicz, 2008, a: 21).

La escuela ha de brindar a los alumnos “un capital cultural”<sup>12</sup> que les permita descubrir los significados menos explícitos y dar sentido a aquello que ven, leen y escuchan más allá de la literalidad de los mensajes” (Morduchowicz, 2004: 40). Por lo tanto, como la televisión y los medios en general ofrecen “informaciones socialmente significativas para la vida cotidiana de los estudiantes, el papel de la educación es convertir esas informaciones en conocimiento<sup>13</sup> para que ese conocimiento integre el capital cultural de los alumnos. La escuela permitirá al espectador que, en el recuerdo de la imagen exista no sólo emoción, sino también pensamiento y juicio (Morduchowicz, 2004: 93).

---

<sup>12</sup> Concepto asociado al de *capital simbólico*, ambos propuestos por Bourdieu (1979).

<sup>13</sup> El destacado es de la autora.



A pesar de todo lo explicado por los distintos autores, todavía la escuela sigue, en la mayor parte de los casos, sorda y ciega frente al mundo mediático, en que viven sus alumnos. Los medios desempeñan un papel secundario y subsidiario de las estrategias educativas tradicionales y no produjeron cambios significativos en la didáctica escolar (Ballesta y Guardiola, 2001:12).

## **2) LECTURA CRÍTICA, CONCIENCIA CRÍTICA, PENSAMIENTO CRÍTICO, SENTIDO CRÍTICO, MIRADA CRÍTICA, CAPACIDAD CRÍTICA, ACTITUD CRÍTICA, RECEPCIÓN ACTIVA: ¿DE QUÉ SE ESTÁ HABLANDO?**

Cualquier docente sabe, por tradición aunque sea, que ha de escribir siempre en sus planes de clase el objetivo: “que el alumno desarrolle el juicio crítico.” ¿Qué se quiere decir con esto? Los docentes lo saben por conocimiento o por intuición. El modo de enseñarlo a los alumnos es cuestión todavía no resuelta.

Los estudiosos de los medios de comunicación y la educación, insisten en que este objetivo: leer, interpretar críticamente los mensajes mediáticos es fundamental para la Educación en Medios.

El primer concepto que se tratará es el de *lectura crítica*. Pérez Tornero asocia la capacidad para realizar una *lectura crítica* de los medios con una educación en la libertad.

Según este autor, las operaciones y procesos de la *lectura crítica* son:

1. el reconocimiento de la finalidad pragmática del mensaje;
2. el discernimiento de los niveles temático y narrativo;
3. la percepción del nivel formal;
4. el descubrimiento de las relaciones cotextuales y contextuales;
5. la concepción de proposiciones alternativas;
6. la recreación distanciada del sentido del mensaje (1994:150).

En un trabajo posterior, Pérez Tornero (1997) afirma que la *lectura crítica* es aquella que aprovecha la propuesta de sentido de la televisión como oportunidad para la recreación, para la interpretación y para el juego inteligente del sentido. De ese modo, entiende que la lectura crítica es una operación que comienza con el conocimiento de la finalidad pragmática del programa, discierne luego su estructura temática y narrativa, comprende los niveles formales y concluye manifestando el conjunto de las relaciones que se dan entre el texto y su entorno textual.<sup>14</sup>

La expresión *conciencia crítica* es introducida por Gallego Arrufat y colaboradores (1994), quienes afirman que la escuela puede colaborar a formar la conciencia de los consumidores de los medios:

Si deseamos que, como profesionales de la enseñanza, la educación audiovisual cobre identidad entre las nuevas iniciativas curriculares, es prioritario difundir las ideas y estrategias acerca de la inclusión de los medios como estrategias transversales en todo el currículum. En efecto, el uso de los medios de comunicación debe plantearse de forma que pueda apoyar y desarrollar todas las áreas del currículum.

Otro concepto que es, en realidad, más amplio que los anteriores es el de *pensamiento crítico*. Castellano sentencia: "...si hay un modo de romper la irracionalidad pública, la escuela es el sitio y los maestros sus ejecutores" (2007: 16).

Según este autor, el *pensamiento crítico* es el pensamiento correcto que conduce a la verdad. No se trata de la lógica del hombre común, aunque tome de ella. Tampoco es la intuición, aunque a veces la usa como inspiración. "Es una forma de pensamiento que analiza la información disponible y, si no le alcanza, diseña formas para obtenerla. Es crítico, en primer lugar, de sí mismo. Aprender a pensar críticamente supone deshacernos de nuestros instintos, de nuestras emociones y de nuestra dificultad para ser objetivos" (2007: 68-9).

---

<sup>14</sup> Es muy frecuente que, en la bibliografía sobre Educación en Medios, se haga referencia al concepto de *apropiación* del mensaje de los medios. Se llama *apropiación* a la actividad que realiza el receptor que adapta y transforma lo recibido a partir de un código distinto y propio (Hermosilla y Fuenzalida, 1996). Sobre esta base, la apropiación de los mensajes televisivos realizada por los alumnos, los docentes deberían comenzar la enseñanza del desarrollo de la capacidad de la lectura crítica de los medios de comunicación.

De este modo, si el docente pretende lograr que el alumno se transforme en un pensador crítico, el estudiante tendrá que mostrar las siguientes conductas:

1. formular preguntas pertinentes (ser inquisitivo y sensato);
2. evaluar afirmaciones y argumentos (ser juicioso);
3. mostrarse dispuesto a admitir falta de información o de conocimiento (ser humilde);
4. interesarse por buscar respuestas (perseguir el saber);
5. poder definir criterios y utilizarlos para analizar ideas (ser metódico);
6. contrastar creencias, presunciones y opiniones con los hechos (ser objetivo);
7. escuchar y responder cuidadosamente (saber dialogar);
8. ser capaz de rechazar información irrelevante o incorrecta (ser independiente),
9. suspender el juicio hasta que todos los hechos o posibilidades hayan sido considerados;
10. buscar evidencias para justificar postulados o creencias (ser correcto);
11. buscar pruebas (ser científico);
12. examinar los problemas detenidamente (ser minucioso);
13. ser capaz de ajustar sus opiniones cuando recibe nuevas evidencias (ser intelectualmente honesto) (2007: 73). (Adaptado de S. Ferret, *Peak Performance*, 1997).

Castellano entiende que los educadores deben "...mantener vivo el espíritu investigador que se desafía a sí mismo forzándose a elecciones cada vez más comprometidas." Y agrega una idea presente en el pensamiento de casi todos los investigadores: "...para enseñar el pensamiento crítico hace falta practicarlo" (2007: 97-111).

El concepto de *sentido crítico* es utilizado por Vasen (2008), quien asevera que la escuela debe<sup>15</sup> desarrollar la curiosidad y “...ese es un desafío ético, estético y político. Lo político supone la inclusión. En el plano ético revisar la realidad con *sentido crítico*, ver lo que pasa con la televisión. Desde lo estético, debe pasar en la escuela algo profundo” (2008: 106-109).

Martín Barbero introduce el concepto de *mirada crítica*. Considera que, en la escuela, se realiza una única lectura de la televisión: la lectura de la elite intelectual que mira muchas veces despectivamente la cultura popular. Propone entonces que:

...sólo asumiendo a los medios como dimensión estratégica de la cultura, hoy podrá la escuela interactuar, en primer lugar, con los nuevos campos de experiencia<sup>16</sup> surgidos de la reorganización de los saberes, los flujos de información y las redes de intercambio creativo y lúdico, con las hibridaciones de la ciencia y el arte, del trabajo y el ocio; y en segundo lugar con los nuevos modos de representación y acción ciudadanas, cada día más articuladores de lo local con lo mundial (2001: 54).

La formulación del concepto de *capacidad crítica* es propuesta por Quevedo (2003), quien señala que, ya en la década de los años 80, el desafío para el sistema escolar fue diagnosticado como la necesidad de emprender la *alfabetización audiovisual* de los docentes y de desarrollar en los alumnos: una *capacidad crítica* frente a los medios de comunicación, la aptitud para apreciar y utilizar el lenguaje visual y posibilitar la recepción activa de sus mensajes. Todo esto no implicaba el abandono del aprendizaje tradicional, sino aceptar que los jóvenes viven en un mundo cultural extendido.<sup>17</sup> La escuela, que supo llevar la crítica del libro a la clase, es aliada de la imprenta pero retrocede frente a los medios de comunicación, que causan significativas influencias cognitivas y formativas en los alumnos.

---

<sup>15</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>16</sup> El subrayado es del autor.

<sup>17</sup> Cfr. Los distintos estudios de Morduchowicz citados en esta tesis.

Otro concepto utilizado por los investigadores de la relación escuela- televisión es el de *actitud crítica*. Sobre esto, Maliandi entiende que la razón posee una estructura bidimensional con dos funciones básicas: la fundamentación y la crítica. Es decir que se buscan fundamentos para que no queden dudas y se plantean dudas para lo que parece suficientemente firme. Este filósofo asevera que, si se usa la razón sólo para buscar fundamentos, se pierde el sentido crítico y se cae en el dogmatismo (1997: 21).

De esta manera, las características de una *actitud crítica* son:

1. búsqueda de la verdad; pero justamente a sabiendas de que no se la sabe;
2. consciencia de la provisionalidad de los propios juicios, particularmente cuando estos se enuncian como solución de un determinado problema,
3. mesura;
4. trabajo racional, perseverancia en la labor teórica y en la labor práctica de la razón;
5. pensar antitético: se reconocen las estructuras conflictivas;
6. reconocimiento de que la conflictividad es real; lo que no significa que toda realidad sea conflictiva;
7. distinción entre el caso conflictivo (conflicto concreto) y la estructura conflictiva (conflictividad general);
8. diferenciación entre conflicto y crisis, aunque reconociendo las vinculaciones entre ambos. (Los conflictos forman tensiones o colisiones, las crisis son momentos de cambio. Su vinculación es que las crisis tienen siempre una base conflictiva. Puede haber conflictividad sin crisis pero no al revés) (1997: 33-49).



La crítica es un derecho del ciudadano y el diálogo crítico sólo es posible si los participantes (en este caso, docente y alumno) están dispuestos a modificar sus opiniones (1997: 53-126). En cambio, para Landívar y Floris, la *actitud crítica* consiste en la observancia objetiva (tomar distancia) y en la búsqueda de la verdad; en la indagación; en la flexibilidad para cambiar de posición; en el proceder analítico cognitivo que se apropia de la información y la procesa (2004: 174-5). Así, resumen lo que, según ellos, constituye la criticidad:

...tomar toda la distancia necesaria de la subjetividad- autoconcepto, valores y esquemas interpretativos-, procurarse de información suficiente para analizar con profundidad el objeto de observación, predisponerse al cambio, confrontar la nueva observación a los esquemas y valores preexistentes y emitir una opinión con cierta consistencia argumentativa y con pretensiones de objetividad. Por tal razón, el objetivo de la crítica es lograr un entendimiento entre las personas –intersubjetivo- para alcanzar acuerdos que nos permitan una vida más humana (2004: 193).

También, Mario Kaplún explica qué entiende él por una *actitud crítica*: “...la capacidad de percibir esos mensajes ideológicos “subliminales”, de descubrir el contenido ideológico infiltrado en los medios. Ser capaces de penetrar los mensajes en profundidad, de decodificarlos ideológicamente, de leerlos ‘entre líneas’” (1992: 199).

*Recepción activa* es el concepto preferido por Fuenzalida (1986) de modo de poder remarcar “...la insuficiencia de concepciones estrechas sobre la Educación para la Televisión” (1986: 37). Este autor asevera que la escuela permite mayor sistematicidad y regularidad en este tipo de enseñanza pero observa que la rigidez del sistema atenta contra el objetivo del diálogo abierto y pluralista. Por eso, propone agregar el trabajo con la familia y con otros grupos sociales (1986: 41-42). De esta manera, sostiene:

El *uso positivo de la tv.* en el hogar, en la escuela, en la vida grupal y cívica aparece como otro aspecto en el cual es necesario avanzar. Este uso positivo se vincula con la productividad cultural y con la creatividad con la capacidad para demandar al medio y de acceder a su programación... la Educación para la *Recepción Activa* debería culminar con la estimulación de mecanismos que permitan efectivamente a la sociedad participar en la orientación programática de la tv. y acceder con sus propias creaciones culturales. La *Recepción Activa*, en esta concepción, tendría que desarrollar conexiones teórico- prácticas con los temas de *políticas nacionales en Comunicación y en Cultura*<sup>18</sup> (1986: 43).

---

<sup>18</sup> El destacado es del autor.



El cuadro comparativo siguiente muestra en letra negrita los puntos de coincidencia entre las distintas posiciones de los investigadores:

<b>Lectura crítica</b>	Pérez Tornero	Crítica	Conocimiento de la finalidad pragmática del programa, discernimiento de su estructura temática y narrativa, comprensión de los niveles formales y manifestación del conjunto de las relaciones que se dan entre el texto y su entorno textual.
<b>Conciencia crítica</b>	Gallego Arrufat y col.	Crítica	Formación de la conciencia de los consumidores de los medios.
<b>Pensamiento crítico</b>	Castellano	Crítica	Aprender a pensar críticamente supone deshacernos de nuestros instintos, de nuestras emociones y de nuestra dificultad para <b>ser objetivos</b> .
<b>Sentido crítico</b>	Vasen	Crítica	En el plano ético revisar la realidad. Desarrollar la curiosidad.
<b>Mirada crítica</b>	Martín Barbero	Crítica	Interactuar con los nuevos campos de experiencia surgidos de la reorganización de los saberes, los flujos de información y las redes de intercambio creativo y lúdico, con las hibridaciones de la ciencia y el arte, del trabajo y el ocio; y con los nuevos modos de representación y acción ciudadanas, cada día más articuladores de lo local con lo mundial.
<b>Capacidad crítica</b>	Quevedo	Crítica	Aptitud para apreciar y utilizar el lenguaje visual y posibilitar la <b>recepción activa</b> de sus mensajes.
<b>Actitud crítica</b>	Maliandi. Landívar y Floris. Kaplún.	Crítica	Búsqueda de la verdad. <b>Consciencia</b> de la provisionalidad de los propios juicios. Trabajo racional. <b>Observancia objetiva</b> (tomar distancia). Capacidad de descubrir el contenido ideológico infiltrado en los medios.
<b>Recepción activa</b>	Fuenzalida	<b>Activa</b>	Diálogo abierto y pluralista. Productividad cultural y creatividad, la <b>capacidad</b> para demandar al medio y de acceder a su programación.



*Lectura crítica, conciencia crítica, pensamiento crítico, sentido crítico, mirada crítica, capacidad crítica, actitud crítica, recepción activa* son formas similares pero no equivalentes de expresar el objetivo para educar en televisión: el distanciamiento que se le ha de pedir al alumno, el despegarse del placer y de sus emociones y de su sentimiento de identificación, para poder pensar sobre lo que está viendo y oyendo, para contextualizarlo.<sup>19</sup>

En esta tesis, preferimos la forma *lectura crítica* porque consideramos que, para “leer entre líneas” qué se está diciendo en los programas de televisión, intencional o no intencionalmente, la escuela es el ámbito más apropiado para emprender esta labor, ya que posee una amplia experiencia en la enseñanza de la comprensión lectora en distintos tipos de textos y, además, puede alcanzar este objetivo gradualmente (a través del currículum), de modo tal que se convierta en un hábito adquirido para toda la vida del estudiante.

### 3) LOS DOCENTES Y LA TELEVISIÓN

Los docentes, así como los intelectuales en general, suelen tener una relación conflictiva con la televisión. Sobre este difícil vínculo, Fecé observa:

... las cosas no están tan claras cuando hablamos de introducir en el aula productos como videos, filmes, discos, juegos de ordenador, etc. En esos casos, aparece un tradicional prejuicio contra los objetos de la cultura popular, considerada esta bajo el prisma del entretenimiento y opuesta a la alta cultura, compuesta por las grandes obras de la pintura, la literatura, la música, del pensamiento y, más recientemente, del cine (2000: 139).

---

<sup>19</sup> El *pensamiento crítico* se diferencia fuertemente de los demás porque, tal como lo define Castellano (2007), está en la base de los procesos de todos los otros términos.



Jacquinet pide a los docentes que dejen de lado las actitudes de desconfianza y que se responsabilicen por la Educación en Medios:

Somos nosotros, los docentes e investigadores, actores sociales y profesionales de la formación, quienes debemos elaborar nuevas teorías y nuevas prácticas. Ninguna tecnología ha dado nunca un sentido o una finalidad nuevos a la sociedad, ni en la enseñanza ni en otros terrenos (1996: 32).

Muchos docentes no entienden aún qué tiene que ver el visionado de la televisión con el aprendizaje. A esto se suma que muchos adultos, más allá de preocuparse sobre las influencias de los medios, no consideran urgente que se enseñe a ver tv. (Tyner, 1996: 181-182).

Es cierto que los docentes poseen diferentes modos de percibir su propia relación con la televisión<sup>20</sup> y su visión de cómo debería ser la vinculación de la escuela con la televisión. Alonso, Matilla y Vázquez distinguen tres tipos de respuesta de los docentes frente al desafío de enseñar a ver televisión:

1. la respuesta cero, que consiste en negar cualquier valor educativo a la televisión;
2. la respuesta uno, que representa una postura indiferente que ni siquiera se plantea el problema <sup>21</sup> y
3. la respuesta dos, que entiende que la televisión exige cambios sensibles en el sistema educativo (1995: 204-205).

---

<sup>20</sup> Esto podrá verse en el Capítulo 3 de esta tesis.

<sup>21</sup> Las respuestas cero y uno son las que más frecuentemente se encuentran en el trabajo de campo de esta tesis. Ver Capítulos 3 y 4.

En un estudio realizado en España, por Castañedo Garrido (1994), se encuentran resultados que coinciden con la experiencia de la autora de esta tesis en capacitación docente y con la opinión de otros investigadores (Masterman, 1993; Morduchowicz, 1997):

1. La participación en actividades de perfeccionamiento se asocia con una actitud favorable hacia los medios.
2. Los profesores consideran que la utilización de medios repercute positivamente tanto sobre el aprendizaje de los alumnos, como sobre su propio trabajo profesional, así como sobre la mejora del sistema educativo.
3. La variable sexo influye en la actitud hacia los medios: las mujeres manifiestan una actitud menos positiva que los varones.
4. La variable edad o experiencia docente no manifiesta asociación con la actitud hacia los medios.
5. Los profesores que tienen experiencia e instrucción en medios muestran, o actitudes más positivas hacia estos.
6. Si la utilización de los medios en el aula no es esporádica sino habitual, cobra relevancia una actitud positiva.
7. Los profesores que manifiestan no disponer de recursos tecnológicos en sus escuelas, manifiestan actitudes menos favorables hacia los medios.

Las actitudes negativas de los docentes suelen deberse a la falta de información y a la falta de capacitación. Dice Sheperd:

En el fondo, los profesores, como los alumnos, deben sentirse con autoridad con las herramientas que manejan. El material debe convertirse como en suyo propio y la asignatura en su asignatura. Hay que proporcionar ocasión a los profesores para que discutan estas cuestiones unos con otros, para que compartan sus ideas, planes y logros. Tan pronto como estén listos para poder responsabilizarse del desarrollo del currículo y de su implementación, hay que darles la posibilidad de hacerlo (1996: 158).

De esta manera, los propios docentes deben estar alfabetizados audiovisualmente, si se espera que enseñen estos temas a sus alumnos (Sheperd, 1996: 151). Se coincide con Gutiérrez Marín (1997) en que se les está exigiendo demasiado a los educadores.

Fundamentalmente, se refiere a los conocimientos técnicos que, en la mayoría de los casos, los docentes no poseen, a una predisposición positiva y a un trabajo extra que no siempre pueden llevar a cabo por razones de tiempo o de idoneidad (Gutiérrez Marín, 1997:125).

Prieto Castillo (1996) ha dado especial énfasis a la importancia de una pedagogía de los medios, participativa y creativa, tanto para los docentes como para los alumnos. Afirma que no se puede enseñar lo que no se conoce (1999, a: 89). Este punto es la clave del problema de los docentes y la televisión. Como a los educadores les falta formación, se sienten inseguros y, ante lo desconocido, prefieren la actitud indiferente o la actitud negativa.

En un trabajo sobre las proyecciones pedagógicas del pensamiento de Mc Luhan, Barcia (1998) recuerda que este comprendió el valor educativo de los nuevos medios a los que llamó *aula sin muros*<sup>22</sup> y que entendió que la mayor parte de la educación que reciben hoy niños y jóvenes proviene de ellos. Frente a la dicotomía medios- escuela, Barcia propone:

La educación actual es una confrontación de dos espacios: el áulico y el extraáulico. Dentro, rige la galaxia Gutenberg; fuera, la galaxia Marconi. El papel de la educación es articular esos ambientes o contornos. El docente hará de bisagra o de istmo para articularlos sin que haya víctimas. Más que dos espacios, las dos galaxias ya están en contacto y fricción, en coexistencia de encontradas tecnologías que están proyectándose sobre nuestra realidad. Ello causa trauma y tensión en el hombre. El alumno maneja dos lenguajes, el de los medios y el del aula. El puente entre Gutenberg y Marconi es el docente (1998).<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Mc Luhan y Carpenter, (1981).

<sup>23</sup> Cfr. Ferrés (1997, b).

Ante las actitudes negativas o indiferentes de muchos docentes, Barcia enfatiza la necesidad de “despertar la conciencia crítica en el análisis de los medios”; esto ha de lograrse mediante el conocimiento de las influencias que los medios tienen sobre el espectador. Postula, entonces, *la educación antiambiental* que consiste en el *distanciamiento necesario* para poder reflexionar y para juzgar críticamente.

El docente, entonces, ha de elegir *la actitud del nadador*: sumido en el agua en que se mueve, saca la cabeza de ella para elegir su rumbo, sabe adónde va. La metáfora de sacar la cabeza significa que no es *un ser ambientado*, elige la *actitud crítica* que permite ver la meta. En definitiva, el docente debe servirse del *medio acuático* (los medios de comunicación) para llegar a su objetivo: educar personas.

Coincidiendo con Barcia, Ferrés utiliza la metáfora del navegante para explicar la relación de los docentes y los medios. El navegante ha de acomodar sus velas a los vientos que soplan (2000, a: 65). Un docente no puede enseñar a ver la televisión, si no comprende en primer lugar al medio y a sus alumnos como receptores de este. El cambio no debe darse por una cultura de la imagen en lugar de una cultura letrada sino por una cultura de la simultaneidad y de la síntesis, frente a una cultura de la linealidad y del análisis (2000, a: 55).

También, Ferrés explica:

Entre los educadores existe a veces la convicción de que, en el campo del cine y de la televisión, a los alumnos les basta una formación humanística y ética. Existen reticencias sobre la necesidad de una formación técnica, expresiva o estética. Se considera que esta debería reservarse a los especialistas. No se comprende que sólo puede adoptarse una *actitud reflexiva y crítica* ante el medio si existe un conocimiento técnico y expresivo del mismo (1998, a: 108).

Respecto de la capacitación docente, tan necesaria para revertir actitudes negativas hacia la televisión, Area Moreira y Yanes González expresan que no se trata de añadir un contenido más a la formación del educador, sino de introducir una nueva perspectiva que redefina el oficio de enseñar: “La materia fundamental de la que debe alimentarse la formación del profesorado es el desarrollo crítico de su propia práctica...” (1997).



En el trabajo de investigación realizado en Canarias por Area Moreira y equipo (1996), los profesores entrevistados expresaron su necesidad de capacitación, especialmente, en dos ámbitos: formación en análisis y uso didáctico de los medios en la enseñanza; formación en características de la enseñanza de los medios como tema transversal.

No podrá darse una adecuada participación de los docentes y de los directivos, si no existe en la comunidad educativa la necesidad, la expectativa o la conciencia del problema de la relación escuela- medios<sup>24</sup>. De no encontrarse esta necesidad, cualquier programa de capacitación estará condenado al fracaso, porque se tomará como un curso más. Habrá entonces que realizar previamente un diagnóstico y una labor de toma de conciencia (Miranda, 1987).

La formación docente en medios ha pasado por diversas etapas: de un modelo meramente técnico de docente (el docente que sólo sabe manejar los aparatos) a un modelo cognitivo (el docente preocupado por la adquisición del conocimiento) a lo que se propone hoy: un modelo de docente crítico y participativo, que maneja la técnica y los conceptos psicopedagógicos pero que también actúa y valora su propia práctica docente (Cebrián de la Serna, 1999:136-138).

Cualquier capacitación docente debe partir de una toma de conciencia de los docentes de sus actitudes hacia los medios de comunicación, de los usos de los medios que ellos mismos realizan <sup>25</sup>, de cómo los alumnos vivencian los medios y del uso que ellos hacen de estos. “La desvalorización de la televisión es una de las representaciones más firmes de los docentes” <sup>26</sup> (Morduchowicz, 2001: 123).

---

<sup>24</sup> Por eso, si los padres o docentes consideran que la televisión no es un problema o un objeto de estudio, la escuela no hará nada por hacerse cargo de estos temas.

<sup>25</sup> De ahí que las entrevistas con los adultos del trabajo de campo empezaran preguntando sobre el uso de la tv. que ellos mismos realizan.

<sup>26</sup> Como se pudo comprobar en las entrevistas realizadas, esto no ocurre sólo en los docentes sino también en muchos padres.



La propuesta de capacitación de Morduchowicz (2001) fue probada con docentes argentinos y es, quizá, la más conveniente, puesto que se basa en una reflexión en la acción, sobre la acción y durante la acción. Consiste en:

1. capacitación en servicio, quincenal, obligatoria para todos los docentes, de tres a cuatro horas por sesión y durante todo el ciclo lectivo;
2. abordaje de contenidos específicos, análisis de la práctica profesional y el diseño de estrategias de clase y
3. reflexión sobre la relación de los docentes y de los alumnos con los medios (2001:156).

Los trabajos de investigación de Castañedo Garrido (1994), de Area Moreira y colaboradores (1996) y de Crespo (1998) han demostrado que las actitudes negativas de los docentes hacia los medios se revierten con una adecuada capacitación. Así, se pierde el temor a lo desconocido y se producen, además, mejoras sustanciales en la aplicación de los medios en el aula.

La formación debe, por tanto, constituirse en un proceso reflexivo realizado a partir de las propias ideas de los educadores. La colaboración entre la práctica escolar y la investigación rigurosa permitirá que la educación pueda aprovechar del mejor modo posible una herramienta efectiva para preparar a sus alumnos para el mundo que les ha tocado vivir (Crespo, 1998: 40).

Finalmente, se observa cómo los mismos alumnos indican que los docentes usan poco los medios en el aula porque:

1. Se rompen los aparatos o están deteriorados y no se recomponen.
2. Falta tiempo para desarrollar los contenidos del programa.
3. Falta espacio y hay muchos alumnos por clase.
4. Puede ocasionar indisciplina.
5. El profesor no sabe usarlos, le falta el hábito.
6. Hay poco interés en los docentes (Ballesta y Guardiola, 2001: 89).





Esto coincide, en gran parte, con lo que los docentes y alumnos entrevistados dijeron en las entrevistas del trabajo de campo.<sup>27</sup> Hay que agregar que no debe olvidarse el papel que les cabe a los directivos de los centros educativos.<sup>28</sup> El equipo directivo tiene la función específica de velar por el cumplimiento del proyecto institucional y debe orientar a los distintos ámbitos hacia los objetivos institucionales, generando espacios de participación y de compromiso (Amarante, 2000). Los directivos son los más apropiados para impulsar y poner en práctica la Educación en Medios.

#### 4) LECTURA Y TELEVISIÓN

Este tema, por su amplitud, merece una investigación aparte, pero se incluye aquí porque, cuando se llevaron a cabo las entrevistas con los docentes y con los directivos, reiteradamente surgía la dicotomía lectura o televisión. Se le dedicarán, pues, unas líneas para aclarar algunas ideas básicas al respecto.

La manifestación más frecuente de los educadores es que la tv. atenta contra la lectura. Quevedo (2003) realiza una observación que apoya lo hallado en el trabajo de campo de esta tesis:

Colocados del lado del sistema escolar, podríamos decir que una hipótesis de esta época se formularía así:  
*la disminución de las habilidades de la lecto-escritura en los chicos es directamente proporcional al número de horas que miran televisión. Y es probable que alguna verdad encierre este enunciado. Pero una hipótesis contraria también es válida: el retraso en el aprendizaje en los niños de las reglas de producción y decodificación de imágenes es directamente proporcional al tiempo que tarde la escuela en hacerse cargo de los nuevos lenguajes audiovisuales.*<sup>29</sup>

---

<sup>27</sup> El detalle puede verse en los Capítulos 3 y 4 de esta tesis.

<sup>28</sup> Por esta razón, fueron entrevistados los directivos en el trabajo de campo, porque son los líderes de los centros educativos y los que deben orientar a los docentes y seguir el proyecto institucional o ideario de cada escuela.

<sup>29</sup> También Cebrián de la Serna (1997) subraya que existen suficientes datos para afirmar que los chicos que ven mucha tv. no por eso dejan de ser asiduos lectores.



En definitiva, desde lo estrictamente científico, no se puede afirmar si realmente la televisión atenta contra la lectura, porque no existen todavía estudios concluyentes. Una alternativa es apelar a la hipótesis de Eco (1968), quien explicó que en la persona se pueden dar distintos niveles de fruición<sup>30</sup> y, de este modo, uno podría ser el nivel de la televisión y otro, el de la lectura.

## 5) A MODO DE RESUMEN

Los distintos investigadores citados coinciden en la importancia de implementar en las escuelas la Educación en Medios. Para este trabajo, interesa, fundamentalmente, lo que se refiere a la televisión pero no debe olvidarse que la tv. es parte de la sociedad mediática del siglo XXI en la que los otros medios de comunicación, como el diario en papel, el cine y la radio, siguen vivos y, ahora, se le suma a la televisión todas las posibilidades de Internet y de los teléfonos celulares. Cuando un medio se crea, no es independiente de los que ya existen sino que convive y se nutre de los demás.<sup>31</sup>

Los puntos centrales de este primer apartado son los siguientes:

1. Necesidad de implementar la Educación en Medios en las escuelas.
2. Necesidad de formar a los docentes.
3. Realización de prácticas analíticas de comprensión y de producción de textos mediáticos.
4. Diagnóstico sobre lo que los alumnos aprenden con la tv. para planificar la tarea de aula.
5. Enseñanza de la lectura crítica a los alumnos.
6. Integración de la labor de la escuela con la de la familia.
7. Falta de definición sobre la verdadera influencia que tiene la televisión sobre la lectura.

---

<sup>30</sup> Eco, U., (1990, b), “Alto, medio, bajo” en *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Lumen. (1° edición en italiano, 1968) (*Apocalittici e integrati*) Trad. de Andrés Boglar.

<sup>31</sup> Esto se relaciona directamente con lo que hoy se llama “convergencia tecnológica.”

En el punto B, “La familia y la televisión” se tratarán las relaciones entre la primera institución educativa y la tv., y se verán las diferentes formas de mediaciones en el hogar y, además, cómo la televisión marca pautas en la organización del tiempo a los miembros de la familia.



## B. La familia y la televisión

### 1) LA RELACIÓN FAMILIA - TELEVISIÓN

La relación familia- televisión es tanto o más compleja que la relación escuela-televisión. La tv. vacía las tradicionales esferas familiar y pública, y las sustituye, en parte, por “una nueva atmósfera familiar- invadida por los discursos públicos que aporta la televisión.” El hogar ya no es el espacio íntimo donde la tradición familiar va consolidando roles y pautas de conducta, sino que “...el hogar televisivo funciona como colchón amortiguador, como recipiente de un discurso interno.” (Pérez Tornero, 1994: 58).

Por esto, la familia desempeña un papel decisivo en la recepción que los niños hacen de la televisión. Los investigadores coinciden en esto, pues en el hogar se juega verdaderamente la comunicación (Charles Greel y Orozco Gómez, 1996).

Ya en los años 60, Eco (1986) había sugerido la idea de la necesidad de *sentarse* junto a cada receptor para orientar la interpretación del mensaje televisivo. Este proceso consistía en organizar una *guerrilla semiológica* de los estudiosos de la comunicación contra los mensajes de los medios y, así, ayudar a decodificarlos en su punto de llegada, en el hogar de cada miembro del público.

Se puede objetar al Eco de los años 60 varias cuestiones que atañen al tema de esta tesis: la dificultad de la tarea, el arrogarse poseer la *verdad* sobre los mensajes televisivos, la descalificación de todos los receptores que no estudien Comunicación Social. Sin embargo, en este trabajo de investigación, sobre la base del concepto de *mediación*, se considera posible que la familia y la escuela guíen al niño que, por su edad, tiene una mente todavía en formación, y lo ayuden a aprender a pensar por sí mismo y a disfrutar de la televisión cuando esa sea su voluntad pero, también, a no creer ingenuamente en que todo lo que pasa por la tv. es LA realidad.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Cfr. Barcia, P., (Coord.), (2008), *No seamos ingenuos. Manual para una lectura inteligente de los medios*, Buenos Aires, Santillana.



La *televidencia* es un proceso complejo que supone múltiples interacciones de la audiencia con la televisión antes, durante y después de verla. Este proceso abarca:

- 1) un intercambio simbólico (que consiste en cómo se negocian los significados de los contenidos televisivos);
- 2) un intercambio perceptivo (esquemas, destrezas y patrones cognoscitivos implicados en los contenidos televisivos y en las mentes del público);
- 3) uno afectivo (emociones que la tv. provoca en la audiencia) y
- 4) uno agenciativo en el sentido de que involucra las distintas actividades de la audiencia (Orozco Gómez, 1996: 27-28).

La actividad de la audiencia ante la tv. se realiza de distintos modos: a) los miembros de la audiencia participan de una interacción que los involucra en distintos grados; b) esto comienza con la *atención*, sigue por la *comprensión*, la *selección*, la *valoración* de lo que se percibe, su *almacenamiento e integración*, respecto de anteriores informaciones y c) se produce la *apropiación* y la *producción de sentido* (1996: 35).

Orozco Gómez distingue, en el ámbito familiar, tres tipos de mediación en el visionado televisivo, a los que llama: televidencias primarias, secundarias y terciarias: “Si la televidencia primaria tiene lugar frente al televisor y se despliega mientras se está en contacto directo con el referente televisivo, más allá del televisor se realizan las televidencias secundarias y terciarias, que no por su distanciamiento del televisor son menos importantes.” (2001: 44). Otorga a la familia el primer lugar como institución mediadora. En ella halla, todavía, un espacio de diálogo y de recepción reflexiva:

No obstante sus múltiples desafíos y profundos cambios que experimenta, la institución familiar en América latina todavía se mantiene como uno de los últimos nichos (por lo menos discursivos) de las buenas costumbres, la decencia y el recato. Manifiesta muy frecuentemente como censura, regaño, prohibición, selección, premio o castigo, la mediación familiar está presente, sobre todo en las televidencias de los menores (2001: 59).



Las televidencias secundarias y terciarias se producen espontánea e inevitablemente entre amigos, con los compañeros de escuela, con los docentes. Ese es el espacio que puede verse cuando los chicos conversan entre sí sobre lo que vieron en televisión durante los recreos escolares. Los niños entrevistados para esta tesis los reconocen como de uso cotidiano y la escuela debe aprovecharlos para iniciar su tarea de enseñanza.

Se pueden diferenciar tres tipos de *mediación*<sup>33</sup> en los procesos de reflexión que se dan en el diálogo entre padres e hijos sobre el visionado televisivo:

- 1) Cognoscitiva: conjunto de ideas, esquemas y guiones mentales que influyen en los procesos de percepción, de procesamiento y de apropiación de los mensajes de los medios.
- 2) Institucional: conjunto de mediaciones que provienen de diversas instituciones sociales: familia, escuela, trabajo, barrio, partido político, iglesia...
- 3) De entorno: las mediaciones que transcurren en contacto directo con un medio y sus mensajes y las mediaciones culturales, presentes en todo proceso de recepción (Charles Greel y Orozco Gómez, 1996: 210-212).

Además, demuestra que todos los niños encuestados conversan sobre temas extraídos de la televisión, llama a esto *marco de referencia compartido*. Esto implica, para Orozco Gómez (2001), las televidencias secundarias y terciarias.

Sobre la regulación que puede llevar a cabo la familia sobre el visionado televisivo, Lull afirma:

---

<sup>33</sup> El concepto de *mediación* es definido "...como un proceso estructurante que configura y orienta la interacción de las audiencias y cuyo resultado es el otorgamiento de sentido por parte de estas a los referentes mediáticos con los que interactúan" (Orozco Gómez, 2001: 23). El concepto pertenece originalmente a Martín-Barbero (1993) que, a su vez, lo define como: "...el lugar desde donde se le da sentido a la comunicación. El mundo del trabajo, el de la política, el de la producción cultural, son fuentes de mediación. Pero, además, hay otras mediaciones. La etnia, el género, las identidades de la audiencia, las instituciones sociales a las que se pertenece y las organizaciones ciudadanas en las que se participa, son mediaciones que conforman el resultado de las interacciones con los medios. Los mismos medios y sus características, determinaciones políticas y económicas, lógicas de producción y transmisión, son una mediación."



La práctica de ver televisión realizada por los niños es una actividad influida en gran medida por los padres. Un padre puede observar, evaluar y alterar esa práctica de modo tal que ponga de relieve para sí mismo, el cónyuge y los niños que está cumpliendo adecuadamente con su rol parental. Regular la práctica de ver televisión de los niños es un acto mediático que, junto con otras conductas, puede indicar una ejecución competente del rol (1997: 143).

Morduchowicz (2003) subraya, asimismo, la importancia del papel de acompañamiento de los padres y asevera que un niño vea una hora solo la tv. es más grave que verla dos horas con un adulto a su lado. Entiende que el visionado individual que realizan los niños hoy se debe a cómo considera la familia actual la individualización: “Los usos solitarios (de la radio, la tv. y el diario) son considerados por las familias de sectores medios y profesionales como verdaderos momentos de libertad.” (2003: 85). Así, se da un nuevo equilibrio en el espacio familiar y personal, porque los chicos aprenden rápidamente una triple función: ser dueños de su propio televisor, elegir sus propios programas y consumirlos en soledad (2003: 84-86).<sup>34</sup>

A todo esto, Buckingham agrega que compañeros de más edad, como los hermanos mayores, se convierten en *maestros informales* de los chicos cuando ven televisión con ellos (2005: 82-83).<sup>35</sup>

Este investigador observa cómo los chicos saben que el adulto desapruueba que vea mucha televisión y que están familiarizados con los argumentos desacreditadores de los mayores acerca del medio, por eso, aplican a los niños más pequeños cualquier influencia negativa de la televisión pero no a ellos. Los adultos repiten esto con los niños, excluyéndose a sí mismos de la influencia de la televisión (2005: 84-85).<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Cfr. Sobre el visionado en solitario, Capítulo 4 de esta tesis.

<sup>35</sup> Cfr. Orozco (2001), concepto de televidencias secundarias y terciarias.

<sup>36</sup> También estos aspectos aparecerán en las respuestas de los entrevistados. (Capítulos 3 y 4 de esta tesis)

Refiriéndose a la actitud de algunos padres de prohibir a sus hijos ver televisión por completo, Ferrés considera:

...no parece recomendable desde ningún punto de vista. Ante todo porque, como ya se ha dicho, el niño se vería privado de los valores que comporta la experiencia televisiva, pero también porque la televisión es hoy en día un marco de referencia obligado en las conversaciones infantiles. El niño que se ve privado de la televisión se sentirá aislado en el microcosmos de su vida cotidiana, quedará excluido de su entorno social integrador. No se trata de prohibir sino de regular (1998, a: 135).

Sí, cree que debe dosificarse el consumo atendiendo tanto a criterios cuantitativos como cualitativos. Desde el punto de vista cuantitativo, el tiempo de exposición a la televisión debe ser proporcional a la edad. Pero no alcanza con controlar el tiempo del visionado: se debe controlar también su calidad y su adecuación a las necesidades y capacidades infantiles... (1998, a: 135).<sup>37</sup>

Asimismo, Ferrés señala la incoherencia de las actitudes de los padres cuando intentan reglar el visionado televisivo de sus hijos:

Con frecuencia se produce la irónica contradicción de unos padres que, sentados ante el televisor, conminan al hijo a que se dedique al estudio o a la lectura. “Los hijos no obedecen, imitan” rezaba un viejo eslogan de las escuelas de formación de padres... También caen en contradicción los padres que insisten en que sus hijos no vean tanto la televisión y, en el momento en que molestan, los envían ante el televisor para poder estar tranquilos (1998, a: 141).<sup>38</sup>

La influencia del hogar se observa, entre otros aspectos, en la ubicación de los televisores en la casa, en los horarios en que se consume la tv, en la organización de las tareas familiares, en los espacios compartidos.

La importancia del papel de los padres y de la familia se basa en que, en el hogar los niños, habitualmente, reciben el mensaje de los medios; los padres son los que facilitan o impiden la llegada de estos a la casa, los compran, disponen su ubicación y cantidad.

<sup>37</sup> Peyrú considera que ejercer una censura total sobre la televisión no es aconsejable: “...la censura total es un recurso extremo, que limita las posibilidades del niño de sentirse como los demás y socializar sus experiencias” (1993: 75).

<sup>38</sup> Recurrir a la tv. para “que se distraigan” un rato y permitan a las madres realizar tranquilas las tareas domésticas es muy frecuente. En el trabajo de campo realizado para esta tesis, sólo un informante “confesó” este uso de la televisión. (Capítulo 3)



Aguaded Gómez advierte que los padres que trabajan son los que menos tiempo tienen para orientar a sus hijos en el uso de la televisión y, por esto, necesitan de la ayuda de la escuela para esta tarea (1999:15).<sup>39</sup>

En definitiva, el desempeño de los padres puede darse de diferentes modos: regular qué canales y programas se ven en la casa, cuándo y cómo; compartir la recepción de estos con sus hijos; conversar acerca de los mensajes televisivos; permitir que se consuma cualquier programa sin restricción alguna, definir un horario para apagar el televisor, proponer alguna actividad más creativa para compartir en familia.<sup>40</sup>

Con respecto a las actitudes indiferentes de algunos padres pueden deber la falta de formación en el tema, especialmente en los sectores populares<sup>41</sup>; o al desinterés por distintos motivos: el nivel de estrés con que los adultos viven y trabajan en la actualidad, la falta de una toma de conciencia imprescindible, el consumo que realizan los propios padres, la idea de que la influencia a mediano y largo plazo de los mensajes televisivos no afectará a sus hijos (pero sí a los de otros padres), etc.

De acuerdo con todo lo visto anteriormente y con lo que se pudo comprobar en el trabajo de campo, el centro del problema es que se dé una *verdadera* comunicación familiar a la hora del visionado televisivo. Según el modo de comunicarse, se propone una clasificación en cuatro tipos de familias:

- 1) Laissez-faire: no hay comunicación entre padres e hijos. Hay poco control o casi ninguno de lo que los chicos ven en la televisión. Los padres ven mucha tv. ellos mismos.
- 2) Protectoras: se insiste en la obediencia y en la sumisión. Los chicos han de asumir el punto de vista de los padres. Se genera desconfianza respecto del discurso adulto sobre la televisión. Contrariamente a lo pretendido, estos chicos reciben más la influencia de la tv.

<sup>39</sup> Este tema aparece recurrentemente en las respuestas de los educadores. (Capítulo 3)

<sup>40</sup> Aguaded entiende que el alto consumo infantil de la tv. se debe no sólo al nivel de disfrute que propone, si no también a la falta de oferta de los padres de mejores alternativas (2000: 160).

<sup>41</sup> Cfr. Morduchowicz, (2001).

- 3) Pluralistas: en estas familias, se estimulan discusiones abiertas. Se intenta intercambiar opiniones confrontando perspectivas. Los chicos aprenden mejor y ven críticamente la tv.
- 4) Consensuales: se intenta el intercambio entre los miembros de la familia pero sin que cambie ni la jerarquía ni la autoridad familiar (Brée, 1995: 113-115).

En este punto, es necesario hacer una salvedad, respecto de la comunicación familiar, señalada por Martín- Barbero y Rey:

Al no depender su uso de un complejo código de acceso, como el del libro, la televisión expone a los niños, desde que abren los ojos, al mundo antes velado de los adultos. Pero al dar más importancia a los contenidos que a la “estructura de las situaciones”, los adultos seguimos sin comprender el verdadero papel que la televisión está teniendo en la reconfiguración del hogar. Y los que entrevén esa perspectiva se limitan a cargar a la cuenta de la televisión la *incomunicación* que padece la institución familiar: ¿cómo si antes de la televisión la familia hubiera sido un remanso de comprensión y diálogo! (1999: 40).

Trabajar para una *lectura crítica* de los programas televisivos con los niños y los jóvenes es una tarea difícil y ardua. Muchos adultos prefieren dejarla delado antes que hacer algo al respecto. Se podría agregar que el hecho de que sea una tarea ardua y difícil no la convierte en menos desafiante y atractiva. Martínez Sánchez y Peralta Ferreyra (1996) clasifican los modelos familiares de consumo de la televisión:

- 1) Modelos negativos:
  - a. Pasivos:
    - i. Modelo *butacón*: dependencia absoluta de la programación televisiva.
    - ii. Modelo *ruedas de molino*: aceptación de todo lo que se propone desde la tv.
    - iii. Modelo *zapping indiscriminado*: paseo por toda la programación sin criterio alguno.

- b. Activos:
  - i. Modelo *tv. welcome*: adicción violenta y fanática a la televisión.
  - ii. Modelo *tv. go home*: rechazo irracional por la televisión.
- 2) Modelos asertivos:
  - a. Comunicativos:
    - i. Modelo *tres mosqueteros*: visionado televisivo igual y al mismo tiempo para todos los miembros de la familia.
    - ii. Modelo *Peyton*: establecimiento de una relación educativa con la tv.
    - iii. Modelo *debate familiar*: discusión acerca del contenido de los programas entre los miembros de la familia.
  - b. Críticos:
    - i. Modelo *Mc Luhan*: investigación de los miembros de la familia con los medios.
    - ii. Modelo *insumiso*: visionado que interese únicamente.
    - iii. Modelo *debate familiar*: discusión de los miembros de la familia acerca de los programas, sus valores y su calidad.

Un aspecto que no debe olvidarse en estas consideraciones es la diferencia que existe en el visionado televisivo de las familias pertenecientes a distintos sectores sociales. Tener en cuenta estas diferencias servirá para comprender el papel de los padres en la mediación televisiva. Morduchowicz (2001) compara los modos de consumir la televisión de los chicos de clase media con los de sectores populares.

Su investigación se basó en observaciones y entrevistas con maestros y chicos de escuelas carenciadas. Halló que, de todos los medios, el que ejerce mayor influencia en estas familias es la tv., ya que los sectores populares no acceden a comprar diarios y



revistas y tampoco suelen escuchar la radio. En esos hogares, el televisor está encendido casi todo el día.

La investigadora describe el espacio en que la familia de sectores populares consume tv.:

La familia, de entre cuatro y siete miembros, vive en general en una sola habitación, y la pantalla ocupa un lugar importante en el limitado espacio. La misma 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 *status* de amiga que acompaña, de hermana que es cómplice y, no pocas veces, de madre que cuida (2001: 35).

Estas familias saben qué programas miran sus hijos, porque los ven con ellos. Hay un visionado compartido. Su presencia contribuye a la construcción de un “nosotros” (padres e hijos juntos frente a la pantalla), que explica la ausencia de culpabilidad respecto del alto consumo (2001: 38-39). Así, la televisión cumple otras funciones en estos sectores: “La televisión cumple una *función compensatoria* para los chicos de sectores populares. En primer lugar, porque es una de las pocas actividades lúdicas y recreativas que viven. En segundo lugar, porque, (...), es percibida como fuente de aprendizaje y valorada en su función educativa. (2001: 46).”<sup>42</sup>

Los niños pertenecientes a sectores populares se caracterizan por:

- 1) la constante exposición a la televisión de padres e hijos,
- 2) la falta de control porque el adulto mismo no se puede distanciar de los programas para leerlos críticamente,
- 3) la visión de la televisión como una “ventana al mundo” que, indefectiblemente, enseña mucho y que reúne a la familia y le da tema de conversación.

---

<sup>42</sup> Cfr. Merlo Flores (2000).

El nivel educativo de los padres es clave para ayudar a sus hijos a leer críticamente la televisión:

...la dinámica de la familia, específicamente la comunicación y el enlace social que esta tenga, son trascendentales en el aporte social que se le da al niño. Este aporte consiste en las cosas que el niño aprende gracias al medio que le proporciona su familia, el cual depende del nivel socioeconómico y la escolaridad de los padres. Este último especialmente importante, ya que de ser bajo, impide que los padres puedan estimular y guiar a sus hijos para que saquen provecho de los conocimientos que entrega la tv., para que así, los niños puedan procesarlos y aprovecharlos al máximo (Medina, 2000).

Merlo Flores (1996 y 2000), en sus investigaciones, ratifica lo observado por Morduchowicz (2001). Los sectores populares usan la tv. para aprender, para escaparse de la realidad y no la critican sino que la ponderan. Por otra parte, los padres de chicos de clase media dicen que su nivel educativo *baja* cuando ven demasiada televisión y, en cambio, los padres de clases sociales más bajas dicen todo lo contrario: "...la tendencia a utilizar la programación televisiva para aprender aumenta a medida que se descende en la escala social." (Merlo Flores, 2000: 127).

Como otros investigadores, se encontró con el *pudor* de los adultos al responder sobre sus verdaderos gustos televisivos. Los padres muestran *una actitud defensiva* y responden lo que consideran que es "supuestamente" correcto (Merlo Flores, 2000: 106).

Morley (1986 y 1996) ha investigado profundamente las relaciones entre familia y televisión. En el trabajo de 1986, intentó abordar, a la vez, cuestiones de interpretación y cuestiones de uso en el análisis del contexto de visionado en familia. Para él, el visionado es una actividad social, basada en reglas explícitas o implícitas de interacción de cada familia en particular.

En esta investigación, la muestra fue de 18 familias nucleares de un barrio determinado, pertenecientes a distintos estratos sociales. Se trataba de averiguar qué significa realmente "ver televisión". Se entrevistaba en profundidad primero a los padres y luego se llamaba a los hijos para completar las entrevistas que, en total, duraban unas dos horas (1986: 50-51).



Los temas tratados fueron:

- 1) televisión y género (no desde lo biológico sino desde el papel cultural que cada uno cumple);
- 2) poder y control en la selección de los programas que se ven en familia;
- 3) estilos de visionado (en general, los hombres miraban en silencio y con atención, las mujeres iban y venían, sólo veían algo con interés cuando estaban solas en la casa);
- 4) visionado planificado y no planificado;
- 5) cantidad de visionado;
- 6) conversaciones sobre los programas de la tv. (las mujeres admitían que lo charlaban, los hombres sólo si se trataba de deportes);
- 7) el uso de la videgrabadora;
- 8) el visionado individual y la culpa (en el caso de las mujeres por “perder el tiempo” haciendo algo que les gustaba hacer);
- 9) preferencias de tipos de programas (en general, los hombres dijeron que veían los informativos y las mujeres, ficción) (1986: 146-169).

Como punto de partida, este autor se basa, en la teoría de los usos y gratificaciones, es decir, intenta averiguar qué hace la gente con los medios. Morley aborda no sólo el uso de la tv., sino también las otras alternativas que la gente emplea en su tiempo de ocio. En muchos casos, la televisión regula la vida familiar: fija horarios, provee ruido de fondo, programa actividades, libera a algún miembro de la familia del contacto con los demás, etc. (1986: 26).<sup>43</sup>

Con respecto al *pudor* de los adultos para confesar sus gustos de lo que ven en tv., Morley explica que una cosa es lo que la gente acepta que son sus preferencias televisivas y otra, lo que realmente miran en la tv. (1986: 48).<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Cfr. Lull (1980).

<sup>44</sup> Esto se ve claramente en la comparación entre lo que dicen los padres y lo que dicen sus propios hijos, en el trabajo de campo de esta tesis. También, cfr. Merlo Flores (2000).

Otro hallazgo fue que las madres solían ser las que controlaban más el visionado de los chicos mientras que los padres tomaban la tv. como un pasatiempo.<sup>45</sup> Además, Morley encontró que cada miembro negociaba sus preferencias en los programas televisivos. Por eso, ver televisión era, también, una cuestión de poder, por ejemplo, en la discusión sobre quién manejaba el control remoto <sup>46</sup> (1986: 19-29).

Según Morley, es tan importante estudiar lo que se mira como el contexto en que se mira. En el hecho de ver tv. hay algo más de lo que aparece en la pantalla, y ese *algo más* es el contexto doméstico donde se realiza esta práctica (1996, a: 229).

En sus investigaciones, encontró que el *dueño* del control remoto solía ser el padre y las mujeres no veían televisión exclusivamente, salvo cuando estaban solas. En general, las amas de casa veían tv. mientras realizaban tareas domésticas, no les importaba hablar durante el visionado del programa (los varones exigían silencio) y preferían la ficción a los programas realistas. Los varones tendían a negar que veían ficción <sup>47</sup> y rechazaban los programas de contenidos románticos.

Asimismo, Morley asevera que es un error pensar que la familia debe optar entre alguna actividad social o ver televisión: ambas actividades pueden realizarse al mismo tiempo. Así, pone en tela de juicio la idea de qué es *mirar televisión*. Esta idea implica tener en cuenta el nivel de atención real prestada a cada programa y el grado de compromiso puesto en ello. Una cosa es mirar simplemente la tv. y otra es mirarla con atención y disfrutando de ella (1996, a: 208- 226).

---

<sup>45</sup> Este aspecto se corrobora el trabajo de campo de esta tesis. (Capítulo 3)

<sup>46</sup> El control remoto es para los padres una forma de regulación de lo que ven sus hijos. Cuando se exhibe algo que a los padres no les parece adecuado, cambian de canal. Cfr. Respuestas de los padres entrevistados en el Capítulo 3.

<sup>47</sup> Esto no ocurrió en el trabajo de campo realizado para esta tesis: los varones no tenían problemas, en general, para decir que miraban telenovelas.

Silverstone, Hirsch y Morley introducen, en un trabajo en conjunto, el concepto de *economía moral de la familia*. Esto significa que los objetos que se consumen y que se utilizan en el hogar son dotados de valores e intereses propios de sus miembros. Puede verse claramente cuando los chicos tienen tv. en su cuarto. En esos casos, la consideran como “su” televisión y, ni siquiera, se plantean que ellos no compraron el aparato, ni que fue una decisión de sus padres colocarla allí (1996: 41).<sup>48</sup>

En otra investigación, Silverstone demuestra cuánta incidencia posee la incorporación de la televisión en la casa <sup>49</sup>: cómo se incorpora su uso al cronograma diario de las actividades familiares, quién define su empleo en función del sexo o de la edad, cuánto tiempo se ve televisión, cuántos televisores hay y dónde se hallan ubicados, de cuántos canales se dispone. La televisión introduce temas de conversación en la familia, provee narrativas que colaboran en los procesos de identificación, incita al consumo o refuerza lazos con el vecindario. En definitiva, para Silverstone: “...la televisión tiene una relación dialéctica con la economía moral de la casa” (1996: 91).

El hogar es el ámbito del ir y del venir, de lo público y de lo privado y los medios están directamente involucrados en esta dialéctica del adentro y del afuera. A través del diálogo familiar sobre los medios, se construye un hogar *mediatizado* y unos medios *domesticados* (Silverstone, 2004: 145- 151).

Con frecuencia, se dan contradicciones entre el discurso de los padres y el de los niños respecto de su visionado televisivo. Los padres dicen que sus hijos ven menos horas de tv. de las que afirman los chicos, conocen pocos programas de los que ellos ven y afirman regular el uso de la televisión mediante prohibiciones, consejos o ver conjuntamente la televisión, hecho que los hijos refieren como inusual. La mediación paterna puede darse mediante una *guía restrictiva* (prohibiciones), una *guía instructiva* (consejos) y un *covisionado social*. El método menos usado es el restrictivo. Esto lleva a pensar que los chicos gozan de mucha libertad para ver la televisión <sup>50</sup> (Koolstra y Luchasen, 2004) <sup>51</sup>

---

<sup>48</sup> Cfr. Morduchowicz (2003).

<sup>49</sup> Para Silverstone, *casa* incluye no sólo a la familia típica sino a la monoparental, o la casa de amigos que viven bajo el mismo techo.

<sup>50</sup> Esto también pudo comprobarse en las respuestas de los chicos entrevistados. (Capítulo 4)

<sup>51</sup> Cfr. Merlo Flores (2000) y Morley (1986).



Garitaonandia y colaboradores (1999) condujeron un estudio cualitativo conformado por entrevistas individuales en profundidad y grupos de discusión y 988 encuestas individuales cuantitativas, durante 1997 y 1998, sobre el uso, el consumo y las actitudes de los niños y de los jóvenes españoles (de 6 a 16 años) ante los distintos medios de comunicación.

Algunos resultados obtenidos fueron:

- 1) La edad es un elemento clave en el equipamiento de sus habitaciones de los niños.
- 2) No parece haber grandes diferencias por razones de sexo aunque, en general, las habitaciones de los chicos están un poco mejor equipadas que las de las chicas.
- 3) Hay tres reglas sobre el uso de la televisión, casi fijas en todos los hogares españoles, que "los hijos aceptan y respetan" y a las que algunos padres niegan. La primera es la hora de ir a la cama, que pone fin a la sesión nocturna para que los niños y jóvenes vean televisión. La segunda es el exceso de consumo de televisión. Y la tercera es la de prohibición de programas violentos y de sexo.

Estos investigadores coinciden en sus observaciones con las de Orozco Gómez (2001) y de Buckingham (2005). Los padres, con frecuencia, no son considerados por los niños como compañeros excelentes para hablar sobre los medios audiovisuales. Claramente, prefieren a los amigos de igual edad y, en segundo lugar, a los hermanos y amigos mayores.

En otra investigación, llevada a cabo sobre la base de encuestas, Ballesta y Guardiola (2001) encontraron que:

- 1) Las mamás respondieron más al cuestionario (60, 7 %) que los papás.<sup>52</sup>
- 2) Los padres entrevistados tomaron una actitud “integrada” respecto de la tv. (para los autores, esto se debe a que pertenecen a la *primera generación televisiva*).
- 3) A medida que el nivel de estudios de los padres es mayor, aparece una mayor actitud crítica ante los medios.
- 4) Hay discrepancia entre el tiempo que los padres dicen que los chicos ven tv. y lo que demuestran los diferentes estudios<sup>53</sup>.
- 5) El consumo de tv. se produce en la mayoría de los casos en forma individual por más que lo que dicen los padres es que es compartido.<sup>54</sup>
- 6) Esto indica que el padre contesta lo que entiende que sería adecuado que viese su hijo o, simplemente desconoce lo que este realmente ve (2001: 98-116).<sup>55</sup>

También, concuerdan con esto Walter, Callejo y García Matilla (2008), quienes marcan una gran distancia entre las públicas preocupaciones de los padres y los escasos comportamientos de mediación que estos realizan con respecto a la relación entre la televisión y sus hijos (2008, a: 92).

---

<sup>52</sup> Valor cercano al del trabajo de campo realizado en esta tesis. Sólo un tercio de los informantes adultos eran varones.

<sup>53</sup> Se ha podido comprobar esto en las entrevistas realizadas a los niños en esta tesis. (Capítulo 4)

<sup>54</sup> Esto se puede observar en las respuestas de los niños entrevistados en el Capítulo 4.

<sup>55</sup> Muchos de estos resultados coinciden con los datos obtenidos en las entrevistas analizadas en los Capítulos 3 y 4 de esta tesis.



Refiriéndose al hogar, los estudios muestran que muchos padres poseen una visión negativa del consumo televisivo de sus hijos pero que, sin embargo, desconocen la programación que los niños ven. Abundan las posiciones y opiniones preconcebidas y, por esto, se debe fomentar que los padres desarrollen su propia lectura crítica y que acompañen y se conviertan en verdaderos mediadores en el visionado televisivo de los menores (2008, a: 100).<sup>56</sup>

Las familias no tienen una visión clara acerca de los valores que aparecen plasmados en la tv. Al margen de negarse a que los niños vean sexo y violencia, no disponen de otros medios para cuestionar que sus hijos vean la televisión (Martínez y García Matilla, 2000: 45).<sup>57</sup>

El discurso *oficial* de los padres se basa en: la tv abierta, las expectativas de las clases medias y altas sobre lo que es la cultura, la demanda de documentales históricos y culturales y la educación formal. Estas manifestaciones verbales muestran una baja conducta de visionado efectivo y pueden interpretarse como declaraciones que se consideran socialmente bien aceptadas (Fuenzalida, 2005:156).

Finalmente, para cerrar este tema y regresando al punto de partida, podemos afirmar que la familia es el primer escenario de apropiación del contenido televisivo. “La cosmovisión familiar constituye un conjunto de tradiciones, valores, información y actitudes que tratan de inculcarse en todos los miembros de la familia para mantener la cohesión del grupo y garantizar su reproducción.” (Orozco 1996: 41).

## 2) CAPACITAR A LOS PADRES

La familia y los padres, en especial, necesitan muchas veces de orientación para poder guiar a sus hijos, de modo de que desarrollen la *lectura crítica* ante los medios. Se da un vínculo fuerte entre la vida familiar y la clase de adulto, en que se convierten los hijos de una familia, porque los niños aprenden a partir de modelos de conducta directa de los padres (Satir, 2007: 10; 33).

---

<sup>56</sup> Aquí se adelanta el tema de la importancia de capacitar a los padres que se trata en el apartado 2 de este mismo punto.

<sup>57</sup> Esto puede verse en las respuestas de los padres en el Capítulo 3.



Existen cuatro aspectos de la vida familiar que salen a la superficie cuando se intenta capacitar a los padres:

- 1) autoestima: sentimientos y concepciones que se tiene sobre sí mismo;
- 2) comunicación: medios que emplea la familia para comprender algo;
- 3) sistema familiar: normas de referencia de cada familia para actuar y para sentir,
- 4) vínculo con la sociedad: forma en que las personas se relacionan con otras personas e instituciones externas a la familia (Satir, 2007: 18).

De ese modo, si padres y maestros brindan información contradictoria, a los chicos se les hace muy difícil conciliar las distintas fuentes de aprendizaje (Satir, 2007: 442).

Por su parte, Tisseron (2006) advierte que las imágenes son soportes de significado y modelos de los que los chicos no pueden aprender, sin que sus padres los guíen. Según este investigador, "...es importante presentar al niño el mundo de las imágenes como un mundo agradable, sobre el que debe hablar con el adulto." (2006: 30). De este modo, los padres deben "...animar a sus hijos a mirar las imágenes como imágenes y no como la realidad" (2006: 31).

Solamente, si los padres desarrollan una distancia crítica suficiente con las imágenes, podrán cumplir su papel educativo con los hijos. No obstante, esta labor supone para los padres luchar en dos frentes al mismo tiempo:

- 1) deben limitar el consumo de imágenes de sus hijos, fijando unos horarios y prohibiéndoles determinados programas,
- 2) deben saber que, pese a sus cuidados, no podrán evitar que sus hijos vean, en algún momento, imágenes que los afecten.

Por todo esto, son los padres, quienes deben tomar la iniciativa de dialogar con sus hijos. Si los propios padres ven mucha televisión, no les pueden exigir a sus hijos que no lo hagan, pues la base del aprendizaje es la imitación (Tisseron, 2006: 58-82; Satir, 2007).

Es poco frecuente que los padres tomen una actitud firme respecto del visionado televisivo. Una concepción equivocada del amor produce el temor de que ejercer los deberes parentales, en sus aspectos más difíciles, conlleve al desamor de los hijos. Se da, entonces, una gran confusión entre paternidad y amistad (Sinay, 2007: 12). Los chicos necesitan que sus padres asuman la responsabilidad de ser tales: "...que ejerzan el rol con amoroso coraje, con convencida iniciativa. No se puede delegar la crianza de los hijos ni su educación..." (2007: 15).

Sobre las familias en que ambos padres trabajan, Sinay es, probablemente demasiado categórico, al afirmar que estas familias no tienen tiempo ni físico, ni psíquico, ni emocional para establecer una verdadera relación con sus hijos y para poder educarlos de verdad. Su percepción no está demostrada con estudio empírico alguno. Proclama: "Trabajan para que a sus hijos no les falte nada, y, debido a eso y como cruel paradoja, terminan haciéndoles faltar lo esencial: su presencia, su escucha, su acompañamiento, su mirada, su registro" (2007: 70).<sup>58</sup>

Por todo lo dicho, es clave el papel que los docentes y la escuela tienen que cumplir. La escuela y el hogar deben trabajar juntos para que se produzca una integración de la televisión en la vida de los alumnos. La familia facilitará un contexto adecuado para el visionado televisivo. Pero esta tarea no puede ser realizada por padres faltos de formación.

---

<sup>58</sup> Este comentario aparecerá, reiteradamente, en las respuestas de los padres, de los maestros y directivos en el trabajo de campo de esta tesis.

Capacitar a los padres implica definirlos como destinatarios de un programa educativo, ya que ejercen una función mediadora, por ser las personas que pueden crear un ambiente donde se desarrollen las actitudes y hábitos que transformen a sus hijos en receptores activos (Miranda, 1987). La escuela es el ámbito más apropiado para dar esa capacitación (Ferrés 1998, a: 121).<sup>59</sup>

Si los padres gozan de la formación adecuada, adquirirán criterios coherentes para educar. Comúnmente, “la actitud de ‘no saber qué hacer’ suele desembocar en la actitud de ‘dejar hacer’” (Ferrés, 1998, a: 133).

Ahora bien, previendo las resistencias que la escuela puede encontrar en las familias, Masterman advierte: “...*the television teacher, in particular, will need to work very hard to keep parents, and indeed his own colleagues, informed about and supportive of his own innovative work.*”<sup>60</sup> (1980: 34).

Existen numerosas publicaciones e instituciones que brindan información a los padres para ayudar a sus hijos a decodificar los mensajes televisivos. Tyner y Lloyd (1995), en un texto clásico de actividades para aprender con los medios, incluyen un modelo de carta para que directivos y docentes envíen a los padres de manera que apoyen la labor de la escuela. El libro se basa en los ejes temáticos que Masterman (1993) señaló para el estudio de la Educación en Medios y, a partir de allí, los autores ofrecen actividades para realizar con los niños.

Estos ejes son: agencias de los medios (quién produce el texto); categorías (tipos de medios y sus características); tecnologías de los medios; lenguaje propio de cada medio de comunicación; audiencias y representaciones (sociales) que aparecen en ellos.

---

<sup>59</sup> En uno solo de los tres colegios con que se trabajó para esta tesis, se hacía algún trabajo con los padres.

<sup>60</sup> “El docente de televisión, en particular, necesitará trabajar muy duro para mantener a los padres, y verdaderamente a sus propios colegas, informados para que apoyen su propia iniciativa de trabajo.” Traducción de la autora de la tesis.



Los talleres para que los padres ayuden a los docentes que enseñan Educación en Medios persiguen los siguientes objetivos:

- 1) hacer que los padres tomen conciencia del trabajo que el profesor realiza en el aula;
- 2) fomentar que los padres analicen y comenten, en los niveles de complejidad apropiados, los medios y los problemas de estos
- 3) sugerir las maneras concretas en que se puede desarrollar la interacción entre padres e hijos,
- 4) realizar actividades en toda la comunidad educativa y
- 5) crear asociaciones de padres para tratar estos temas (Masterman, 1993: 276-277).

Charles Greel y Orozco Gómez publicaron, en 1994, la *Guía del televidente (para padres de familia)*, como parte del programa de Educación de los Medios desarrollado por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE); en España, se publicó el texto *La televisión. ¡No te quedes mirando!* de Chazarra y García (1994).<sup>61</sup>

En otros idiomas, existe una extensa bibliografía para los padres que quieran orientar a sus hijos en el uso de los medios de comunicación. El libro de Krasny Brown (1991), *Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para los padres y maestros*, es parte del concepto de relato y de cómo se dan los relatos en la televisión.<sup>62</sup> La autora analiza el concepto de héroe y cómo se produce el desarrollo de la imaginación. Cada unidad temática contiene propuestas para realizar con los niños.

Otro libro que aborda lo televisivo como relato es *Historias y estereotipos* de Quin y Mc Mahon (1997). En la primera parte, se explica la dinámica del relato y, en la segunda parte, se estudia qué es el estereotipo y cómo influye en el televidente. Se sugieren, asimismo, actividades para realizar con los hijos.

---

<sup>61</sup> Bibliografía citada por Aguaded (1999).

<sup>62</sup> Cfr. Bechelloni (1990), quien se refiere a la *función bárdica* de la televisión.

Alonso, Matilla y Vázquez brindan, en otro texto, consejos para los padres: ver la televisión con los chicos y comentar inmediatamente después los programas; generar confianza para que los niños se abran al diálogo y reforzar su autoridad moral con un comportamiento coherente respecto de la televisión (1995: 230-231).

En la Argentina, la Fundación *Televisión Educativa* publicó, en 1999, *¿Es posible una televisión mejor? Guía para espectadores, padres y educadores*, inspirada en el trabajo del ILCE y, además, en su página <http://www.fundtv.com>, se encuentran artículos que sirven para orientar a los padres.

Los temas tratados son: los poderes de la televisión; los valores familiares y los valores de la televisión; los riesgos de la televisión; la violencia televisiva; la televisión como negocio; la televisión y participación social; la globalización y pérdida de identidad cultural; la televisión, aliada de la familia; la televisión, generadora de otras actividades; la televisión, una actividad más. Con el desarrollo de cada tema, se dan sugerencias para los padres.

Caprile de García Llorente publicó en 2005 *Sabor a chocolate 1*. Este libro sirve para usar con los chicos y tiene un tomo complementario para dar orientaciones a padres y maestros.

En 2005, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación junto con la Fundación *Roberto Noble* publicó el primer cuadernillo *La tele en familia. ¿Cómo orientar a los más chicos cuando ven televisión?* que sintetiza en consejos prácticos mucha de la bibliografía sobre el tema. Los autores proponen:

- 1) Crear un clima de confianza con los chicos.
- 2) Acordar la cantidad de horas de ver la tv. y preguntar por qué.
- 3) No dejarlos solos mientras ven televisión.
- 4) Estar atentos a lo que los chicos ven.
- 5) Mirar la televisión con los chicos.
- 6) Dibujar, jugar o hablar sobre lo que ven en televisión.
- 7) Dialogar sobre lo que miran.





- 8) Actuar en dos frentes: establecer normas y fomentar el diálogo sobre el contenido televisivo.
- 9) Tomar la iniciativa.
- 10) Comparar mensajes televisivos.
- 11) Reconocer que los adultos también son audiencia televisiva.
- 12) Tomar decisiones sobre los programas que ven y preguntar por qué.
- 13) Ampliar el diálogo.
- 14) Comparar los contenidos televisivos con la realidad.
- 15) Resolver las dudas que los chicos puedan tener sobre lo que ven.
- 16) Ampliar las propuestas de entretenimiento.

En 2006, se publicó un segundo cuadernillo, titulado *La tele en familia 2. Actividades para hacer con los más chicos cuando ven programas de televisión*. En esta nueva entrega, se toman distintos tipos de programas televisivos y se les sugiere a los padres actividades para realizar con sus hijos.

En Internet, existen muchos sitios y páginas que brindan orientaciones a los padres. En Canadá, por ejemplo, la Educación en Medios nació por el pedido de padres y docentes y sólo después fue implementada por el Estado. Se destaca la labor de los jesuitas, cuyo líder es John Pungente (1996) quien creó *The Jesuit Communication Project* con sede en Ontario. Allí elaboraron una *Guía para la alfabetización audiovisual*.

Asimismo, el sitio canadiense <http://media-awareness.ca> es referencia obligada para la capacitación de los padres. En tres de sus artículos, hay completos lineamientos sobre el tema. El primero de ellos se titula “*The good things about television*” y trata de desmitificar los llamados *peligros* de la televisión. Se insiste en que la tv. ofrece beneficios a los chicos.

También, incluye un cuestionario para que los padres sepan orientarse al buscar un programa de televisión para sus hijos. El artículo “*Managing television in the home*” da pautas concretas a los progenitores en el uso de la tv. en casa.



En “*Talking to your kids about television*”, se sugiere explicarles a los niños que:

- 1) todo en la televisión es construido;
- 2) los personajes televisivos no siempre se parecen o actúan como en la vida real;
- 3) lo que implica la violencia televisiva;
- 4) qué son y cómo se dan los estereotipos en la sociedad;
- 5) la televisión es un negocio que se basa en la venta de publicidad.<sup>63</sup>

Pinto Lobo publicó, en 2004, *La televisión en la familia. Guía para padres y educadores*, que da consejos prácticos a los padres y adultos que comparten el visionado televisivo con los niños y jóvenes.

En 2008, Barcia coordinó un manual que se titula *No seamos ingenuos. Manual para una lectura inteligente de los medios*. El libro, con una visión más académica que los anteriores, aborda, entre otros temas, los diferentes lenguajes de los medios de comunicación, las interrelaciones entre familia y televisión, y entre escuela y medios de comunicación. Está dirigido a educadores, tal como se entiende este concepto en esta tesis: padres y docentes. Sirve para darles la formación básica para iniciarse en el tema, ofrece bibliografía de orientación y algunos ejercicios.

Finalmente, se aconseja a los padres que realicen acciones concretas: haciendo escuchar su opinión en los medios de comunicación, en los organismos gubernamentales, y organizándose en asociaciones de padres, para exigir calidad televisiva en los programas infantiles.

### **3) A MODO DE RESUMEN**

En este apartado, se han esbozado algunas ideas que los distintos investigadores sostienen respecto de la compleja relación familia - televisión. Es pertinente, a los fines de este trabajo, resumir ahora los principales puntos de acuerdo entre los especialistas.

---

<sup>63</sup> La traducción del contenido de estos artículos es de la autora de la tesis.



Estos son:

- 1) La familia es el lugar, donde se realiza la recepción primaria de los mensajes televisivos.
- 2) La comunicación familiar obra como un tipo particular de mediación, cuyo fin es interpretar los mensajes de la tv.
- 3) Los padres tienen una responsabilidad frente a los consumos mediáticos de sus hijos: esta responsabilidad puede mostrarse en un actuar concreto (por ejemplo, prohibiendo ver ciertos programas o sentándose a ver televisión con ellos) o, simplemente, en su ejemplo de espectadores televisivos.
- 4) El nivel educativo de los padres influye en la forma en que los hijos valoran la tv. Los chicos de sectores populares están en desventaja respecto de los de clase media, puesto que sus padres no poseen suficiente capacidad de discernimiento crítico de los contenidos de los programas.
- 5) Los adultos suelen responder a los entrevistadores con afirmaciones de lo que consideran que es lo correcto y, frecuentemente, ocultan por pudor sus verdaderos gustos televisivos.
- 6) A partir de la forma en que los padres regulan y negocian el uso de la televisión por parte de los más chicos, los investigadores proponen diferentes modelos de visionado familiar.
- 7) Así como en el punto 1 se subrayó la necesidad de formar a los docentes para que puedan enseñar la Educación en Medios, en este segundo punto, se señala otra necesidad: los padres también requieren asesoramiento y guía sobre cómo analizar los programas televisivos con sus hijos y qué propuestas alternativas de diversión pueden ofrecerles.
- 8) Existe abundante bibliografía y sitios de Internet que ofrecen ese asesoramiento a los padres interesados en el tema.

En el punto 3 de este capítulo, se tratará la influencia de la televisión en la educación de los niños. Se tomarán, en primer lugar, los aspectos netamente educativos y, en segundo lugar, se realizará un breve recorrido por las teorías que estudian la “influencia” de la televisión.



### *C. Influencia de la televisión en la educación de los niños*

#### **1) SOBRE ALGUNOS CAMBIOS QUE SUFRIÓ LA ESCUELA A PARTIR DE LA APARICIÓN DE LA TELEVISIÓN**

En este apartado, se señalarán algunos de los cambios que, cuando apareció la televisión, significaron un desafío para la escuela. Esto se complementa con lo visto en el punto A “La escuela y la televisión”.

Según Serrano Oceja, los medios de comunicación influyen en:

- 1) lo que nos preocupa y sobre lo que conversamos;
- 2) lo que consumimos y a qué dedicamos nuestro tiempo libre;
- 3) la información y el conocimiento que tenemos del mundo;
- 4) la forma de asumir las normas, valores, actitudes y opiniones que están presentes en la sociedad;
- 5) la creación de las corrientes de opinión;
- 6) el comportamiento vinculado a las normas, valores, actitudes y opiniones;
- 7) las relaciones sociales y familiares;
- 8) la satisfacción de necesidades y deseos y
- 9) el gusto y la educación estética: en la cultura (2003: 31-32).

Los procesos de educación formal se ven afectados por las prácticas introducidas por los medios de comunicación en cuatro sentidos fundamentales:

- 1) se pasa del hombre tipográfico al hombre audiovisual. De ver la realidad de modo lineal como la escritura se pasa a verla de un modo integral como a la imagen. Así la escuela debe incorporar materias relacionadas con la lectura de imágenes y con la educación audiovisual,

- 2) se transforman las funciones del maestro, de transmisor de información a creador de un clima socioafectivo para aprender y evaluador y conocedor de las teorías del aprendizaje y que sabe manejar las máquinas;
- 3) el alumno aprende a establecer relaciones, a generar hipótesis y a interpretar y transformar la información;
- 4) la enseñanza se desescolariza pues se da, en mayor medida, fuera del aula y mediante los medios masivos (Álvarez Gallego, 2003: 29-30).

Entre los grandes cambios que la escuela hubo de afrontar con la aparición de la televisión, se encuentran:

- 1) reestructuración de horarios y espacios para poder enseñar con los medios;
- 2) conocer los tipos de influencia que la televisión produce: benéficas y desventajosas;
- 3) no agrandar aún más la brecha generacional (Álvarez Gallego, 2003: 182).

Específicamente, en el ámbito del conocimiento, los medios de comunicación son instrumentos de cognición, de definición de los contenidos y de regulación de los procesos de aprendizaje. Así, guían el significado de experiencias y procesos de pensamiento (Pérez Pérez, 1998: 119).

Entonces, educar en televisión es fundamental porque, como asevera Gonzalez Requena (1999: 83): "...para el niño, para las nuevas generaciones electrónicas, el primer contacto con la gran mayoría de los objetos, de los paisajes, de las situaciones, se produce a través de la imagen televisiva."



De acuerdo con Pró (2003), existen, en realidad, dos escuelas a la vez: *la del libro* (institucional y prescriptiva) y *la de la imagen* (educación no formal). Asimismo, para educar para alcanzar la *competencia televisiva* es necesario determinar cuál será marco filosófico del que se parte. Esto conlleva una filosofía comprometida con una escuela crítica y activa, que se defina dentro de las corrientes de la investigación de la recepción (Ferrés, 1997, b: 17).

Hay que destacar que la cantidad y calidad del consumo televisivo son dos ejes de una realidad que todavía está por pensarse. La cotidianeidad del visionado televisivo ha logrado convertirlo en algo tan natural, que parece que no es necesario reflexionar sobre él y, mucho menos, que requiera un aprendizaje para su consumo inteligente. Frente al código lingüístico, en el que un mayor nivel de lectura lleva a una comprensión más profunda, en el consumo televisivo, un mayor tiempo de visionado no implica una mejor interpretación de los mensajes (Aguaded Gómez, 1997).

Coincidiendo con esta idea, Wolton (1992) afirma que el hecho de que la televisión “...se haya integrado a la vida cotidiana fortalece la sensación de que es inútil reflexionar demasiado sobre ella: su trivialidad es una incitación a olvidarse de ella, aun cuando las mutaciones que la acompañan deberían constituir una incitación a conocerla (1992: 44).”

Es muy difícil investigar la influencia de la tv. en los niños pues es, por ahora, imposible aislar el fenómeno del resto de los factores que conforman su vida cotidiana (Aguaded, 2000: 151- 155). De todos modos, señalaremos algunas de las formas de influencia que la televisión puede tener sobre los chicos:

- 1) desplazamiento de actividades (especialmente de las escolares);
- 2) alteraciones en el ritmo cognoscitivo (mayor rapidez);
- 3) estimulación informativa y conceptual (especialmente de los aspectos visuales);
- 4) estimulación afectiva;
- 5) provisión temática para la interacción social;
- 6) conocimiento paralelo (al escolar) y

7) adquisición de actitudes (Aguaded, 2000: 125-126).

## **2) LA IMPORTANCIA DE LAS EMOCIONES Y DEL PLACER EN EL CONSUMO TELEVISIVO**

Para enseñar a leer la televisión, se ha de comenzar con las emociones que suscita en los telespectadores y que no deben despreciarse, ya que, en la personalidad humana, las emociones juegan un papel muy importante. Se trata de crear una metodología que las tome como base y que aprovechen su capacidad movilizadora. De esta manera, se dinamizarán procesos que, partiendo de lo sensorial y de lo emotivo, llevan en forma gradual al distanciamiento y a la lectura crítica. Ferrés (1997, a).

La enseñanza de la imagen y la que se lleva a cabo mediante la imagen no debería destruir el placer y la fascinación, sino que tendría que usarlos como elementos desencadenantes de procesos de reflexión y de lectura crítica (Ferrés, 2000, a: 23).

La lógica que prima en el visionado televisivo no es la lógica argumentativa de la inteligencia, sino la lógica de las emociones que se mueve por el principio del placer (en donde lo que es placentero se considera bueno), por la memoria asociativa y por la intuición. Si la escuela acierta al acusar al espectador televisivo de quedarse sólo con las emociones, se puede, del mismo modo, acusar a la escuela por el hecho de marginar las emociones, probablemente por un prejuicio cultural (Ferrés, 2002, a: 273). El objetivo, en definitiva, es una enseñanza que integre lo emocional con lo intelectual, puesto que la persona humana es una totalidad (Ferrés, 2000, b: 100).

En el cuadro siguiente, se compara cómo dos investigadores distinguen los placeres que brinda la televisión. Para Ferrés, la fabulación se asemeja a lo que Aguilar llama la ficción-pasión; lo que para Ferrés es la toma de conciencia de los niveles anteriores de placer, para Aguilar, es, de algún modo, la catarsis de las emociones: el hecho de que la imagen es sencilla y elaborada desde la realidad y, por último, lo que es para Ferrés la fruición estética significa, para el otro investigador, el instinto de contemplación y el universo imaginario. En estos tres aspectos, ambos coinciden.



Ferrés, 2000, b	Aguilar, 2000
1) la sensorialidad	<b>1) el instinto de contemplación y el universo imaginario</b>
2) las implicaciones emotivas	<b>2) la ficción-pasión</b>
<b>3) la fabulación</b>	<b>3) la catarsis de las emociones: el hecho de que la imagen es sencilla y elaborada desde la realidad</b>
4) la interpretación estereotipada de la realidad	4) el sentirse limitado pero irresponsable: no se pueden cambiar los contenidos pero no son de nuestra responsabilidad
<b>5) la toma de conciencia de los niveles anteriores de placer</b>	5) la semejanza con la vida pero el hecho de que no es como ella: crea ilusiones pero no compromete
<b>6) la fruición estética</b>	6) el lugar del absoluto privilegio: sentir que todo lo que ocurre en la pantalla es para que uno lo vea
7) los aprendizajes de carácter reflexivo	7) el cierre, de lo que se acaba pero siempre vuelve: se acaba una historia pero empieza otra
8) el análisis crítico	.....

Como estrategia metodológica, Ferrés sugiere practicar una suerte de “zapping” en el aula introduciendo la motivación, la brevedad, lo audiovisual, la variedad de recursos, la variación, el multimedia, la investigación (2000, b: 217-241).

Es fundamental entender que la imagen es el nexo entre las emociones y la palabra. La relación establecida con la televisión parte, en principio, desde las emociones, desde la percepción, desde los afectos, es decir, desde lo inconsciente. Un análisis sólo desde lo racional no alcanza para modificar actitudes (Merlo Flores, 2000: 154).

Si se quiere formar un receptor *crítico*, no debe olvidarse que mirar televisión es un acto placentero y que, como toda experiencia de placer, se asocia con lo sensorial y con lo sentimental, de ahí la dificultad que implica poder distanciarse de ella para leerla críticamente (Aguaded Gómez, 1999: 245).

El hecho de reconocer el papel destacado que juegan las emociones y el placer en el visionado televisivo no significa que la escuela debería hacer lo mismo o que la escuela es una institución perimida. El lenguaje de la tv. es más apto para la ficción narrativa y la identificación emocional que para la abstracción escolar. La televisión trabaja con un lenguaje lúdico- afectivo de características polisémicas, sugerentes y glamorosas, que afectan más a la fantasía y al deseo que a la razón analítica pero eso no quita que la tv. pueda ser complementaria y enriquecedora para la escuela, siempre y cuando se tenga en claro que la televisión no sustituye al lenguaje verbal y lectoescrito de la escolaridad. Así también, las formas de aprendizaje son diferentes: desde la tv. se alcanza más por el reconocimiento afectivo que por la argumentación lógico-conceptual (Fuenzalida, 2005: 138).

Finalmente, se puede afirmar que los docentes saben que la seducción que ejercen los medios audiovisuales es mayor que la seducción que la que ejerce la cultura letrada. Pero esta pérdida que ha sufrido la escuela en su capacidad para atraer a los alumnos no se plasmó en tratar de hallar nuevas estrategias pedagógicas, por el contrario, en la mayoría de los casos, se expulsó el aparato de tv. del aula (Quevedo, 2003).

### **3) VALORES Y MODELOS**

En este apartado, se revisarán los trabajos de algunos autores que se dedicaron a investigar sobre los valores y los modelos que ofrece la televisión y el proceso de socialización que genera en los alumnos.

Si se analizan las distintas fuentes de influencia en la persona, se observan tres ámbitos de los que adquiere información: la familia, la escuela y los medios de comunicación. Estas instituciones trabajan en temas similares y distintos, a veces en contradicción y otras complementándose; sin embargo, esto sucede en forma desintegrada. Una función del docente es paliar esto, ayudar al niño a que encauce las tres corrientes de influencia en un mismo caudal. De ese modo, se potencia y desarrolla su personalidad (afectiva, social y cognitiva).

Los chicos aprenden de la tv. opiniones, valores, información, gustos estéticos y conductas sociales. La televisión es un importante agente socializador. Sumerge en la cultura colectiva y, a la vez, introduce esa cultura en la audiencia. La tv. brinda mensajes positivos o negativos, pero su aprendizaje e influencia dependen del contexto de interpretación de cada persona. Incluso el *potencial negativo* de la televisión puede convertirse en un recurso para la educación (Cebrián de la Serna, 1997).

Alonso, Matilla y Vázquez entienden que, en especial, la tv. produce una influencia de *inculturación* y no de educación. Esto supone: "...la transmisión de determinados valores fundamentales para integrar y dotar de sentido a las informaciones recibidas, así como para construir la propia identidad en relación con el marco social en que se vive." (1995: 149).

Entre la escuela y los medios puede decirse que, muchas veces, existe un conflicto de valores. Vázquez Freire (2000: 56) los contrasta en el siguiente cuadro:

Valores promovidos por la escuela	Valores transmitidos a través de los medios de comunicación
Autonomía personal y autorrealización.	Individualismo.
Respeto a la ley como sistema consensuado para el ejercicio de las libertades individuales (principios democráticos de convivencia).	Recurso a medios ajenos a la ley para la solución de los conflictos.
Tolerancia.	Conflicto de mensajes: frente a narraciones favorables a los valores de la tolerancia, existen otras muchas que implícita o explícitamente difunden estereotipos favorecedores de actitudes intolerantes.

Valores promovidos por la escuela	Valores transmitidos a través de los medios de comunicación
Valoración de la capacidad para argumentar racionalmente y desarrollo del dominio conceptual.	Persuasión emocional y valoración de factores como el éxito y la belleza física. Desprecio de la argumentación racional y alabanza de la mentira.
Valoración del método y el conocimiento científicos.	Visión “mágica” de la ciencia y de la técnica, proclive a interpretaciones acientíficas.
Valoración del trabajo y la competencia profesional como medios de alcanzar la dignificación personal.	Identificación entre consumo y éxito personal. Pérdida del sentido del esfuerzo personal como medio para realizarse (cultura de la pereza).
Pacifismo. Rechazo de la violencia como medio para resolver conflictos.	Licitud de la violencia como medio para resolver los conflictos. Exaltación de la violencia como espectáculo divertido.
Solidaridad y cooperación.	Competitividad.

Los niños reconstruyen sus puntos de referencia afectados por las imágenes de tres modos: hablando de ello, produciendo imágenes internas con historias, en que los héroes de las pantallas actuarían de otro modo, y manifestándolo no verbalmente. Imitan para tranquilizarse y distanciarse del hecho (con una imitación lúdica). Si no hay un interlocutor adulto que intervenga, recurrirán al grupo de pares (Tisseron, 2006: 86-87). Así, “...las referencias principales de los niños son proporcionadas por los padres y luego por los amigos y amigas, no por la televisión” (2006: 108). Orozco (2001) llama a estas experiencias “televidencias secundarias y terciarias”.<sup>64</sup>

<sup>64</sup> Ver Apartado B de este capítulo “La familia y la televisión”.

Coincidiendo con Orozco (2001) y Pérez Tornero (1994), Ferrés afirma que se aprende en el hogar a ser telespectador, en la familia. Los padres y los hermanos mayores son los primeros modelos (1998, b: 38). En la familia, se consume televisión y, en la escuela, se pueden dar los fundamentos para una lectura crítica del medio. Escuela y familia deben encontrar mecanismos conjuntos de acción y de reflexión (1998, b: 39).

Ferrés (1998, b) compara la influencia que ejercía antes la familia respecto de los modelos, tanto en el plano de la realidad como en el de la ficción (mediante la narración y la lectura de cuentos), con la situación actual, en la que la televisión ofrece ambos modelos pero con una gran fuerza de seducción. Propone que educadores y padres ofrezcan una *seducción positiva*, frente a la seducción muchas veces negativa que brinda la tv.

El telespectador puede captar esa seducción consciente e inconscientemente. Padres y educadores deben plantearse su propia capacidad de seducción, como modelos para los niños y, también, tratar de analizar cómo se produce esa seducción televisiva. La *seducción positiva* será una energía motivadora, que proponga ideales y mueva la voluntad. De esta manera, la tv. ejerce una influencia de modelado en tres etapas:

- 1) el telespectador, al identificarse positivamente o al rechazar a un personaje, lo dota de un sentido emotivo positivo o negativo y lo vive como reflejo de sus deseos, de sus temores, de sus carencias;
- 2) el personaje contamina sus rasgos característicos a todo su comportamiento;
- 3) el personaje contamina al espectador ideológica y éticamente en tres direcciones: potencia valores de atracción o de rechazo, concreta esos valores y lo incorpora de manera arbitraria a los valores asociados al personaje (Ferrés, 1998, b: 37-38).

El hecho mismo de ver tv. tiene, por lo menos, nueve tipos de influencias, relacionadas directamente con la educación (Orozco Gómez, 1996: 166-167). Estas son:

- 1) desplazamiento de otras actividades consideradas más productivas como la lectura;
- 2) alteraciones del ritmo cognoscitivo (problemas para mantener la atención en la escuela a la que se considera aburrida);
- 3) estimulación informativa y conceptual comparada con la que brinda la escuela;
- 4) estimulación afectiva desproporcionada que provoca falta de motivación para el aprendizaje tradicional;
- 5) provisión temática estereotipada de la interacción social que es causante del aprendizaje de patrones de comportamiento no aceptados por la escuela;
- 6) conocimiento paralelo que confunde a los niños respecto de cuál es la información correcta;
- 7) cultivo de actitudes de mantenimiento del statu quo, de la discriminación y del consumismo;
- 8) provisión de referencias para valorar el mundo externo de forma muchas veces sesgada y
- 9) cambios de percepción en el procesamiento de la información ocasionados por el uso del código televisivo.

La influencia de la televisión se da en dos niveles: como *niveladora social*, ya que casi todas las personas ven televisión y, como *mecanismo compensatorio*, ante quien tiene algún tipo de carencia individual o social. A medida en que se desciende en la escala social, se usa más la televisión para aprender (Merlo Flores, 1996).<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Cfr. Morduchowicz (2001)



Familia, escuela y tv. son los grandes formadores de las nuevas generaciones. Respecto de las formas de la socialización, se reconocen dos tipos básicos. El primero es la llamada *represiva* o *autoritaria* y está asociada, frecuentemente, con el estrato social más bajo. La familia representa un conjunto de otros significativos, que se transforman en modelos para los chicos que imitan lo que viven.

El otro tipo de socialización es la *participativa*, usual en familias de clase media y alta. Se enfatizan más los premios que los castigos. El niño tiene libertad para explorar y crear. Hay control pero basado en el examen de los motivos individuales y personales. Se dialoga y persuade (Fernández y otros, 1997).

#### **4) RECORRIDO POR LAS TEORÍAS DE LA INFLUENCIA DE LA TELEVISIÓN**

Como este tema es complejo pero clave para nuestra investigación, en este punto, se hará un recorrido por diferentes estudios y teorías acerca de la “influencia” de la televisión. Se prefiere este término antes que el de “efectos”, ya que la palabra “efectos”, está cuestionada hoy porque alude directamente a “causa”. Para el caso de la televisión, es imposible suponer que existe una única causa para un determinado cambio de actitud o de conducta. Así, pues, “influencia” deja el margen que todo televidente tiene para juzgar con libertad acerca de lo que ve en la tv.

Sin embargo, no debemos olvidar que, aunque la perspectiva temprana de los efectos directos de los medios esté superada en los círculos de investigación, todavía sigue estando presente en la opinión general (Aguaded Gómez, 2000: 121). Esta es la manera de pensar la tv. en muchos padres y maestros.

Huertas Bailén (2002: 84-85) explica que las teorías sobre la influencia de la tv. se tipifican de acuerdo con el ámbito en que inciden, desde una perspectiva temporal (el momento en que se realizó el estudio), desde la perspectiva del receptor y desde la del emisor. En el cuadro siguiente, se observa cómo cambia la “influencia”, según la perspectiva desde la que se la analice.

Desde el ámbito en que inciden	Desde la perspectiva temporal	Desde la perspectiva del receptor	Desde la perspectiva del emisor
Los efectos cognoscitivos (cuestiones sobre la opinión, el saber y los valores aprendidos).	Efectos inmediatos.	Efectos individuales.	Efectos intencionados.
Los efectos emocionales (reacciones afectivas).	Efectos a medio plazo.	Efectos colectivos.	
Los efectos conductuales (sobre el comportamiento).	Efectos a largo plazo (acumulativos).	Efectos sociales.	Efectos no previstos/ aberrantes.

La llamada *adicción* a la tv., de la que muchos educadores hablan, es una actividad que acaba siendo necesaria psicológicamente, pero que ya no es gratificante. Entonces, si la televisión tiene un poder potencialmente adictivo, se debe al hecho de que reduce las emociones y afecciones negativas, reemplazando las preocupaciones del espectador por los problemas ficticios de los personajes de la televisión (Huertas Bailén, 2002: 91).

Wolf (1991) enumera las distintas etapas por las que trascurrieron los estudios de las influencias de los medios de comunicación. Debe señalarse que la presentación de las distintas teorías no sigue un criterio simplemente cronológico, sino que se consideran también: el contexto social, histórico y económico; el tipo de teoría social implícita o declarada de las teorías de los medios; el modelo de proceso comunicativo que presenta cada teoría.



En la primera etapa de los estudios, surgieron: la teoría de la aguja hipodérmica; la corriente empírico-experimental o de la persuasión; los estudios empíricos sobre el terreno o teoría de los efectos limitados; la teoría crítica; los estudios culturales; la teoría culturológica; la teoría funcionalista de las comunicaciones de masas y las teorías comunicativas. En una segunda etapa, apareció el estudio de los efectos a largo plazo, la teoría de la *agenda setting* y los estudios sobre los emisores: desde los *gatekeepers* al *newsmaking* (1991: 21).

En un texto posterior, Wolf (1994) aborda teorías más modernas como la teoría del cultivo y la de la pertinencia cognitiva, entre otras. Las teorías se pueden clasificar en dos grandes grupos: de investigación administrada y de investigación crítica.

Las investigaciones críticas no persiguen un fin inmediato, político o comercial y profundizan en cuestiones clave de la existencia humana pero lo efectúan casi sin evidencia empírica. Para este trabajo, interesa fundamentalmente comentar la teoría de la aguja hipodérmica, la teoría funcionalista, la teoría de los usos y gratificaciones, los estudios culturales y la teoría del cultivo. Wolf <sup>66</sup> resume así estas teorías:

a) La teoría de la aguja hipodérmica, también llamada de la “bala mágica” (*magic bullet*): uno de los autores representativos es Wright. Esta teoría se puede sintetizar en la idea de que cada miembro de la audiencia es atacado directamente por el mensaje mediático. Intenta responder a la pregunta: ¿qué efectos producen los medios en una sociedad de masas?

Se basa en dos elementos clave: la presencia clara de una teoría de la sociedad de masas y la presencia de la teoría psicológica del conductismo. Las masas están formadas por un conjunto homogéneo de individuos, sustancialmente iguales, aunque procedan de ambientes distintos, heterogéneos y de todos los grupos sociales.

---

<sup>66</sup> Agradezco al Dr. Carlos Álvarez Tejeiro su aporte en este tema, los conceptos centrales fueron tomados de un apunte de una clase que él dictó.

Según esta teoría, el individuo aparece como un átomo aislado que reacciona por separado pero, de modo uniforme, a las sugerencias y a las órdenes de los medios de comunicación. Con respecto al conductismo, esta teoría de la acción (estímulo/respuesta) brinda a la teoría de la aguja hipodérmica la base para sostener las convicciones acerca de la inmediatez y la inevitabilidad de los efectos.

b) La teoría funcionalista: algunos de sus autores más destacados son Lazarsfeld y Merton. Esta teoría no trata sobre los efectos de los medios de comunicación, sino sobre las funciones que estos realizan en la sociedad. Parten de otro contexto comunicativo: la producción y difusión cotidiana de mensajes, o sea, la presencia natural de los medios en la sociedad.

El funcionalismo intenta definir el problema de los medios de comunicación pública mediante el funcionamiento global del sistema social y la contribución que sus componentes brindan al sistema. El sistema social se concibe como un organismo, cuyas partes efectúan funciones de integración y de mantenimiento del sistema. Todo sistema social, para esta teoría, intenta responder a cuatro problemas básicos: la conservación del modelo y el control de las tensiones; la adaptación al ambiente; la persecución de la finalidad y la integración. Asimismo, todo sistema global está formado por subsistemas funcionales: cada uno tiene la función de resolver un problema del sistema en su totalidad.

Se deben diferenciar las funciones (consecuencias objetivas de la acción) de los propósitos (elementos subjetivos vinculados con la intención del individuo que actúa).

Las funciones de los medios se relacionan así con cuatro fenómenos comunicativos:

- 1) existe un sistema global de medios de comunicación en la sociedad;
- 2) los modelos de comunicación están relacionados con cada medio particular (prensa, radio, tv...);
- 3) se implantan institucional y organizativamente los medios de comunicación pública y
- 4) las consecuencias derivadas de las actividades de comunicación se realizan mediante los medios de comunicación.

c) La teoría de los usos y gratificaciones: los autores fundamentales son Katz, Gurevitch y Haas. Esta teoría implica un cambio de perspectiva con respecto a los estudios anteriores. Se abandona la pregunta: ¿qué hacen los medios de comunicación pública con las personas? para interrogarse sobre: ¿qué hacen las personas con los medios de comunicación pública? Así, se plantea que la influencia de los medios no es comprensible, si no se relaciona su importancia con los criterios de experiencia y los contextos situacionales del público. El receptor *actúa* sobre la información de la que dispone y la *usa*.

Los medios, según esta teoría, satisfacen cinco necesidades básicas:

- 1) cognoscitivas (adquisición y refuerzo de los conocimientos y de la comprensión);
- 2) afectivas-estéticas (experiencias estéticas y afectivas);
- 3) integradoras en el nivel de la personalidad (seguridad, estabilidad emotiva, incremento de la credibilidad y del estatus);
- 4) integradoras en el nivel social (refuerzo de los contactos interpersonales);
- 5) de evasión (relajación de las tensiones y los conflictos).



Además, se establece un vínculo entre el contexto social del destinatario y las necesidades que favorecen el consumo de medios. A partir de esto, se dan cinco modalidades de consumo de medios:

- 1) la situación social produce tensiones y conflictos que el consumo de medios atenúa;
- 2) crea la conciencia de determinados problemas que exigen atención y la información sobre ellos puede buscarse en los medios;
- 3) ofrece escasas oportunidades de satisfacer determinadas necesidades, necesidades que procuran satisfacerse en los medios;
- 4) produce determinados valores, cuya afirmación y refuerzo son facilitados por los medios;
- 5) proporciona expectativas de familiaridad con determinados mensajes, que deben ser disfrutados para seguir perteneciendo a grupos sociales de referencia.

El foco de la teoría de los usos y gratificaciones consiste en tener en cuenta las necesidades del destinatario, como una variante independiente para el estudio de los efectos. La idea central es que los medios son usados por los individuos en un proceso que tiende a reforzar (o a debilitar) una relación (de tipo cognoscitivo, instrumental, afectivo o integrador) con un referente que puede ser, alternativamente, el propio individuo, la familia, el grupo de amigos o las instituciones.

La hipótesis de los usos y gratificaciones implica una revalorización de la actitud activa (selectiva) del receptor, que empieza a pensarse como premisa de los efectos y no como interferencia para estos.

d) Los estudios culturales: Casetti y Di Chío (1999: 292-321) explican que los investigadores que se inscriben en los llamados *estudios culturales* examinan la televisión, a partir del contexto social y cultural que los circunda. Se basan en tres ideas clave:

- 1) un programa televisivo en tanto texto es un evento que se produce en un tiempo y en un espacio determinados.  
Encuentra las condiciones de su existencia en el marco histórico, geográfico, cultural y social que lo alberga. A su vez, define su contexto. Los textos dan forma al contexto al mismo tiempo que dependen de él;
- 2) el texto facilita una propuesta que manifiesta las intenciones del que promueve la comunicación y que se ofrece a ser interpretado por el destinatario. El significado del texto surge de la superposición de un significado del hablante, de un significado intrínseco y de un significado del receptor. En el proceso de interpretación de un texto, se produce una negociación de sentido:
  - a. se negocia el sentido del programa confrontándolo con lo que el destinatario sabe, piensa y cree;
  - b. se negocia buscando un punto intermedio entre la posición que le asigna el texto por el modo en que se dirige a él, y la posición que le atribuyen los procesos sociales en los que participa (incluido o excluido);
  - c. se negocia el sentido por las numerosas interpretaciones del espacio social atribuido al texto;
- 3) el texto es un recurso que se debe usar: ofrece imágenes de la realidad, facilita esquemas para explicar hechos cotidianos, facilita repertorios de expresiones y símbolos, activa cuadros comunicativos, favorece o bloquea las interacciones personales, ofrece sugerencias para la acción. Es decir, estas son funciones del texto, además de su significado. Por eso, esta corriente teórica está influida fuertemente por el funcionalismo inglés.



Así, la noción de *función* es polivalente: puede significar finalidad, consecuencia, requisito o expectativa. Son funciones importantes de la tv.:

- 1) la función de contar historias: mediante la oralidad;
- 2) la función bárdica<sup>67</sup>: registra los eventos y preocupaciones contemporáneos y los pone a disposición de todos, es mediadora de lenguajes y prima en ella la intertextualidad;
- 3) la función de construir ritos: puede crear citas colectivas que modifican rutinas cotidianas, tiende un puente entre la dimensión privada y la pública, y organiza las actividades y espacios domésticos;
- 4) la función de construir modelos: mediante la construcción de representaciones simplificadas y canónicas de la realidad de la que toma valores, símbolos, rituales y los convierte en modelos.

La televisión puede ser entendida como un interlocutor comunicativo (algo que se interpreta), como un motor de la comunicación (algo que conecta con otras interacciones) y como un objeto de palabra (algo sobre lo que se discute).

Los *estudios culturales* se inscriben en las investigaciones acerca de la recepción de los mensajes de los medios (Alasuutari, 1999). Este último autor organiza cronológicamente los trabajos más representativos de esta corriente mediática:

#### La primera generación: investigación de la recepción

Está representada por el trabajo de Hall (1974) *Encoding and decoding in the television discourse* y asociada al Centro *Birmingham*. Se fundamenta en la teoría de los usos y gratificaciones y recibe la influencia de la crítica literaria alemana.

---

<sup>67</sup> El concepto de *función bárdica* pertenece a Becchelloni, quien la define como: "...aquella necesidad permanente que las sociedades humanas han expresado siempre ya desde las comunidades más antiguas: la de narrar y escuchar historias, más o menos fantásticas, más o menos verosímiles." (1990: 63).

Según esta generación de intelectuales, el mensaje enviado no es igual al recibido. Los efectos dependen de la interpretación del receptor. Se dan cuatro posiciones ideales desde donde decodificar los medios:

- 1) Código dominante o hegemónico: se decodifica de acuerdo con el sentido dominante preferente.
- 2) Código profesional: los profesionales de los medios transmiten un mensaje que ya ha seguido el sentido dominante.
- 3) Código negociado: combinación de elementos de adaptación y de oposición.
- 4) Código oposicional: el espectador entiende el mensaje denotativo y connotativo pero decide decodificarlo en un sentido global contrario.

Un ejemplo de investigación basada en este modelo es la de Morley sobre la *Nationalwide Audience* (1980).

#### La segunda generación: etnografía de audiencia

Consiste en estudios cualitativos de audiencia, con entrevistas en profundidad sobre la recepción de los programas. Los autores se preocupan por las cuestiones de género. Se destacan el estudio de los usos sociales de la tv. de Lull (1980) y el de Morley *Family Television* (1986). Se trata de estudiar el papel de los medios en la vida cotidiana.

#### La tercera generación: una visión constructivista

Con ella, se problematiza el concepto de audiencia y se la entiende como un discurso construido para una visión analítica determinada. El objetivo: comprender la cultura mediática en la vida cotidiana como tópico, y como actividad estructurada y estructurante, mediante los discursos en los que es discutida. En definitiva, los autores de esta generación se proponen investigar cuál es el lugar cultural de los medios de comunicación social y, además, cuestionar la investigación correspondiente.

Los estudios de recepción acentúan el papel activo del receptor. Ven resistencia en la cultura de masas y en la vida cotidiana. El criterio de calidad consiste en cómo el producto mediático es consumido y no en si es de alta o de baja cultura. Los programas son vistos como parte de la realidad social.

Para muchos, el uso de los medios está relacionado con una cuestión moral (puede observarse en el pudor de los adultos en confesar qué ven en televisión). El trabajo más representativo es el Liebes y Katz sobre la serie *Dallas* (1990).

e) La teoría del cultivo: el principal representante es Gerbner. Esta teoría atribuye a la televisión (en particular a la ficción): "...la función de agente de socialización, de constructor principal de imágenes y representaciones mentales de la realidad social" (Wolf: 1994: 97). Cada comunidad absorbe una concepción de la realidad durante largos períodos de ver la televisión. Cuanto mayor cantidad de horas alguien ve tv., más absorbe concepciones coincidentes con las que propone el medio. "La televisión cultiva así imágenes de la realidad, produce aculturación y sedimenta sistemas de creencia, representaciones mentales y actitudes." (1994: 97).

El proceso de cultivo se desarrolla en tres etapas: los espectadores ven en la tv. una visión del mundo distinta de la real; los grandes consumidores (más de cuatro horas de tv. por día) ven el mundo como lo presenta el medio; las representaciones sociales de la televisión no se absorben de modo selectivo.

Mirar mucha televisión se relaciona con una tendencia de mantener específicas concepciones de la realidad, concepciones congruentes con las más persuasivas imágenes y los valores de los medios (Shanahan y Morgan, 1999). En concordancia con sus seguidores, esta es una teoría crítica en el sentido de que critica el rol de control que ejercen los medios de comunicación. Los medios se usan para construir consenso en la sociedad y pertenecen a elites poderosas económicamente que promueven sus propios objetivos. Las audiencias, sin quererlo, participan en ese proceso social, en el que se internalizan los mensajes de estos grupos favorecidos (1999:15- 17).

Asimismo, señalan que los chicos ven tv. antes de empezar a hablar y a caminar (1999: 34).





Es útil situar el análisis sobre la influencia de la televisión en una perspectiva más amplia: no se ha de perder de vista los puntos de unión entre los componentes del sistema social, como si en la acción de los medios se agotaran los principales factores de cambio. Una de las causas que ayudan a explicar ese fenómeno es que los medios desarrollan un doble papel: están en la escena social, forman parte de ella y, a la vez, la definen. De este modo, reproducen y establecen los criterios de visibilidad y relevancia social de los fenómenos colectivos (Wolf, s/d).

Como se explicó al comienzo de este punto, también, De Fleur y Ball- Rokeach coinciden en que la influencia de la televisión sobre la audiencia: “Hay razones suficientes para sospechar que la verdadera significación de las comunicaciones de masas en la sociedad no descansa en sus efectos inmediatos sobre audiencias específicas sino en las influencias indirectas, sutiles y a largo plazo, que ejercen en la cultura y en la organización de la vida social” <sup>68</sup> (1993: 263).

Por consiguiente, Vilches (1999: 12) propone escribir “...una historia de la influencia social de la televisión. La televisión no es buena ni perversa en sí. Es un medio, como lo son la música y la literatura, que expone el mito de la sociedad actual a través de lo narrativo, de lo fantástico y del ritual de la cotidianidad.”

A partir de los años 90, cada vez es más frecuente un tipo de espectador al que Vilches llama *el espectador distraído* (1999: 43), es decir, la tv. funciona para él como acompañamiento o telón de fondo pero no se le presta una atención concentrada. <sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>69</sup> Cfr. Mariet (1993). Su definición de la “televisión- mueble”.



Desde lo estrictamente biológico, De Kerckhove analiza la influencia de la televisión y afirma que la tv. se comunica, más que nada, con el cuerpo y no con la mente humana (1999: 36). Explica, entonces:

En la vida cotidiana nos acomodamos a los estímulos a medida que los percibimos: los reconocemos inmediatamente o desarrollamos rápidamente una estrategia para tratar con ellos. Se llama “clausura” la respuesta completa ante un estímulo. Por lo tanto, en la vida cotidiana, la mayor parte de los estímulos despiertan una “respuesta orientativa”, requieren una clausura y la reciben. Sin embargo, con la televisión, nunca finaliza el estímulo inicial: la televisión provoca rápidas sucesiones de “respuestas orientativas” sin dar tiempo suficiente para la clausura (1999: 37).

*Colapsar el intervalo* es, para este autor, el nombre que le da al hecho de que la tv. deja al espectador poco tiempo para reflexionar sobre lo que está viendo (1999: 38). Por eso, le parece importante que la mente entrenada tenga una habilidad principal: eliminar la información innecesaria para dejar espacio a las respuestas especializadas (1999:136).

También desde lo biológico, la *Asociación Americana de Pediatría* estudia las influencias en los hábitos y problemas del sueño en los niños en edad escolar a partir del excesivo consumo televisivo. Owens y colaboradores (1999) hallaron que un 67 % de los padres y chicos entrevistados tenían televisor en el dormitorio y que ver televisión era parte de las rutinas antes de dormir. Lo que sucedía más frecuentemente era que los niños tenían sueño a lo largo del día por no descansar lo suficiente por las noches.<sup>70</sup>

Finalmente, se resumen algunas claves para entender mejor la relación entre la tv. y sus audiencias:

- 1) Debemos colocar a la televisión en discontinuidad con otras formas de espectáculo y de la representación se conformaron en la Modernidad. La tv. posee una lógica de funcionamiento social y tiende vínculos con sus públicos propios.
- 2) La televisión se reveló como un agente de socialización que compite con la familia y con la escuela.

---

<sup>70</sup> Cfr. Con las opiniones de los docentes entrevistados en el trabajo de campo. (Capítulo 3 de esta tesis.)



- 3) Se ha de renunciar a una idea técnica de la tv. y no confundir un aparato con un lenguaje. La televisión es un lenguaje capaz de producir sentido y de conformar un ecosistema cultural que no deviene de ningún otro medio. En nuestro sistema educativo, la tv. se entiende como la enseñanza de algo más de ciencias aplicadas, algunas técnicas, o la simple incorporación de equipamiento.
- 4) Poder realizar una lectura crítica de la tv. supone una experiencia y un tipo de conocimiento exclusivo de este medio. Debemos analizar el modo en que la tv. hizo evolucionar los géneros tradicionales de los otros medios y creó otros nuevos.
- 5) La televisión forma un lenguaje *materno - natura*, como lo señaló Bechelloni (1990), incorporado a nuestras sociedades: los niños nacen con la televisión prendida en todos los ámbitos de su vida cotidiana.
- 6) La televisión es un lugar donde se naturaliza la sociedad. Debemos analizar la ideología que la sustenta.
- 7) El consumo de la televisión la redefine como objeto. Debemos entender el modo social de apropiación de la tv. y el modo en el que la usan los diferentes públicos (Quevedo, 2003).

## **5) ALGUNOS ESTUDIOS CLAVE SOBRE LA INFLUENCIA DE LA TELEVISIÓN EN LOS NIÑOS**

Se reverán ahora algunos de los trabajos más representativos sobre la influencia de la televisión en los niños. Refiriéndose a la constante autorreferencialidad del discurso de la tv. Prieto Castillo enfatiza: “La televisión se dice y se repite a sí misma...de la televisión los niños aprenden televisión.” (1999, Tomo 2: 182). Se comentarán, a continuación, dos estudios fundacionales sobre el tema.

El primero, llevado a cabo en los Estados Unidos, es el de Schramm y colaboradores (1961). Los autores replicaron en los Estados Unidos y Canadá la investigación pionera de Himmelweit y otros (1958), *Television and the child*, realizada en Inglaterra. Este último fue el primer estudio sobre la influencia de la tv. en los chicos efectuado, en profundidad, en la Universidad de Londres. Se basó en amplias muestras de dos grupos de niños de 10 a 11 y de 13 a 14 años.

En cambio, el trabajo de Schramm abarcó un período de tres años y se basó en diez colectividades: en algunas de ellas, todavía, no había llegado la televisión. Los investigadores interactuaron con niños, docentes y padres. La tarea se inició con una frase que pertenece ya a la historia de la investigación sobre la influencia televisiva:

Nadie que esté debidamente documentado puede limitarse a decir que la televisión es buena o mala para los niños. Para “algunos” niños y en “determinadas” condiciones, “cierta televisión” es perjudicial. Para “otros” niños, en las mismas condiciones, o para los mismos niños en “otras” condiciones, puede ser beneficiosa. Para la “mayoría” de los niños, en la “mayoría” de las condiciones, la “mayor parte” de la televisión no es, probablemente, perjudicial ni beneficiosa de una forma especial (1965:1).

“Es el niño quien desempeña la parte más activa en esta relación. Él es quien hace uso de la televisión, y no la televisión la que hace uso de él...”, explica Schramm (1965: 2). Además, para entender la influencia de la tv., se deben comprender las condiciones en que se produce (1965: 3).

El autor observa que es poco frecuente que pueda considerarse que la conducta de un niño se deba *exclusivamente* a la influencia de la televisión. Esta puede contribuir a esa forma de comportamiento o, de lo contrario, servirle de catalizador o, matizarla (1965: 210).

Este estudio interesa, también, por las comparaciones que establece con la vida cotidiana en la época de la radio. Los horarios familiares, los tipos de programas, la calidad de la música, las estrellas admiradas, las revistas de espectáculos, todo ello fue retomado por la televisión, pues ya existía en el tiempo de la radio.<sup>71</sup> Los autores confrontan, asimismo, el efecto que la aparición de la televisión tuvo en el cine y en las revistas de historietas.

---

<sup>71</sup> Cfr. *Días de radio* (1987), película de Woody Allen.

La influencia de la familia en el visionado televisivo infantil está ya señalada en estos primeros trabajos <sup>72</sup>:

El ejemplo de la familia significa mucho tanto en la cantidad como en la clase de televisión que ven los niños. Aquellos cuyos padres tienen una educación superior tienden a ver menos televisión que los otros niños, pues sus padres también le dedican menos tiempo que los adultos con educación inferior. Los niños, cuyas familias creen que en las normas sociales de la clase media que exaltan el trabajo, la actividad y el autoperfeccionamiento, tienden a ver menos televisión que las familias que no se rigen por esas normas. En general, hay una influencia bien marcada de la familia en cuanto a la cantidad de televisión que ve el niño <sup>73</sup> (1965: 47).

Anteriormente, Himmelweit y colaboradores, del mismo modo, habían hallado que los niños de clase obrera veían más televisión que los de clase media, cuyos padres tienden a limitar el consumo (1965: 158).

El estudio de Schramm coincide, además, con el de Himmelweit, en que los niños de alrededor de 10 años ven programas para adultos en las primeras horas del horario nocturno (1965: 57).

Con respecto a la pregunta de por qué ven los niños la tv., los investigadores señalaron las siguientes razones:

- 1) por entretenimiento;
- 2) por información incidental;
- 3) por utilidad social como tema de conversación y
- 4) por ser un modo de permanecer actualizado (1965: 78-81).

Según ellos, la mayor parte del aprendizaje que el chico obtiene de la tv. es de carácter incidental: va en busca de entretenimiento y, de paso, aprende algo nuevo. La cantidad de enseñanzas que obtiene depende de su facilidad para aprender, de sus necesidades del momento y de que preste o no preste atención al programa (1965: 105-107).

---

<sup>72</sup> Cfr. Morduchowicz (2001).

<sup>73</sup> Es importante tener en cuenta la fecha de la investigación porque demuestra anticipadamente lo que luego otros investigadores confirmarían. El subrayado es de la autora de la tesis.

Consideran, asimismo, que el aprendizaje requiere que la familia y que la escuela interactúen con la televisión: “La televisión no ha alumbrado ninguna nueva era de la Ilustración. Sirve para enseñar, pero para poder hacerlo con eficiencia ha de ir ligada a alguna de las instituciones docentes de la sociedad. Es mejor para interesar que para estimular” (1965: 218).

Finalmente, frente a los modelos de la tv., los investigadores sostienen que padres y maestros deben darles a los niños una visión equilibrada de la vida adulta, para contrarrestar cualquier influencia perniciosa. Los padres y docentes pueden educar a los chicos para ver la televisión (1965: 225).

Otra investigación fundacional sobre la influencia de los medios sobre los niños es la de Klapper: estudio conocido como la teoría del *refuerzo*. Klapper fue director del Departamento de Investigación Social de la CBS (*Columbia Broadcasting System*), cadena para la que realizó sus principales trabajos empíricos, como su texto de referencia: *The Effects of Mass Communication. An Analysis of Research on the Effectiveness & Limitations of Mass Media in Influencing the Opinions, Values & Behaviour of Their Audiences*, publicado en 1960.<sup>74</sup>

Sintetizando, se puede afirmar que Klapper estaba de acuerdo con la teoría de los usos y gratificaciones, en el sentido de que el espectador *usa* los medios y lo hace en forma conjunta con otras instituciones como la familia, la comunidad, la escuela. Los medios sólo juegan un papel de *refuerzo* en las creencias y actitudes que ya se poseen y la audiencia, en general, suele ignorar los contenidos que contradicen su modo de ver el mundo.

Así, los medios han de ser considerados en relación con las otras influencias de la vida social. En este sentido, sus teorías abren un espacio para que los otros elementos que interactúan en la vida del individuo puedan contrarrestar la influencia no deseada de la tv.

---

<sup>74</sup> En lengua española, ha sido editado como: (1974), *Efectos de las Comunicaciones de Masas*, Madrid, Aguilar. En Internet, VVAA (s/d).

Halloran, autor de otro libro pionero, *Los efectos de la televisión*, se expresa de este modo:

Sabemos pues que el consumo de los medios de masas resulta pronunciadamente pautado, esto es, que el nivel y la dirección de consumo varía agudamente con la edad, el sexo, la inteligencia, la educación, la clase social, los hábitos de los padres y las relaciones sociales. El efecto de la televisión, evidentemente depende de estas variables. Debemos abandonar el hábito de pensar en términos de “qué le produce la televisión a las personas” y reemplazarlo por la idea de “qué hacen las personas con la televisión” (1991: 78).

El uso del sentido común sirve para abordar la influencia de la televisión y señala que el hecho de que no haya suficientes pruebas de esa influencia no significa que haya prueba de su ausencia (1991: 86). De este modo, es necesario disponer de datos sobre cómo los medios estructuran la sociedad y la cultura. El problema es que las mediaciones de los padres, por ejemplo, están influenciadas también por las de los mismos medios (1991: 91).

Por otra parte, Lull (1980) observó los distintos usos que los espectadores realizan de la televisión. Para él, los *usos* de los medios son evidencias del control que tienen las audiencias sobre el contenido y los instrumentos receptivos de la comunicación masiva.

Los medios, a su vez, pueden ser vistos como un recurso social utilizado en la comunicación interpersonal. Son herramientas oportunas que pueden explotarse para alcanzar necesidades personales, para crear relaciones prácticas, y para comprometer al mundo social. La televisión, raramente, es mencionada como fuerza vital en la construcción y conservación de las relaciones interpersonales. Sin embargo, hoy puede verse que juega un papel central en los modos en que las familias interactúan.

También Lull señala los denominados usos *estructurales* de la tv., es decir, se la utiliza como un recurso ambiental para crear un flujo secundario de ruidos constantes, que cambiará a una posición primaria, según lo deseen las personas. La televisión es una compañía a la hora de las tareas domésticas. Contribuye al ambiente social creando una atmósfera de entretenimiento y garantiza la comunicación verbal, sobre la cual se dan los intercambios interpersonales.

Otro uso *estructural* de la televisión consiste en regular el comportamiento de la familia en la medida en que la tv. puntualiza el tiempo y las actividades. Por ello, los patrones de conversación se ven afectados por ella.

Por último, el investigador reconoce los usos *relacionales* de la tv. Estos son las formas, en las cuales las personas la utilizan para crear acuerdos sociales y pueden ser organizadas en una tipología de comportamiento de cuatro grandes divisiones:

- 1) facilitación de la comunicación;
- 2) afiliación/evasión;
- 3) aprendizaje social y
- 4) capacidad/dominio.

Facilitación de la comunicación: Los personajes, historias y temas de la televisión, son usados por la audiencia como ilustradores que facilitan la conversación. Los niños utilizan los personajes y los programas televisivos como referentes primarios para aclarar asuntos y discusiones. También, puede ocurrir que un niño use la tv. para participar en una conversación de adultos.

La acción de ver televisión puede ser facilitada por sí misma. La incomodidad provocada por la falta de conversación puede reducirse, cuando el televisor está prendido. La función de mantener contacto visual entre las personas que conversan disminuye, porque el televisor atrae la atención durante las pausas del diálogo. Del mismo modo, el programa televisivo crea una agenda de temas de los que hablar luego.

Afiliación/ evasión: Un uso social fundamental de la televisión es su potencial para crear oportunidades para alcanzar o evadir contacto interpersonal. La ubicación de la audiencia frente al televisor es usada por los niños que desean involucrarse con sus hermanos mayores. La confirmación de la familia frente a la tv. se construye muchas veces por el intento de los espectadores por predecir los resultados de los programas o por las discusiones acerca de las historias televisadas. La audiencia también usa la tv. como elemento de relajación. La imagen promocional de la comedia de situaciones *The*



*Simpsons* identifica claramente este uso (el único momento en que toda la familia está reunida para compartir una actividad)<sup>75</sup>:



Al contrario de los medios impresos que, principalmente, dan información, la televisión puede producir un mundo fantástico que, para algunos, sirve como una realidad alternativa.<sup>76</sup>

Aprendizaje social: La televisión es considerada un medio para aprender. Se puede encontrar en ella mucha información sobre la vida cotidiana. Además, se han descubierto aprendizajes más sutiles. Estudios acerca de las telenovelas demostraron que proporcionan sugerencias prácticas, imitadas por la audiencia para la interacción social. Por último, la tv. presenta modelos socialmente útiles. Los padres alientan a sus hijos a ver programas educativos como experiencia de aprendizaje. Los temas y valores presentados se usan para enseñarles sobre lo que están viendo en la tv. De esta manera, el sistema de valores de los padres se transmite a los hijos y las actitudes ya internalizadas se refuerzan.

<sup>75</sup> [http://images.google.com.ar/imgres?imgurl=http://theseasonfinale.files.wordpress.com/2009/02/the-simpsons.jpg&imgrefurl=http://theseasonfinale.wordpress.com/2009/02/16/&usg=\\_\\_BBI6\\_y0P7NjVCRgTj26ADsPOJVM=&h=362&w=450&sz=75&hl=es&start=11&itbs=1&tbnid=gkc-cc81nSnvKM:&tbnh=102&tbnw=127&prev=/images%3Fq%3Dthe%2Bsimpsons%26hl%3Des%26gbv%3D2%26tbs%3Disch:1](http://images.google.com.ar/imgres?imgurl=http://theseasonfinale.files.wordpress.com/2009/02/the-simpsons.jpg&imgrefurl=http://theseasonfinale.wordpress.com/2009/02/16/&usg=__BBI6_y0P7NjVCRgTj26ADsPOJVM=&h=362&w=450&sz=75&hl=es&start=11&itbs=1&tbnid=gkc-cc81nSnvKM:&tbnh=102&tbnw=127&prev=/images%3Fq%3Dthe%2Bsimpsons%26hl%3Des%26gbv%3D2%26tbs%3Disch:1)

<sup>76</sup> Cfr. Merlo Flores (2000) acerca de lo que llama *función compensatoria* de la televisión.



Capacidad/ dominio: Existen formas distintas, por las cuales la televisión brinda oportunidades para demostrar los roles en la familia. Una forma es la usada por los padres cuando controlan la cantidad de tiempo que los hijos pueden ver televisión. De este modo, los padres les enseñan a sus hijos cómo se da la jerarquía en la casa y quiénes gobiernan en ella. Las estrategias de dominio interpersonal envuelven a la tv. de otros modos. Frecuentemente, se permite o se prohíbe ver tv. como recompensa o castigo.

En un texto posterior, Lull (1997) clasifica las dimensiones de la experiencia de la familia con los medios, en relación con el espacio, el tiempo y el lugar domésticos: la *recepción* de los programas televisivos es una *actividad microsocia* que se entrecruza con las *relaciones interpersonales* que se enmarcan en contextos *culturales* que, a su vez, son afectados por la *estructura social* <sup>77</sup> (1997: 46).

Sobre el uso que los niños hacen de la televisión, Vilches (1999) enfatiza cuatro factores que condicionan el visionado:

- 1) y 2) la edad y el sexo (para este autor, el más adicto a la televisión es el varón de entre 11 y 13 años);
- 3) la capacidad intelectual (a menor capacidad intelectual, mayor visionado);
- 4) la norma social (la relación entre clase social y la búsqueda de fantasía en la tv.) (1999: 53-54).

“El modelo de televisión más generalizado-según Vilches- entre los niños puede concretarse en tres aspectos: la fantasía, la diversión y la instrucción” (1999:54). La fantasía es un modo de evadirse de lo cotidiano y de no aburrirse. La diversión es la razón para encender la tv.y la instrucción se produce de forma no buscada e informal y constituye un tipo de *aprendizaje incidental*.

---

<sup>77</sup> El destacado es del autor.

Resumiendo acerca de los estudios sobre el niño y la televisión, Vilches asevera que la televisión:

- 1) brinda conocimientos a los que no podría accederse de forma directa;
- 2) suele dar información incorrecta sobre actitudes y valores.

Explica, entonces, que no es necesario que el programa sea específicamente educativo, para que el niño aprenda con una emisión televisiva. Lo fundamental es la actitud de padres y docentes, que deben superar el menosprecio por la televisión o el prejuicio de su intrínseca maldad. A menudo, se culpa a la tv. para excusar la pereza mental de los adultos frente al medio. Aunque- admite Vilches- es cierto que tampoco a ellos se los preparó para leer críticamente la televisión (1999: 72).

## 6. LA VIOLENCIA EN TELEVISIÓN

La discusión sobre el tema de la violencia merece un punto especial de desarrollo, puesto que es la influencia más estudiada en los niños. Sobre este tema, Gerbner (1994) opina: *Our analysis has found that exposure to violence-laden television cultivates an exaggerated sense of insecurity and mistrust, and anxiety about the mean world seen on television. Furthermore, the sense of vulnerability and dependence imposes its heaviest burdens on women and minorities. These are highly exploitable sentiments.*<sup>78</sup>

Las distintas teorías acerca de la violencia televisiva son clasificadas por Huertas Bailén (2002) en:

- 1) Teoría del aprendizaje observacional: iniciada en los años 30 por Blumer. Sostiene que la violencia produce un efecto de modelado. El observador adquiere componentes agresivos violentos en su conducta que antes no tenía.

---

<sup>78</sup> “Nuestro análisis ha hallado que la exposición a la violencia en televisión cultiva un exagerado sentimiento de inseguridad y falta de confianza, y ansiedad sobre el significado del mundo visto en tv. Además, el sentimiento de vulnerabilidad y dependencia impone su carga más pesada en las mujeres y en las minorías. Estos son sentimientos altamente explotables.” La traducción es de la autora de la tesis.

- 2) Teoría de Berkowitz: afirma que el consumo produce respuestas imitativas, cuando el individuo está predispuesto para ello. La actitud agresiva es previa y el consumo la activa.
- 3) Teoría del refuerzo: es la teoría de Klapper. La violencia sólo provoca pautas agresivas en los observadores ya habituados a ellas.
- 4) Teoría de la catarsis: sugiere que la observación de la violencia reduce el impulso agresivo (2002: 95-96).

Asimismo, Sacristán Romero (2005) señala los distintos modos, en que la violencia televisiva afecta a los niños. Los mecanismos que suele disparar son:

<b>Imitación.</b>	Siempre se imita lo que se ve, y esa imitación se incrementa, si lo que se ve implica recompensas para sus actores.
<b>Identificación.</b>	No sólo se imita, sino que los personajes violentos se convierten en héroes.
<b>Efecto disparador.</b>	Término que se aplica a las mentes que se podrían denominar “desequilibradas”, y que supondrá que las escenas violentas en algunas personas, provoquen una imitación total, al no poder separar la ficción de la realidad.
<b>Desensibilización.</b>	El visionado de la violencia provoca inexorablemente que hacerse insensible a ella.

Con respecto a los estudios sobre violencia televisiva, García Calera (2000) advierte que hay que tener en cuenta qué entiende la audiencia por violencia, pues el investigador puede diferir de lo que los televidentes entienden por ella. En general, en las investigaciones realizadas, *violencia* supone: intencionalidad del acto, manifestación expresa de fuerza física o verbal y daños físicos o psíquicos. Sin embargo, para la autora, la violencia provoca actos que son: “...la clara expresión de fuerza física o verbal (con o sin arma), contra sí mismo o contra otro, producida de forma intencionada o de manera fortuita e independientemente de que provoque lesiones psicológicas o físicas” (2000: 17).<sup>79</sup>

Los niños comprenden de distinto modo la violencia, según el propio nivel de agresividad, la percepción real de la violencia televisada, la edad, el sexo, las habilidades y la clase social a las que pertenecen (2000: 116-122).

En el grupo de investigadores que creen que la violencia en la tv. tiene en el público una influencia a largo plazo, se halla Bettetini. Para él, la violencia puede ser de tres clases:

- 1) La mimesis directa: niños y adultos expuestos a grandes dosis de espectáculos violentos pueden llegar a ser más agresivos o a desarrollar, con el tiempo, actitudes favorables al uso de la violencia como medio para resolver los conflictos.
- 2) La insensibilización: los espectadores, sobre todo los niños, expuestos a grandes cantidades de violencia en la pantalla, pueden hacerse menos sensibles a la violencia real del mundo que los circunda, menos sensibles al sufrimiento ajeno y más predispuestos a tolerar el aumento de violencia en la vida social.
- 3) La sobreestimación de la violencia real: el público puede creer que la sociedad en la que vive se caracteriza por un elevado grado de violencia y peligrosidad. En este caso, pues, no aumentarían los comportamientos violentos sino la reacción de miedo ante ellos (2003).

---

<sup>79</sup> En el trabajo de campo realizado en esta tesis, todos los informantes distinguieron entre violencia verbal y violencia física o violencia real y violencia de ficción. Ver Capítulos 3 y 4.



Hoy, son frecuentes los trabajos que se basan en la llamada *Teoría de la percepción de la tercera persona* que consiste en que el informante considere que las influencias negativas de la tv. recaen sobre otros pero nunca sobre su propia familia. Esta teoría influye en la mediación y el control que los padres ejercen sobre el consumo de la violencia televisiva de sus hijos. Hoffner y Buchanan (2002) encontraron en su investigación que, para los padres entrevistados, esta producía tres efectos:

- 1) ver el mundo como un lugar peligroso,
- 2) aprobar la agresión y
- 3) comportarse agresivamente.

Estos padres se muestran preocupados por lo que la televisión hace con otros niños. Creen, sinceramente, que sus hijos se ven menos afectados que los de otros.<sup>80</sup>

La investigación que la UNESCO realizó sobre la violencia en los medios estuvo a cargo de Grobel (1999). Chicos de 12 años de todo el mundo contestaron las sesenta preguntas del cuestionario. Se trataba de averiguar cuál era la visión que tenían de la violencia en la tv., por qué los atraía, cómo incidía en su comportamiento y, si había diferencias culturales o de sexo, en esas apreciaciones.

Los resultados fueron que el promedio de tv. que los chicos veían por día era de tres horas; a los varones, les atraían más los héroes agresivos que a las mujeres; el gusto por las conductas violentas se daba, porque en la televisión son recompensadas; finalmente, la violencia satisface diferentes necesidades (compensa frustraciones, ofrece emoción en contextos no problemáticos como el mundo real; para los varones, genera un modelo de hombre digno de imitar).

Azzolini y Gonzalez (1995) encontraron que el mensaje televisivo agresivo aumenta los niveles de violencia potencial, en forma activa y reactiva. El factor predisposición a la violencia evidenció el mayor peso en las respuestas, y la violencia activa afectó sólo a los varones de la muestra, mientras que la reactiva afectó a varones y a chicas por igual.

---

<sup>80</sup> También pudo verse esto en las respuestas de los padres en esta tesis. Capítulo 3.



La *Academia Americana de Pediatría* ofrece, en su página *web*, artículos sobre la relación niño- televisión. Bar-on, médica pediatra, señala los efectos que el uso intenso de la televisión tiene en los niños y adolescentes:

- 1) comportamiento agresivo (por la constante exposición a la violencia televisiva),
- 2) mala información e interés excesivo en la temática sexual (por la constante referencia a temas sexuales en todo tipo de programas y por el lenguaje obsceno),
- 3) obesidad y sedentarismo (por la falta de ejercicio físico y por la cantidad de avisos de “comida chatarra”),
- 4) anorexia y bulimia (por los modelos de gente excesivamente delgada) y
- 5) abuso del cigarrillo, del alcohol y de las drogas (por la publicidad y por la identificación con personajes que los consumen constantemente) (2000).

Por último y para concluir con este punto, Jacquinet (2002) sostiene que la correlación entre la violencia mostrada en los medios, las conductas inmorales y la delincuencia no ha podido ser nunca probada científicamente. La verdadera violencia se sitúa, mayoritariamente, en el entorno social del niño.

## **7) A MODO DE RESUMEN**

Como síntesis de todo lo tratado sobre la influencia de la tv. en la educación de los niños, Martín Serrano (1987) en el artículo “La participación de los medios audiovisuales en la construcción de la visión del mundo de los niños”, efectúa un balance de las investigaciones realizadas. Señala que se han estudiado las influencias cognitivas, afectivas y de comportamiento, en razón de dos criterios: uno, cuantitativo - la frecuencia e intensidad de exposición al medio televisivo- y otro, cualitativo -el contenido y la forma de la narración-.

El balance de esas investigaciones muestra un resultado preocupante: las conclusiones de estudios, a veces con diseños comparables, son contradictorias. La existencia de desacuerdos se observa en todas las dimensiones investigadas del desarrollo infantil.

En los análisis de las influencias axiológicas, los resultados son también contradictorios. En algunos trabajos, se afirma que el niño interioriza, de modo más crédulo, los valores dominantes en la televisión, por el simple hecho de que los juicios de valor se asimilan con menor resistencia, cuando se presentan en relatos audiovisuales. Esos valores legitiman la violencia institucional y la sumisión a la autoridad. En consecuencia, estos niños serían menos autónomos, que aquellos que aprendieron sus códigos morales en los libros de cuentos.

Otras investigaciones subrayan que, en el conjunto de la programación televisiva, no se presenta una única visión axiológica del mundo. Se acepta que existen en los medios relatos éticamente poco estimulantes; pero, a la vez, se observa que esa miseria moral se encuentra en la realidad cotidiana y no sólo en las imágenes, las cuales ofrecen otras narraciones, en las que se evalúa positivamente la cooperación entre las personas y la autonomía de los sujetos.

Coincidiendo con Martín Serrano (1987), lo más conveniente es estudiar qué se entiende por *influencia de la televisión*, antes de seguir realizando estudios que terminan en resultados contradictorios. Para él, no existe un objeto de estudio autónomo como *la influencia de la televisión*.

En el próximo apartado, se realizará una revisión de las principales investigaciones que tomaron en cuenta los tres aspectos de esta tesis: familia, escuela y televisión. Se parte de que existen pocos trabajos con un objeto de estudio tan complejo. Por esto, se hará referencia, también, a los trabajos que reúnen, por un lado, escuela y televisión y, por el otro, familia y televisión.





## D. INVESTIGACIONES SOBRE FAMILIA, ESCUELA Y TELEVISIÓN

### 1) HISPANOAMÉRICA

En este último apartado del marco teórico, se revisarán las investigaciones sobre familia, la escuela y la televisión que se consideraron más representativas para esta tesis. Como se señaló en la última parte del apartado C, no son frecuentes los estudios que aborden los tres aspectos a la vez, probablemente por la complejidad de su tratamiento en conjunto. Sin embargo, no deja de ser un desafío y una vía para lograr que la Educación en Medios cumpla los objetivos que tantos autores proponen. Para presentar las diferentes investigaciones, se utilizará un criterio geográfico y cronológico.

#### *La Argentina*

Fainholc (1984) intenta describir las relaciones entre televisión, escuela y familia, a partir de un estudio, cuyo marco teórico está basado en las observaciones de Mander<sup>81</sup> (1981). Su posición es ver al receptor como alguien meramente pasivo. Por ejemplo, afirma:

Debido a la recepción pasiva, las imágenes quedan reservadas en la memoria del sujeto inhibiendo en él, en el momento de ser receptadas, toda posibilidad de acción.<sup>82</sup> Pensamos que aquí aparece la gran limitación del medio y la necesidad de ser combinado con otros medios, si se pretende encararlo desde un punto de vista educativo (1984: 94).

Se efectuaron, durante la investigación, encuestas a niños y a padres de Capital Federal y de la provincia de Buenos Aires. Se encontró que las madres de los chicos encuestados, también, eran grandes televidentes. El trabajo ofrece recomendaciones a los padres, a los docentes y a las autoridades, para controlar la influencia de la televisión, considerada de carácter poderosamente negativo.

---

<sup>81</sup> El libro de Mander (1981) podría, sin duda, encuadrarse entre las que Eco (1968, primera edición) llamó posturas *apocalípticas*.

<sup>82</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

Ya se ha hecho referencia en extenso, en apartados anteriores, a la investigación sobre sectores populares, realizada por Morduchowicz y publicada en 2001.<sup>83</sup> Por esto, no se volverá sobre ella.

Posteriormente, Merlo Flores (2003), realizó una investigación en la Argentina, Chile y Uruguay. Se les preguntó a niños de entre 7 y 13 años, a través de un *spot* televisivo, cómo querían que fuera la televisión, lo que permitió respuestas que se dividieron en “Televisión, cómo te quiero hoy” y “Televisión, cómo te querría en el futuro”.

Se trabajó con una muestra de 2.760 cartas, dibujos y mensajes de correo electrónico. Los niños demostraron ser expertos en televisión. Conocen toda la programación y las grillas, los géneros, las formas de producción.

Este conocimiento exhaustivo los lleva a pensar en nuevos diseños, en los que primen los colores fuertes, pantallas planas, televisores en forma triangular o redonda, trasladables, colgantes, que entren en el reloj,... También, se adelantaron a los avances tecnológicos, hablando de multimedia, demandando muchas pantallas, para poder ver al mismo tiempo seis programas, que las pantallas se agranden o se achiquen, televisores con forma piramidal, con caras que son pantallas para que la familia pueda ver cada uno su propio programa pero todos juntos, con comando por voz, con pura interactividad y tridimensionalidad. Lo sorprendente es que muchos de estos niños, que hablaban con tanta facilidad de las nuevas tecnologías, sólo tenían canales de aire.

Cuando se refieren a la “Televisión, cómo te querría en el futuro”, los niños encuestados despliegan su imaginación y revelan con claridad cómo es su vínculo con el medio: tienen un diálogo con la televisión. Critican lo que ven pero, desde una relación personal, afectiva, de visión mágica y mítica del medio. Piden una tv. que se interese por sus problemas, por sus dificultades escolares y por sus carencias afectivas y sociales. La televisión es *alguien* que forma parte de sus vidas.

---

<sup>83</sup> Ver el Apartado A “La escuela y la televisión” y el B “La familia y la televisión”.

Todos estos conocimientos que los niños tienen están empapados por el pensamiento mítico, en el que la televisión se convierte en un objeto de valor omnipotente y omnipresente. Este rasgo, propio de la infancia en sus primeros años, se ve realimentado y prolongado por las características tecnológicas y de contenido del medio, que nutre la fantasía y la visión mágica. De esta manera, se la concibe como a un ser benévolo, cariñoso, pleno de poderes, capaz de hacer el bien y de combatir el mal.

Según la investigadora, los niños buscan conocerse a través de la televisión y conocer el sentido del mundo que los rodea. Cada chico tiene una relación única con la tv.: expresión del inconsciente individual, que depende del contexto, de su propia personalidad y de la relación con los grupos sociales y culturales a los que pertenece.

En esta relación personal, hay una demanda: los niños quieren un equilibrio en la relación, que ellos puedan ejercer autonomía y control. Quieren poder decidir qué ver, cuándo y cómo.

Merlo Flores cree que el fin de la relación entre el niño y la televisión es afectivo-compensatorio, en condiciones de carencia afectivo-emocionales. Se evidencia en las afirmaciones de que viven en sus casas un descontrol de horarios, la imposibilidad de dejar de mirar, y en que no pueden imaginar la vida sin la televisión.

Desde otro punto de vista, Elizalde (2007) estudia las relaciones de la familia argentina y la televisión, a través del tiempo. Algunas de sus aseveraciones ofrecen aportes esenciales a esta tesis. Utilizó, como técnica para la obtención de los datos, las entrevistas en profundidad realizadas a más de 300 jóvenes (de entre 18 y 25 años), de clase media y media alta.

De acuerdo con él:

La recepción que los niños realizan de la televisión es un proceso social que está formado por diferentes realidades y experiencias: los cambios de la estructura de la familia, las transformaciones de la televisión como institución social, las modificaciones de las relaciones internas entre los miembros de la familia, los contextos sociales (políticos, económicos, culturales, educativos) a raíz de los cambios institucionales como también de las variaciones de los mismos jugadores sociales.



El autor entiende que estudiar las relaciones entre familia y televisión, desde un punto de vista cronológico, es útil porque el modo en que cada familia ordena la manera como sus miembros usan los medios es el resultado de un proceso de desarrollo histórico. En este, se vinculan los cambios de la familia a las transformaciones de los mismos medios de comunicación y a los de las instituciones sociales, económicas, tecnológicas y culturales.

Un concepto relevante que introduce Elizalde es el de *distanciamiento*, al que entiende como:

...el **distanciamiento** entre las personas o las familias en relación con los medios determina una cierta **experiencia** de los receptores en relación con los medios, y especialmente, por sus características técnicas y estéticas, con la televisión. El alejamiento-acercamiento que una persona desarrolla en diferentes períodos de su vida en relación con los medios, en relación con cada uno de los medios por separado y en conjunto, genera las condiciones necesarias, aunque no suficientes para comprender la “experiencia del mundo” que se obtiene de los medios, es decir, la manera en que las personas integran el mundo exterior al hogar, sobre todo, el mundo “lejano”, no cotidiano, a las experiencias ordinarias y continuas de la existencia.

Cuando comenzó a emitirse la televisión en la Argentina, a principios de los años 50, la familia completa miraba toda la programación del único canal existente (Canal 7). En esa época, había pocas opciones para elegir y la televisión en sí misma era la novedad. Sólo se podía disfrutar de pocas horas de transmisión, la programación estaba pensada para toda la familia, promovía valores conservadores y mostraba formas de vida convencionales. Por todo esto, los padres, comparando esta época con otras posteriores, no actuaban del mismo modo con sus hijos respecto de la tv. Explica el autor: “Lo que percibían los padres era que la televisión podía ser una pérdida de tiempo para los hijos.”

Se crearon *mecanismos* que funcionaron como *reglas* que luego se transformaron en *hábitos* que determinaron: cuándo mirar y no mirar tv., en qué contextos o situaciones hacerlo, con quién es posible mirar la televisión, y después, durante o antes de qué situación se puede verla.



Con el tiempo, se abrieron nuevos espacios de la casa habilitados para el consumo de tv. “La televisión pasa a los dormitorios –primero de los padres, y en algunas casas, también de los hijos.” Se acepta que se coma mirando televisión.

De este modo, para Elizalde, “los padres necesitaron modificar sus papeles” en la relación entre sus hijos y la televisión. La tv. se había transformado en un *problema moral*. Con la llegada de la democracia en 1983, la televisión ocupó los horarios de la madrugada. Esto no ayudó a la organización laboral y de estudio de la familia. Los conflictos internos comenzaron por los horarios en que los hijos debían ir a dormir.

Cuando se masifica la televisión en color, también, se popularizó el tener más de un televisor en el hogar: uno en el comedor, y otro u otros, en uno o en dos dormitorios. De este modo, se fragmentó la recepción. Ya la familia no verá reunida la tv.

Sobre la regulación que los padres pueden realizar hoy de la tv., Elizalde observa lo que pudimos confirmar en las entrevistas de esta tesis: “...las restricciones de contenidos televisivos en los grupos de chicos menores de 13 años son relativamente bajas...primero, los padres no se encuentran en sus casas, porque están en sus trabajos; segundo, porque comparten con sus hijos el gusto por ciertos contenidos.”

Posteriormente, las familias de clase media y media alta compraron televisores para los dormitorios de los padres y de los hijos. Esto generó un gran cambio, porque una vez que la televisión es *propiedad privada* de uno de los miembros de la familia, él o ella tienen el poder de decisión sobre los contenidos, los tiempos y las maneras de ver tv.<sup>84</sup>

Desde la interacción, el proceso de distanciamiento de la televisión con la familia se redujo casi al mínimo. La tv. se adueñó del *tiempo cotidiano*. Todo el día se transformó en *televisivo*. Se acomodaron a los tiempos de la tv. tiempos desde las tareas de los más chicos y hasta el trabajo de los más grandes.<sup>85</sup> Una de las conclusiones a las que arribó explica la compleja relación entre la televisión- empresa y la televisión tal como la concibe la clase media argentina.

---

<sup>84</sup> Esto puede observarse en el Capítulo 4 de esta tesis, en la respuesta de chicos que gozan de tv. en su cuarto.

<sup>85</sup> También, puede verse en esto en las respuestas de los entrevistados en los Capítulos 3 y 4 de esta tesis.

Sostiene, entonces:

La capacidad de obtener atención de parte del público que tiene la televisión, como institución y tecnología, está sustentada y centrada en una falta completa de “proyecto educativo”, entendido este en términos convencionales: ciertas metas cognitivas, axiológicas y lingüísticas acerca de lo que se debe enseñar y aprender. En la medida en que funciona dentro del mercado se apoya en un proyecto pedagógico negativo o dialéctico-negativo: sólo enseña lo que el educando está dispuesto a aprender; e invierte –tiempo, recursos financieros, intelectuales y tecnológicos— en el proyecto que sea necesario para llamar la atención, alcanzar el interés del público y “canjear” el producto por el tiempo de las personas.

Morduchowicz (2008, b) explora el papel de la cultura popular en la vida de los niños y los jóvenes de 11 a 17 años. Se hicieron relevamientos de encuestas en las grandes ciudades argentinas y se halló que se coincidía con la tendencia mundial de que los chicos consumen “los medios de manera cada vez más personalizada, individual y privada (exentos de la presencia de los padres)...” (2008, b: 10).<sup>86</sup> Fueron entrevistados 3300 chicos y 3300 adultos. La selección de la muestra, con representatividad nacional, fue aleatoria.

Como variables principales para definir el contexto socioeconómico de la familia, se tuvieron en cuenta el nivel de ingresos y el grado de educación alcanzada por el sostén fundamental del hogar (2008, b: 11).

Morduchowicz se basa en el concepto de *capital cultural* que comprende:

- 1) caudal del que la persona dispone,
- 2) capacidad de relacionar los saberes que se tienen,
- 3) poder de estructurar y establecer relaciones,
- 4) articulación de saberes adquiridos con los que se incorporan diariamente (2008, b: 22-23).

---

<sup>86</sup> Lo que coincide con las respuestas de padres y alumnos analizadas en los Capítulos 3 y 4 de esta tesis.



De este modo, la cultura popular: los medios de comunicación, el cine, la música y las nuevas tecnologías, todos ellos formarán ese capital cultural. En la Argentina, más del 30 % de los chicos tiene computadora en su casa, pero el 80 % de los niños usa la PC. El 65 % de las casas posee más de dos aparatos de televisión. De las encuestas, se obtuvo que más de la mitad de los chicos prefiere *salir con amigos* como la actividad más atractiva para pasar un buen día (2008: 37).<sup>87</sup>

Una generación atrás- señala Morduchowicz- la frontera que separaba el afuera del adentro era la puerta de casa: ahora es la puerta de cada dormitorio. Este se ha convertido en el espacio individual. Su equipamiento depende del nivel adquisitivo de cada familia y del capital cultural de los padres (2008, b: 38).

En una casa de sectores medios, los espacios se dividen en: colectivos y familiares, por un lado, y personales e individuales por el otro. Cuando se adquiere un nuevo medio y se decide dónde ubicarlo, se adscribe al modelo colectivo o al individual. Tampoco, hay ya un tiempo acotado para el consumo de medios: se los utiliza en cualquier momento del día (2008, b: 38-9).

Las familias más pobres ubican la tv. en la sala y comparten el visionado con sus hijos. El 45% de los más pobres ve la televisión en familia y sólo el 25 % ve televisión en familia en los sectores más ricos (2008, b: 51-2).

De la encuesta surge que:

A pesar de las sospechas que suelen existir respecto del desplazamiento que sufren los medios tradicionales por los nuevos, la televisión sigue siendo el medio más popular entre los adolescentes, en términos de su exposición a ella. Los nuevos medios no lograron desplazar su predominio en la vida de los chicos.<sup>88</sup> Un joven de 11 a 17 años mira entre dos y tres horas de televisión por día. No hay diferencias ni por género ni por edad (2008, b: 64).

Además, se halló que, en el 50% de los hogares, la televisión está encendida todo el día. Afirmo la investigadora, coincidiendo con Elizalde (2007), que la tv. "...actúa como reguladora de rutinas y agenda diaria..." (2008, b: 71).

---

<sup>87</sup> En el trabajo de campo de esta tesis, la actividad favorita resultó jugar con los hermanos. Ver Capítulo 4.

<sup>88</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

Ante la pregunta de qué lamentarían perder más, los chicos de mayores recursos respondieron la televisión y la computadora; los de menores recursos eligieron la televisión y el equipo de CD. Esto es interpretado como: "...a mayor exposición frente al medio, mayor es también la valoración de él" (2008, b: 76-77). Asimismo, la investigadora entiende que los medios de comunicación no se reemplazan, si no que se integran unos con otros.

Según los resultados obtenidos por Morduchowicz, las horas ocupadas en ver tv. no inciden directamente sobre la lectura. Los chicos que ven entre cuatro y seis horas de televisión diaria leen la misma cantidad de libros que quienes ven sólo una hora por día... La tv. sólo desplaza a los medios similares a ella (el cine, las historietas). Con respecto a la lectura, la televisión y el cine poseen un efecto acumulativo en una dirección doble. Por una parte, los chicos que leen poco son también los que usan poco la televisión, los que consumen poca música y poca computadora. Por otra parte, los chicos que leen asiduamente no abandonan el consumo televisivo (2008, b: 88).<sup>89</sup>

Los medios son tema de conversación entre los chicos. El 80% de ellos habla de la televisión.<sup>90</sup> A pesar de todo, en este trabajo, se observa que la tv. es la actividad más compartida en familia (86%) (2008, b: 94- 99).

Morduchowicz sostiene que los medios de comunicación son objeto para el arbitraje de conflictos familiares, para la creación de sistemas de reglas y, para los chicos, representan la confirmación de la autoridad de los padres (2008: 101).<sup>91</sup> En general, los padres prohíben algunos programas de tv. y fijan la cantidad de horas de uso de la computadora (2008, b: 115).

---

<sup>89</sup> En el trabajo de campo de esta tesis, la mayoría de los educadores opina que la tv. atenta contra la lectura, especialmente, los docentes. Sin embargo, algunos de los padres entrevistados no están de acuerdo.

<sup>90</sup> Esto aparecerá en las respuestas de niños y docentes en las entrevistas de esta tesis.

<sup>91</sup> A esto se apunta en el trabajo de campo de esta tesis cuando se pregunta por la negociación en el uso de la tv.





## Chile

Miranda (1987) asevera que, durante el último tiempo, se ha observado en Iberoamérica un incremento de la preocupación e incluso de las denuncias acerca de la influencia de la tv. en el comportamiento humano e indica que la educación debería buscar formas para enfrentar este hecho.

De acuerdo con este autor, la observación de la realidad muestra que los maestros, los padres, los agentes pastorales y los educadores populares expresan preocupación frente a la televisión. Por esto, propone revisar las actitudes habituales, con que se encara el fenómeno televisivo: las expectativas sobre lo que se espera de un programa de educación para la televisión.

Con respecto a las actitudes de los padres, encuentra que son muy diversas, pero se pueden agrupar en tres grandes tendencias: la más frecuente es aquella que enjuicia globalmente a la tv. en términos negativos, rescatando como valiosos los programas educativos y culturales, así como el hecho de acercar el mundo a los chicos. Entre los profesores, la crítica no se dirige tanto a la televisión como al tiempo que los alumnos emplean en verla. Otra actitud es la visión de que sólo se nombran los factores negativos, sin encontrar aporte alguno positivo en mirar televisión.

La recepción televisiva ocurre en el interior del hogar; por lo tanto, la materialización de una lectura crítica se realiza de modo preponderante en este ámbito, en el momento, en que se produce la interacción entre el receptor y una emisión televisiva, lo que Orozco (2001) llama “televidencia primaria”.

Ubicado desde esta óptica, Miranda define como destinatarios de un programa educativo al conjunto de los miembros del hogar, en especial, a quienes pueden ejercer una función mediadora, por ser las personas que influye en crear un ambiente donde se desarrollen las actitudes y hábitos que harán posible que los chicos se transformen en receptores activos. Los adultos deben compartir los criterios orientadores de la *recepción activa* y contar con las herramientas metodológicas para fomentarla.

Así, se pueden identificar dos grandes ámbitos en torno a los cuales se podría realizar un programa de educación para la tv.: el sistema escolar y la educación no-formal. El primero presenta una estructura homogénea que facilita la elaboración de estrategias metodológicas, posee amplias posibilidades para generar una experiencia sistemática y capacidad de convocatoria, no sólo con sus alumnos sino también con sus padres. Su gran desventaja reside en la progresiva deserción que se va produciendo en los sectores más pobres, lo que lleva a poner la mirada en las alternativas de educación no-formal, es especial, las de la educación popular.

Cuatro puntos se destacan respecto de la escuela <sup>92</sup>:

- 1) lo que opina el personal docente entrevistado;
- 2) el discurso oficial que existe sobre la materia;
- 3) los espacios curriculares que podrían explotarse para introducir un programa orientado a la recepción activa;
- 4) la incorporación del tema en las reuniones de padres y tutores.

Los docentes entrevistados le dan un grado de importancia al tema, aunque motivados por las actitudes que expresan frente al fenómeno televisivo y por las expectativas que se plantean. Para ellos, la principal motivación es enseñar a leer el medio para defenderse de su influencia. Los profesores piensan que una capacitación en este ámbito debería contribuir al mejoramiento de la docencia.

Miranda cree que el interés manifestado es teórico, ya que no se observa relación entre la preocupación planteada y la ejecución de iniciativas para concretarlo, o bien, los docentes expresan que están realizando acciones, pero que no resultan necesariamente pertinentes para resolver las inquietudes que ellos mismos indican.

---

<sup>92</sup> Cfr. Morduchowicz (2001), especialmente lo referido a capacitación docente. Apartado A de este capítulo.

Fuenzalida (2002) explica el modo cómo se interrelacionan la audiencia, la demanda social y la empresa televisiva: la audiencia privada en el hogar considerada como un actor activo se mueve por la ley de la gratificación: el consumo privado; el actor social tiene una demanda de un “deber ser” que han de cumplir las empresas televisivas y la misma audiencia y se mueve por la ley del deber ser, que especialmente se adjudica a la televisión abierta y, finalmente, el actor empresarial que maneja las empresas televisivas y se mueve por la ley de la sustentación, como administrador de la empresa. En este imbricado contexto, se da la compleja relación de la tv., la audiencia (adultos y chicos) y la demanda social que expresan los adultos, cuando se manifiestan en público.

Este investigador explica: “El imaginario de la audiencia está así presionado desde estos actores, generándose conflictos entre las conductas privadas gratificantes y las declaraciones verbales socialmente aprobadas” (2002: 15).

También, subraya que la programación televisiva genera simultáneamente satisfacción y malestar en los diversos actores sociales (2002:17). Asimismo, enumera una serie de estudios que demuestran que los chicos usan la televisión como acompañamiento de otras tareas. La audiencia presta al televisor una atención variable, que puede concentrarse en unos pocos programas o que puede monitorear intermitentemente y que, en definitiva, puede ser más auditiva que visual. Pocos programas son vistos en forma completa y con plena atención (2002: 51-54).

Fuenzalida ve que los usos de la tv. varían según las edades: el consumo es alto en la infancia y en la adolescencia, desciende en la juventud, vuelve a incrementarse en las parejas con hijos pequeños para descender cuando los hijos son mayores. Finalmente, se incrementa en la tercera edad.



Este autor llama *expectativas situacionales* a lo que espera recibir la audiencia de la programación televisiva en el hogar. Enumera siete haces de estas expectativas:

- 1) Necesidad de compañía afectiva ante la soledad.
- 2) Participación en el acontecer social.
- 3) Descanso físico y psicológico.
- 4) Entretenimiento narrativo- ficcional.
- 5) Mejora de la calidad de vida.
- 6) Información útil para la vida cotidiana.
- 7) Identidad generacional y reconocimiento productivo- cultural  
(2002: 67-72).<sup>93</sup>

Según él, debido a la pluralidad de la oferta televisiva, no se debería hablar de relación con la televisión sino de relaciones y expectativas múltiples de las audiencias con la tv. (2002: 89).

Asimismo, señala que el lenguaje televisivo es *lúdico-afectivo* y esto provoca las contradicciones entre lo que la audiencia *dice* de la televisión y lo que la audiencia *hace* con la televisión, porque este tipo de lenguaje provoca motivaciones más opacas a la racionalidad y propone, entonces, el empleo de metodologías cualitativas para abordar estos temas (2002: 100).<sup>94</sup>

En un trabajo posterior del año 2005, Fuenzalida profundiza en el concepto de *expectativas educativas*. Allí, señala que la segmentación de los canales de cable inauguró una nueva manera de televisión educativa, que se relaciona con "...la curiosidad cognitiva personal y los intereses culturales" (2005: 22). El desplazamiento de los canales instructivos al cable acentúa que el público segmenta las expectativas de entretenimiento hacia la tv. abierta y generalista (2005: 24).

---

<sup>93</sup> Cfr. Apartado C de este capítulo, en el que Lull (1980) identifica los usos sociales de la tv.

<sup>94</sup> Cfr. Ferrés (2000).



De acuerdo con este autor, la televisión en casa, ante la cual la mayoría de los chicos pasa más horas que en la escuela, se convierte en una importante agencia de socialización que hace inviable a la escuela, como única institución con autoridad cultural, que relativiza el ideal del Estado *docente* (que brinda educación masiva e igualitaria) y que "...revaloriza la importancia cultural de la familia como agente mediador ante la televisión" (2005: 23).

La audiencia televisiva en el hogar provoca una distinta expectativa conceptual sobre una *televisión educativa*. Esta no se relaciona con los tópicos de la escolaridad formal, sino con temas existenciales y cotidianos que aparecen en tv. en los géneros como telenovelas, docudramas y programas "magazinescos". Así, propone el concepto de "*eduentertainment*" o "*eduentretención*", en el que se imbrican los elementos de entretención y de educación, elementos que habitualmente se dissociaban en las emisiones educativas formales (2005: 26).

Fuenzalida distingue que, en la etapa preescolar del niño, la tv. funciona como compañía. Ya, en la etapa escolar, es común que el chico, al regreso de la escuela, quiere, en primer lugar, descansar y relajarse físico-psicológicamente viendo la tv. (2005: 86).

Advierte, entonces:

El estado de ánimo y la condición biológica, con las expectativas situacionales de descanso y reenergización ante la televisión por parte de los niños que regresan de la escuela, advierten acerca de la irrealidad de las expectativas que maestros, padres y funcionarios de la educación se hacen con relación a que los niños retornados al hogar prolonguen la escolarización mirando programas didáctico-instruccionales en el televisor.<sup>95</sup> La expectativa infantil ubica a la escuela como la situación de recepción para la televisión instruccional. Pero la observación de los niños en el hogar señala, sin embargo, que en situaciones más descansadas -sábados y domingos por las mañanas, épocas de vacaciones- ellos completan su dieta televisiva con programas para satisfacer su curiosidad cognitiva, como documentales de vida animal, o programas científicos, etc. (2005: 87-8).

La falta de comunicación familiar lleva a ver más tv. y eso pudo corroborarse en el trabajo de campo de esta tesis, en el que, en muy pocos casos, niños y padres conversan sobre la televisión. En general, cuando se ve televisión, no se habla.

---

<sup>95</sup> Cfr. respuestas de los docentes en el Capítulo 3 de esta tesis. El subrayado es de la autora de la tesis.

Con respecto a determinados dibujos animados de gran éxito entre la audiencia infantil y, siguiendo las ideas del psicólogo Bettelheim <sup>96</sup>, Fuenzalida entiende que estos dibujos, en los que los adultos son torpes y los niños, inteligentes, sirven para satisfacer en los chicos sus necesidades profundas de alivio ante sus temores al fracaso, ante sus frustraciones y reafirman sus capacidades de logro, en el exigente mundo actual (2005: 96). En estos programas, a través del placer del reconocimiento y de la identificación lúdica, el chico siente actitudes de fuerza y alegría para crecer en el mundo (2005: 100).

Según el autor: "...la entretención televisiva constituye una estructura lúdico- dramática de contenido", de la cual se obtiene aprendizaje para la vida. Este aprendizaje desde la tv. se alcanza más "por la vía afectiva del reconocimiento de situaciones alusivas a nosotros y con personas significativas- sean reales o ficticias" (2005: 107-8). Sin embargo, realiza una importante salvedad que es clave para la propuesta final de esta tesis: "La potencial influencia afectiva no es directa y podría manejarse, si se comentaran activamente en la escuela y en el hogar los programas y no se dieran sermones culpabilizantes" (2005: 108).

Y, para finalizar, agrega: "...la potencialidad educativa situacional se acrecienta en la medida en que exista una conversación con una institución mediadora." (2005: 132).<sup>97</sup>

### *México*

Orozco Gómez y Charles Greel (1989) analizaron los distintos tipos de mediaciones familiares y escolares. Con respecto a las *mediaciones* familiares, señalan:

- 1) Una primera mediación en el proceso de recepción de mensajes es la mera presencia de los familiares en el hogar: posibilita el comentario o el juicio acerca de lo que se está viendo.

---

<sup>96</sup> Bettelheim, B., (2006), *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica. (1º edición en inglés, 1978 )

<sup>97</sup> Cfr. El concepto de *mediación* en Orozco Gómez y Charles Greel (1989).



- 2) Las familias, en las que hay intercambio de ideas, se ve menos televisión y sus miembros son más selectivos en la programación.
- 3) Se observa la incidencia de los patrones familiares disciplinarios en la interacción del niño con la televisión. En las familias que emplean una disciplina de tipo inductivo (por convencimiento y con mucho respeto), los niños son menos susceptibles al mensaje de los programas comerciales. En cambio, cuando el patrón disciplinario es más represivo, los niños tienden a creer más lo que ven en la televisión.
- 4) Los niños tienden a imitar el gusto de sus padres en lo televisivo.<sup>98</sup>
- 5) Pueden mencionarse cuatro tipos de familias respecto de su papel mediador: *la familia permisiva*, que no se preocupa por lo que ven los niños; *la familia cuya preocupación central es la cantidad de exposición de sus niños a la tv.*; *la familia que asume una actitud activa* y comenta lo que el niño ve; *la familia represiva*<sup>99</sup>, que controla bastante la recepción de mensajes en el hogar.
- 6) La mediación de los padres también puede ser indirecta, sin dejar de ser explícita, al fomentar en el niño el gusto por otras maneras de información y de entretenimiento.

Refiriéndose a las *mediaciones* escolares, los autores indican:

- 1) La forma, en que se socializa a los alumnos en la escuela cumple una función mediadora en la interacción que entablan con la televisión.
- 2) Las escuelas que usan alguna variante de la pedagogía activa, por lo general, ejercitan mejor a los alumnos en la argumentación y en la negociación.

---

<sup>98</sup> Cfr. Ferrés (1998, b).

<sup>99</sup> Cfr. Los modelos de familia en el Apartado B de este capítulo.

- 3) Mientras más información tiene el niño sobre un acontecimiento o situación reportada en la tv., menos probabilidad hay de que se acepte el sentido que le otorgue el medio al mensaje.
- 4) Los maestros que en clase propician una discusión sobre lo que los niños vieron en la televisión tienden a tener alumnos receptores más críticos de la tv.
- 5) La opinión del maestro, sobre lo que debe traerse a las clases, es un factor importante en la mediación que estos realizan con los niños.

No obstante, en un trabajo posterior, Orozco advierte: “La coexistencia de la familia, la escuela y la televisión en los procesos de socialización, sin embargo, no es pacífica ni está exenta de contradicciones” (1994: 61).

El proceso educativo, entonces, se produciría de esta forma:

- 1) La familia se ocupa de los valores religiosos y morales y la escuela, de los intelectuales. La tv. informa y entretiene.
- 2) Si la televisión está muy extendida y la audiencia poco educada, la televisión tendrá más influencia. Si la escuela no cuenta con recursos y los docentes no están capacitados, no tendrá influencia. “La credibilidad que la familia otorga a la televisión y el uso que hace de ella constituye un factor muy importante en la mediación de la influencia de la televisión en el proceso educativo y de socialización de los niños” (Orozco, 1994: 61-62).

Aunque el ámbito de cada institución es diferente, la familia y la tv. influyen en la escuela y esta última, en la familia. De ahí, nace la complejidad de este tema pero también su interés.



La coexistencia de estas instituciones colabora con el proceso de socialización de niños y jóvenes y construye un objeto de estudio *complejo y creativo* que capta la red de conexiones institucionales y la relación específica que el niño entabla con cada una de ellas (1994: 61).

El problema es hasta qué punto las modificaciones en la familia, en su relación con el niño, facilitan las modificaciones de la relación del niño con otras instituciones. Según Orozco: "...explorar esta y otras preguntas relacionadas permitiría contar con bases más sólidas para el diseño de estrategias y políticas de educación y comunicación tendientes a fortalecer la capacidad crítica del niño frente a las instituciones sociales" (1994: 70).

Utilizando la técnica del grupo de discusión, Crovi-Druetta (1998), realizó una investigación con tres ejes temáticos: la relación afectiva televisor-televidente, la exposición al medio, y la vida política y social a través de la televisión. La muestra se conformó con adultos jóvenes casados y solteros, hombres y mujeres.

Casi todos los participantes aceptaron darle atributos humanos al televisor, de modo de entenderlo como miembro de la familia. Los encuestados tenían sensación de libertad frente a la tv., porque podían manejarla a su gusto pero, en otros momentos, marcaron una relación de subordinación a la oferta mediática. No la cuestionaron frontalmente, aunque destacaron la posibilidad de evasión que ofrece. Indica la autora: "La relación entre televisor- televidente es especial, porque existe un callado reconocimiento sobre lo que tiene de negativo ese medio, sin embargo, las gratificaciones son más y están demasiado cerca para poder resistirse a ellas" (1998: 120).

Otro dato que se obtuvo es que los jóvenes solteros ven menos tv. que los mayores casados y con hijos pequeños.<sup>100</sup> La televisión del cuarto de los padres era la preferida, no sólo porque, normalmente, era la mejor o más nueva, sino porque los hijos gustaban de acostarse en la cama de los padres para ver tv. El objetivo es compartir afectivamente la intimidad.

---

<sup>100</sup> Esto coincide con lo que afirman Fuenzalida (2005) y Elizalde (2007).



Para las mujeres casadas, la televisión es un vínculo de unión familiar, un espacio de privacidad y una compañía. Es de privacidad, cuando ellas están solas en la casa y pueden disfrutar de su programa favorito. La compañía se da mientras realiza las tareas domésticas.<sup>101</sup>

Los adultos demostraron otras dos emociones, aparte de la evasión: una nostalgia por la televisión del pasado y una preocupación por la tv. que ven sus hijos (1998: 129). Los adultos se sienten a salvo de los peligros televisivos que sí acechan a los más chicos. Les preocupa mucho el tema de la violencia televisiva.

La autora marca dos tipos de recepción televisiva: *dura* y *blanda*. La primera es la que produce ruptura en la comunicación familiar, exige silencio, soslaya actividades paralelas como comer o beber (es la más común en los varones). La recepción *blanda* se da cuando la televisión funciona como un lazo de unión familiar y como promotora de conversación. Las interrupciones durante el visionado televisivo permiten que se realice la *mediación* de los adultos.

La nota sobresaliente que se encontró fue la ambivalencia en la relación televisor-televidente: “Es tanto lo que la televisión ofrece que resulta difícil cuestionarla, cambiarla, reprobirla y más difícil aún prescindir de ella...” (1998:132).

## 2. ESPAÑA

Como se especificó en la “Introducción”, el trabajo de investigación, en el que se inspiró esta tesis, es la investigación de García de Cortázar Nebreda y colaboradores (1994), titulada "La influencia de la familia y los educadores en la percepción y asunción de los mandatos sobre la televisión"<sup>102</sup> realizada para el Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativo, del Ministerio de Educación y Ciencia español.

---

<sup>101</sup> Cfr. La información que Morley (1989) obtuvo en sus investigaciones sobre sexo y consumo de tv. en el Apartado C de este capítulo.

<sup>102</sup> El trabajo fue posteriormente publicado en formato libro como García de Cortázar Nebreda, M. y otros, (1998), *El tercero ausente. Investigación empírica sobre el papel de los adultos en la relación entre niños y televisión*, Madrid, Estudios de la UNED.

Los investigadores proponen a los educadores, padres y docentes, como fuente de *mandatos*, de normatividad, para la relación con la tv., es decir, como posibles organizadores de esa relación y, para ello, se centran en la televisión, como objeto global, tal como se plantea en esta tesis.

El estudio parte de la articulación entre la influencia percibida de la tv. por los padres y los educadores en la relación del niño con la televisión. El objetivo es acercarse a esa influencia percibida, vivida, de la televisión, en su entorno inmediato por padres y maestros y, sobre todo, a las estrategias extendidas por estos oyentes sociales para controlarla. En particular, se centra en aquellas estrategias de carácter lingüístico destinadas a la *mediación* entre niño- televisión.

La perspectiva del trabajo exhibe algunas novedades destacables:

- 1) Introducir a los educadores como fuente de *mandatos*, de normatividad respecto de la tv., es decir, como posibles organizadores de la relación con la televisión.
- 2) Centrarse en la tv., como objeto global, y no sólo en programas o elementos específicos. Esta opción lleva implícita la hipótesis de que la relación global con el medio es la que condiciona la relación con sus mensajes particulares.



Las hipótesis de la investigación fueron:

1. Puede obtenerse cierta información sobre las influencias de la televisión, en los niños y jóvenes, a partir de las percepciones de sus padres y educadores.
2. En la relación que los niños y jóvenes tienen con la tv., especialmente en las formas de consumo, tienen influencia los *mandatos* de padres y educadores.
3. La eficacia de esos *mandatos* está condicionada por la asunción de lo que el niño o el joven hace de ellos.
4. Tal asunción de los *mandatos* está condicionada por: las características de estos *mandatos*; por la edad del niño; por las relaciones globales establecidas entre padres e hijos y educadores y niños - jóvenes; por el comportamiento de los adultos ante la televisión.

La influencia es el objetivo central de la investigación. Una influencia que tiene dos aspectos distintos. Por un lado, la que se atribuye a la televisión sobre la sociedad en general y sobre el niño en particular. No se trata tanto de la influencia objetiva, proyectada en cambios de comportamiento concretos a partir de la relación con el medio, como de la influencia subjetiva, bajo la hipótesis de que tal percepción condiciona el papel asumido por padres y maestros en la relación del niño con la televisión.

Se afirma que, en la medida en que el padre o el maestro percibe una fuerte influencia negativa del medio sobre el niño, tenderán a una fuerte *mediación* para controlar tal relación e incluso para reducirla. Al contrario, la percepción de una escasa influencia de la televisión aparece como un marco previo, adecuado para una menor *mediación* de los adultos.

La influencia general tiene su base en lo que se supone es el poder del medio de comunicación, es decir, un poder que emerge de la propia capacidad de influencia. La influencia directa y particular de los adultos hacia los niños está fundada en una posición de poder. Por ello, en este caso, se habla de *mandatos*. El *mandato* es un precepto emitido por un superior (padre o maestro) hacia un inferior (niño/adolescente) que, en el caso de tener por objeto la relación del niño o adolescente con la televisión, trata de influir en su comportamiento, para que no sea influido por la tv. El éxito o el fracaso de este intento dependerán tanto de las características del *mandato*, como de la recepción que hagan el niño o el joven. En la investigación, se usó la metodología cualitativa y la técnica de la entrevista en profundidad, tal como se hizo en esta tesis.

De cada agente se esperaba un discurso distinto sobre la relación entre el niño y la televisión, en función de su posición en la estructura social. El diseño de la investigación tomó como modelo el usado por Katz y Lazarsfeld (1955)<sup>103</sup> para estudiar la influencia personal, con el que se pudo contrastar la falta de conexión entre la percepción de posibles “influyentes” y posibles influenciados.

Fue importante la comparación de las declaraciones de padres, docentes y niños. Los entrevistados no podían alejarse en exceso de lo que ocurría en sus casas o clases, sabiendo que iban a ser entrevistados otros sujetos presentes en las mismas casas y clases. El temor a ser rebatido produjo el marco conveniente, para que el entrevistado se ciñera más a los hechos. Este punto de vista es el que se creyó más acertado para llevar a cabo el trabajo de campo.

---

<sup>103</sup> En 2005, se publicó en Nueva York una nueva edición ampliada de este libro, citado en la bibliografía de esta tesis.



La localización de los elementos de la muestra se hizo, también, tomando como punto de partida los colegios. En total, se hicieron veintiocho entrevistas por escuela: doce a niños, doce a padres y cuatro a maestros. Se realizaron desde abril hasta junio de 1995. Como término medio, las entrevistas oscilaron para niños/adolescentes entre 15 y 25 minutos y para padres y educadores entre 30 y 45 minutos. Para lograr una mínima representación de los distintos tipos de unidad escolar, se propusieron siete tipos de colegios. La selección de los participantes dependió de la forma de elección de cada director de escuela. Esto produjo cierto sesgo en la selección.<sup>104</sup>

Los investigadores señalan tres formas de intervención de los padres en la relación niño - televisión:

El *heterocontrol*: el comportamiento de los padres de clase media, especialmente de estrato social medio-bajo. Parte de la asunción de que los padres han de controlar, casi vigilar, la relación niño - televisor. Este modelo de control va desde el consejo hasta apagar el televisor para que no lo sigan viendo.

Desde la perspectiva del *heterocontrol*, se concentran los *mandatos* propiamente dichos. El comportamiento ideal, en este modelo, es el seguimiento conjunto de padres e hijos de los programas televisivos, de manera que aquellos produzcan los comentarios pertinentes que apoyen la interpretación del niño “adecuada” de los mensajes de la tv. Comportamiento ideal que, como se reconoce en la mayor parte de las entrevistas, no ocurre.

El *autocontrol*: en los estratos medios-altos y en el horizonte de los docentes. Es el resultado de un trabajo formativo sobre el niño, considerándolo capaz de comportarse como un adulto. El *autocontrol* permite confiar la relación a la propia disciplina del niño. Según la percepción de los docentes, hay que educar al niño para que sepa autocontrolarse.

---

<sup>104</sup> La misma situación se dio en esta tesis.



El *descontrol*: es el centro de la acusación de los docentes. A lo largo de la investigación, adquirió dos sentidos muy conectados entre sí: a) la asunción de la impotencia de combatir tal relación cuando el niño está muy inclinado a la televisión, sentido recogido entre las clases medias; b) la forma de relación con la tv. descrita por las clases populares, sin apenas control sobre qué ven los hijos; un *descontrol* vivido más como muestra de tolerancia que como falta de responsabilidad o indiferencia.<sup>105</sup>

Los investigadores encontraron, como se dio también, en el trabajo de campo de esta tesis, lo siguiente:

Padres- Docentes: no hay apenas comunicación entre padres y docentes sobre la relación entre niño y televisión. Sólo se reconoce, en el plano normativo, la conveniencia de una mayor atención a este aspecto y, en el plano de la experiencia, la existencia de algunos consejos prácticos a principio de curso sobre la necesidad de limitar el horario televisivo nocturno de los niños, para incrementar su horario de sueño y descanso.

Padres- Niño: los *mandatos* que, principalmente, se dirigen a la relación entre niño y televisión consisten en la prohibición de esta, a partir de las horas en las que comienza la noche. Existe una mayor preocupación por el tiempo pasado ante la televisión, que por su contenido.

Docentes- Niño: esta relación se encuentra entre una fuerte concepción abstracta de la influencia de la televisión sobre los niños, y una casi nula proyección práctica de tal concepción. A pesar de estar presente en el día a día la relación con la televisión, apenas aparece en la comunicación entre docente y niño. Hay escasez de *mandatos* al respecto.

Padres- Televisión: apenas se mencionan ventajas en la relación con la televisión, tanto en la propia como en la que establece el niño. El uso que los padres reconocen de la televisión se concreta en dos productos televisivos: los informativos y los concursos culturales.

---

<sup>105</sup> Cfr. Morduchowicz (2001).



Docentes- Televisión: en la comunidad educativa, los maestros se presentan como los principales agentes de la deslegitimación de la tv. Sólo perciben riesgos en la relación entre niño- televisión. Destacan el cansancio que produce en ellos a la mañana siguiente, si se han quedado hasta tarde viéndola. Los educadores poseen un discurso deslegitimador del medio y no se reconocen como usuarios habituales de televisión. <sup>106</sup>

La inclusión de la televisión en la escuela es percibida con reticencia. Para los docentes consultados por los autores: a) la escuela está sobrecargada de obligaciones; b) el tratamiento específico de la televisión es una labor de especialistas, para la que los docentes no se sienten capacitados. <sup>107</sup>

Niño o joven- Televisión: el uso de la televisión aparece mediado por la individualización. Individualización en la que interviene: a) la posesión de una tv. en la habitación propia; b) el uso de la pantalla con los videojuegos; c) la existencia de una oferta televisiva exclusivamente dedicada al niño.

Frente a las acusaciones de los adultos, de *adicción* de los niños a la televisión, los chicos mantienen una relación con el medio que se califica de *instrumental*: es una fuente de satisfacción inmediata; pero utilizada como recurso cuando otras fuentes satisfactorias no ocurren: salir a la calle con los amigos, estar jugando,... <sup>108</sup>

Niño- Televisión- Padre: la principal influencia de la televisión percibida por los padres se centra en el consumo. Viven la publicidad de forma más acuciante, pues las demandas de consumo de los niños repercuten sobre los padres. <sup>109</sup> En un distante segundo plano, queda la influencia sobre el comportamiento. Sobre todo, sobre la agresividad. Las quejas de los padres han estado más centradas en la violencia, que en los contenidos de carácter sexual.

---

<sup>106</sup> Cfr. Apartado A “La escuela y la televisión” de este capítulo, en especial.

<sup>107</sup> Cfr. Prieto Castillo (1999, b).

<sup>108</sup> Cfr. Apartado B “La familia y la televisión” de este capítulo y Morduchowicz (2008, b).

<sup>109</sup> Este tema no apareció en las respuestas de los adultos del trabajo de campo de esta tesis.



Niño- Televisión- Docente: desde el punto de vista de los docentes, la principal influencia de la televisión sobre el niño se encuentra en el vocabulario, en la deformación del lenguaje. Los maestros ven en la tv. a un *enemigo* de su labor.

En otra investigación española, “Televisión, currículum y familia”, Aparici y colaboradores (1994), quisieron conocer la actitud y los valores que sustentan las familias y el profesorado con respecto a la televisión, así como sus motivaciones para relacionarse con este medio y, para esto, recurrieron a la técnica del grupo de discusión. Encontraron que, respecto de la percepción de los programas televisivos, los niños los consideran como historias que acaban con un *final feliz* y no les crean incertidumbre ni inseguridad.

La mayor parte de las veces, conocen por anticipado los desarrollos de las historias y los perfiles de los protagonistas más característicos, hecho que propicia una cierta acomodación a los contenidos estereotipados y a los personajes tópicos. Los estereotipos de *buenos* y *malos* se aceptan sin matices.

En cambio, observaron que los adultos se valen de la televisión como una vía más de entretenimiento. El medio se utiliza como forma de descanso y para desconectarse de la realidad. Existen otras visiones más críticas de madres que manifiestan un rechazo inicial frente al medio. Para los cabezas de familia varones, la información ocupa un lugar prioritario como fórmula para sentirse vinculados con el entorno. La televisión se asume como forma de acompañamiento, tanto para los padres como para los hijos.

Con respecto a la percepción que los padres tienen del consumo televisivo de sus hijos, algunos padres son conscientes de que cualquier propuesta estimulante es preferida por sus hijos antes que ver tv. Sin embargo, los padres admiten la escasez de tiempo del que disponen para estar con sus hijos o para plantearles alternativas más creativas.

También, aceptan que no cuentan con formación y con instrumentos suficientes para acostumbrar a sus hijos a plantearse previamente qué es lo que van a ver, antes de encender el televisor. No obstante, es frecuente que algunos padres aludan al derecho de los chicos de ver la tv. como forma de entretenimiento y descanso, frente al denso programa de actividades escolares y extraescolares.

Asimismo, algunos progenitores reconocen que la televisión influye en sus hábitos de consumo y admiten lo difícil que resulta inculcar en sus hijos un comportamiento que ellos mismos contradicen. Muchos padres se sirven de la televisión como *niñera electrónica*, y se quejan de que se den ciertos contenidos poco adecuados para los niños. En su opinión, es preciso respetar los horarios de audiencia infantil.<sup>110</sup>

Los que intentan seleccionar los horarios más adecuados para sus hijos se quejan de cómo las autopromociones de películas violentas o de sexo irrumpen en estos horarios, sin respeto hacia la audiencia infantil.<sup>111</sup>

Las dificultades para inculcar a los hijos hábitos selectivos con respecto al consumo audiovisual, así como para regular los tiempos que permanecen ante el televisor, tropiezan con el reconocimiento de los padres de la falta de preparación y de conocimiento para abordar la negociación con sus hijos. Para algunos, la televisión es un tema de discusión. Frente a los que no permiten que, durante las comidas, esté conectado el aparato, existen los que permiten a sus hijos desayunar y merendar frente a él.

Resultan evidentes las diferencias entre las familias que intentan ver los programas junto a sus hijos en un lugar común, que suele ser el living, y aquellas otras que, ante la resistencia de los pequeños a que los adultos se encuentren presentes, consienten en que sus hijos posean una tv. en sus cuartos e ignoran las preferencias y los contenidos consumidos por estos. La imposibilidad que manifiestan para controlar los programas que sus hijos ven los lleva a asumir una actitud casi fatalista.

---

<sup>110</sup> Cfr. Hoffner, C. y Buchanan, M., (2002).

<sup>111</sup> Esta queja apareció recurrentemente en las respuestas de los educadores entrevistados para esta tesis. Capítulo 3.



Según estos adultos, la enseñanza de la recepción televisiva compete a la escuela. Para ellos, esta no refuerza una postura activa frente a los medios. Los padres entrevistados opinan que, en la mayor parte de los colegios, no se tratan contenidos relacionados con la televisión.

Con respecto a los docentes, los investigadores encontraron que se muestran bastante críticos con el escaso control y la falta de negociación en la familia, a la hora de establecer horarios paraver tv. en el hogar y de ejercer selección de programas. Los profesores detectan que la televisión está sustituyendo, en muchos casos, a los padres y que se convierte en un referente para los niños. Según los docentes, en muchas familias, existe una permisividad excesiva: los padres tienen miedo de negarles a sus hijos todos sus caprichos, para evitar que sufran traumas.<sup>112</sup> Los profesores detectan que las madres prefieren tener a los niños a su lado viendo la televisión antes que dejarlos que salgan a la calle.

Ante la casi unánime aceptación de trabajar los medios de comunicación en la escuela, se reconocía la falta de preparación de los profesores y la escasa disponibilidad para abordar estas tareas en los claustros. No todos los docentes se muestran dispuestos a trabajar con los medios audiovisuales. En general, existe un sentimiento de desmoralización en los docentes frente al poder de la televisión en los niños. Los profesores llegan incluso a dudar del propio peso de su acción educativa.

Los autores hallaron que uno de los hechos más frecuentes consiste en la emisión de valores contradictorios entre la escuela y los medios. Para los maestros, el conflicto entre los que se transmite en la escuela y en los mensajes de la tv. son constantes.

---

<sup>112</sup> Cfr. Sinay (2007).

Los profesores consideran imprescindible una relación de comunicación más dinámica con los padres y una mayor implicación en la educación de sus hijos. Se detecta en los docentes un sentimiento de desánimo que, en su opinión, proviene de la falta de consideración que la sociedad otorga a la profesión de educador y la sensación de que, en ocasiones, los profesores tienen a ser *cuidadores de niños*. El acercamiento a las familias es muy limitado y es difícil plantear una formación coherente entre el hogar y la escuela.

El equipo de Marinas Herreras y colaboradores (1995) en el trabajo *Ver la TV con los niños (Investigación para la elaboración de líneas de comunicación e intervención educativa en el campo de la interacción entre la televisión y la infancia)* sostiene que *ver la tele* como actividad adulta, de cualquier público es una experiencia que es sustituida por *vivir con la tele*, en el caso de los niños. No sólo ellos sino sus padres han nacido ya con una oferta televisiva cada vez más variada, que ha crecido en formas de importar y repetir modelos comunicativos distintos en géneros y modos de recepción.

Los investigadores señalan que los niños no son pasivos como piensan los adultos, saben de la televisión y de otros espacios audiovisuales cosas diferentes de los adultos. Su saber es una síntesis activa resultado de su acción con otros escenarios de la vida cotidiana.

Los autores trabajaron con cuatro grupos de niños de entre 7 y 14 años, habitantes de la Comunidad de Madrid. El contexto familiar se puso en relación con el uso de la televisión y fue evaluado desde categorías internas a él. El vínculo entre géneros de la televisión y la vida cotidiana, o entre relatos y prácticas aparece cargado de valoraciones ideológicas. Los medios participaron ya en los procesos de socialización de tres generaciones. El niño, por lo que se aprecia en las manifestaciones espontáneas, entra y sale del escenario mediático y de forma mejor instalada que el adulto, quien se ampara en un discurso prescriptivo.

De este modo, se formulan en el trabajo ejes temáticos que atraviesan los discursos de niños y de adultos sobre la televisión:



- 1) El eje de la tv. como Actividad opuesto al de no Actividad (hacer/no hacer), entendido como el eje que indica la relación de los niños con el televisor. Para ellos, la tv. forma parte del no hacer. Por eso, en sus actividades diarias casi nunca la nombran: porque no la consideran una actividad.
- 2) El eje de la Selección opuesto al de No Selección tanto de los programas - su relación con los contenidos de la propuesta audiovisual- como de los momentos y lugares adecuados para encender o apagar el aparato.

Los investigadores hallaron que, cuando los niños son interpelados sobre el genérico televisión, reproducen el discurso adulto, en el sentido de nombrar el *ver la tele* como una actividad que debe ser selectiva. Reconocen que esta selección utiliza el criterio adulto, porque no afecta a contenidos sino a horarios (el de acostarse, el de cenar, etc.) o a negociación de tiempos (hacer antes tareas escolares, o caseras o hacer caso a los hermanos).

Para finalizar, los autores sostienen:

En general, tanto lo que respecta a los hábitos de relación con el electrodoméstico como con respecto a los contenidos en esta tipología de relación, es descrito por los niños como "adultamente correcto", pero en contradicción con su criterio más importante: no hay que aprender a "hacer" nada con la tele porque ver la tele ya forma parte del no hacer nada.<sup>113</sup>

Alonso, Matilla y Vázquez (1995), asimismo, hallaron que los niños prefieren realizar otra actividad, como salir con amigos o jugar juegos de mesa, antes que ver televisión y que los chicos miran más programas de adultos que infantiles (1995: 38-39).

---

<sup>113</sup> El destacado es de los autores.

El adulto agradece la ayuda que le presta la tv al aplacar los ánimos de los niños, pues también él sufre el peso de las obligaciones del mundo actual y “...pierde su capacidad lúdica dentro del marco familiar” (1995: 42). Los padres entienden que el gran problema es la ausencia de alternativas deportivas y culturales. El cine y el teatro se han vuelto muy costosos para muchas familias y los barrios carecen de buenas bibliotecas infantiles o de espacios de recreación seguros (1995: 43).

Para los autores, “...muchos padres ni siquiera se plantean qué tipo de valores son los que reciben sus hijos a través de la televisión y si estos mantienen un cierto equilibrio con los que les transmite la escuela y la propia familia” (1995: 89).

Morón Marchena (1996), en un estudio realizado con niños y padres de diferentes países europeos, encontró que los chicos señalan los aspectos lúdicos como las razones principales para ver televisión. Para los entrevistados, un *mal programa* tiene demasiado diálogo y poca acción. Para los padres de estos niños, la televisión no presenta una amenaza en la medida en que se limite el tiempo de visionado y que se controlen los contenidos, especialmente los violentos o los de sexo. Los padres, según este investigador, son conscientes del alto consumo televisivo de sus hijos.

Pindado (1998) considera que, en el análisis de la relación entre familia y televisión, hay que tener en cuenta tres dimensiones: a) las relaciones entre padres e hijos en las que se instala el tema del control sobre el visionado televisivo; b) la relación hijos y televisión que lleva a investigar cómo los chicos interpretan los mensajes televisivos y c) la relación entre padres y televisión que expone el tema de los usos sociales de la tv. y del contexto de recepción.

En otro trabajo sobre el tema, Beltrán Llera y colaboradores (1999), en el estudio *El impacto de la comunicación audiovisual en la modificación conductual y cognitiva de los niños en la Comunidad de Madrid* llegan a las siguientes conclusiones:



Con respecto a los hábitos televisivos:

- 1) Los niños de la muestra estudiada manifestaron ver la televisión en las cuatro franjas horarias propuestas (mañana, mediodía, tarde y noche). Las dos franjas con mayor porcentaje son la tarde y la noche y, con la edad, se incrementa la hora de acostarse. La interpretación social que se puede dar a este dato es que dado que, actualmente, padres y madres trabajan, es durante la noche cuando pueden estar reunidos todos los miembros de la familia, y el elemento en torno al que gira este encuentro es la televisión.
- 2) Igualmente, se constató que, a medida que se incrementaba la edad de los niños, aumentaba el tiempo de ver la televisión por día, lo que se daba en parte por la visión de los programas televisivos en horario nocturno.
- 3) Los niños comentaron que veían televisión con sus hermanos, más que con sus padres o abuelos, posiblemente debido a que sus padres ocupaban el tiempo en actividades laborales.

Sobre los aspectos educativos relacionados con los hábitos televisivos, destacan:

- 1) Los niños suelen responder que los programas que ven los eligen sin consultar o que, rara vez, consultan con sus padres.
- 2) La prohibición de ver televisión suele ser empleada como medio punitivo por los padres.
- 3) Más de la mitad de los niños consultados dicen no comentar los programas televisivos con sus padres.



En un trabajo reciente, Gabelas Barroso y Lazo (2008) aseveran: “Es evidente que ya no podemos definir el hogar como ‘cuarto de ver’, pues la multiplicidad de pantallas, ha convertido la casa en un conjunto de ‘rincones para ver’. Estos escenarios se despliegan entre lo que podemos denominar espacios públicos y controlados y espacios privados.” (2008: 22).

Con respecto a la posición del sistema educativo, opinan: “...aunque son varias las décadas de cultura audiovisual, el cambio de mentalidad en los agentes institucionales y educativos es deficiente” (2008: 25).

El trabajo de investigación realizado fue con padres *sensibilizados* a los que se había capacitado previamente en una *lectura crítica* de los medios de comunicación. La muestra elegida constó de un total de 127 padres y madres repartidos en 14 puntos de muestreo en territorio aragonés.

Así, los datos que obtuvieron fueron:

Los padres asumen que la labor de educar a sus hijos en el buen uso de las pantallas les corresponde a ellos (93,7%). Un 40,7% señala que es una competencia exclusiva suya; un 33,3% señala que debe ser compartida con la escuela; y un 22,8% estima que debe ser una función tripartita, contando también con la ayuda de la televisión y de los propios medios de comunicación, de manera aislada (2008: 48).

La pantalla favorita de los padres para sus hijos es la tv. Sin embargo, los contenidos de la televisión son los que más les preocupan. Las preferencias están sujetas al conocimiento que los adultos poseen de las pantallas. Si prefieren la tv, es porque la conocen más, la consumen más, y saben qué programas se emiten (2008: 50). Los hijos ven programas que no son para menores, porque son los mayores, quienes manejan el control remoto (2008: 52).<sup>114</sup>

---

<sup>114</sup> Esto se verá en las respuestas de los padres en el Capítulo 3 de esta tesis.





La mayoría de los representantes de las familias encuestadas afirman ver la televisión entre 2 y 3 horas los días laborables (un 58,2%), mientras que los fines de semana superan las tres horas de visionado por día (un 61,3%). La mayor parte de los padres, un 41,7%, afirma que suele ver la televisión en familia, aunque un 37% señala que sólo con su pareja y un 18,9%, en soledad. Esta última cifra es preocupante, ya que refleja lo poco acompañados que están los niños cuando ven televisión (2008: 35-36).

Los investigadores concluyen que los padres no pueden solos con esta responsabilidad, que hace falta una decidida política educativa en comunicación y que los canales de televisión cumplan con los códigos de autorregulación y asuman su responsabilidad como profesionales en la producción de contenidos televisivos (2008:10).

Una aclaración esencial que realizan los investigadores y que vale para cualquier país es: "...este proceso de alfabetización es posible gracias a un trabajo colaborativo en red, que gira alrededor de tres protagonistas: las familias, la escuela y los propios medios de comunicación. Pero este proceso no se pone en marcha ni se garantiza sin una clara y firme política educativa en comunicación." (2008: 53).

### 3. OTROS PAÍSES

#### *Brasil*

Hoffmann Fernández y Oswald (2003) partiendo del marco teórico de los estudios culturales desde la perspectiva iberoamericana, entienden que los niños son productores de cultura. Sus palabras transparentan los valores de la sociedad en la que viven. Por esto, sostienen: "*Interessa-nos que essas falas sejam mediadoras da construção de alternativas de superação dos desencontros entre adultos e crianças que a chamada pós-modernidade forja*".

Encontraron que los niños entrevistados preferían ver la tv. solos. Respecto del diálogo entre chicos y adultos sobre los contenidos de la televisión, observan:

O diálogo entre criança e adulto... depende da disponibilidade de ambos para que um possa entender as referências do outro. Se o adulto não participa de nenhum desses espaços de significação em que a criança elabora o que vê na tv fica, de certa forma, alijado desse conhecimento limitando sua capacidade de troca com a criança... Se por um lado, para algumas crianças essa diferença, ou não-saber, pode dificultar o encontro e o diálogo, para outras ela pode ser um motivo de encontro, por iniciativa seja da criança, seja do adulto...

Muchos de los niños entrevistados conversaban sobre lo que sabían de los programas televisivos con sus abuelos, antes que con sus padres.

### *Inglaterra*

Morley utilizó para su estudio una muestra de 18 familias nucleares de un barrio determinado, pertenecientes a distintos estratos sociales. Trataba de averiguar qué significa realmente “ver televisión”. Se entrevistó en profundidad, en primer lugar, a los padres y, luego, se llamó a los hijos para completar las entrevistas que, en total, duraban unas dos horas (1986: 50-51).

En un trabajo posterior, Morley establece una definición del concepto de hogar que supone el concepto de familia. El hogar es para los niños un conjunto de normas. Es, entonces, privacidad, seguridad, familia, intimidad, confort y control (2000: 24). Se asocia, también, a la figura materna, más que nada, y a la conservación de las tradiciones. Sobre la compra que los padres realizan de nuevos medios de comunicación, sostiene que los adultos prefieren dotar los cuartos de sus hijos con todo tipo de equipos electrónicos, para que jueguen en sus casas y no salgan al peligro de las calles (2000: 101).



En otro trabajo, Noel (2003) considera que el visionado televisivo en conjunto de padres y chicos es útil para minimizar la influencia potencialmente negativa de los medios.

Transcribe dos estudios sobre *mediación* parental: *Parent and Child Perspectives on the Presence and Meaning of Parental Television Mediation* (2001) de

Nathanson y *Experimental Research Study y Determinants of Parental Guidance of Children's Television Viewing: A Dutch Replication Study* (1992) de Van der Voort, Nikken, and Van Lil.

En el primero se determinan dos tipos de mediación parental: el *covisionado* de la tv. con los niños, la *mediación activa* (que es escéptica y con una crítica negativa) y la *mediación restrictiva*. El segundo trabajo encuentra tres tipos de *mediación* parental: 1) *guía restrictiva*: prohibir determinados programas; 2) *guía evaluativa*: discutir los programas con los hijos y 3) *guía confusa*: se comentan los programas que gustan a padres y chicos a la vez.

Los resultados obtenidos fueron que la *guía restrictiva* es la más común en los padres con mayor nivel educativo y que las restricciones disminuyen a medida que el niño crece. Estos progenitores están convencidos de la influencia negativa de la televisión. Los padres que no creen que la tv. es exclusivamente negativa usan una *guía evaluativa*.

Livingstone y colaboradores (1998) realizaron una investigación en once países europeos y en Israel, sobre la relación de los niños y jóvenes con los viejos y nuevos medios. Arribaron a las siguientes conclusiones:

- 1) Los niños prefieren realizar actividades fuera de la casa antes que ver tv.
- 2) En Inglaterra, la cultura audiovisual es considerada perjudicial para la lectura (lo que no ocurre en todos los países).
- 3) La televisión tiende a ser vista en forma individual y en soledad.
- 4) Los contenidos de los medios sirven a la interacción social.



- 5) Los adolescentes son más críticos respecto de los modelos televisivos, aunque suelen ver estos programas en los que aparecen.

### *Italia*

Casetti (1995, a) investigó el comportamiento de consumo de 32 familias italianas de cuatro localidades utilizando la observación participante, entrevistas y cuestionarios. A partir de lo observado, procedió a analizar programas televisivos para ver las diferencias entre las instrucciones de lectura que los textos mediáticos proponían y lo que los receptores interpretaban. Consideró que la relación entre familia y televisión es una *zona oscura*.

Para Casetti, la familia, llamada de *sistema cerrado con conflictos internos*, usa como instrumentos vicarios para la gestión de esos conflictos programas de estructura narrativa y contenido pseudoinformativo. En cambio, la familia de *sistema abierto dotada de autorreflexión*, consume medios de mayor implicación como “magazines” o cine. La familia *con estructura relacional fuerte* sabe englobar la presencia de los medios y *la menos compacta* proyecta su fragilidad sobre el consumo mediático.<sup>115</sup>

Se encontró que la tv. es adaptada por la familia a su propio modo de vida. El rito de ver televisión se sobrepone a los ritos familiares. Esto se vincula, especialmente, con la ubicación de los televisores en el hogar.

---

<sup>115</sup> Cfr. Modelos de familia propuestos en el Apartado B “La familia y la televisión” de este capítulo.



La familia, según Casetti, es una entidad social, capaz de consumo medial. Los tipos de consumo hallados son:

- 1) Consumo variado: la visión no sigue un patrón fijo, hay momentos de atención y momentos de desinterés, momentos colectivos y momentos individuales.
- 2) Consumo mediado: la familia hace de filtro, ayuda a seleccionar la oferta, orienta la interpretación de los mensajes.
- 3) Consumo negociado: qué ver y cómo surge de una serie de confrontaciones interpersonales.
- 4) Consumo ritualizado: es el que entra en las rutinas domésticas.

En un trabajo del mismo año, Casetti y otros (1995, b) entienden que la televisión anula a los otros medios en el hogar de modo episódico, sin incidir verdaderamente en la vida cotidiana. Se ve la tv como se va al cine, a la cancha, como se escucha radio, como se lee el diario, un libro, como se juega, como se cuenta un chisme, una fábula.

Según Comand (1995), la televisión implica un gasto económico, un gasto de espacio y un gasto de tiempo. Franzi (2001) dice que la relación entre familia y televisión debe ser estudiada desde una óptica que incluya una *propuesta televisiva* (contenidos, modelos de identificación, etc.) y la *respuesta familiar* (modo de consumir la tv., estrategias de apropiación de las representaciones que la televisión ofrece). Para la autora, la familia es considerada responsable de la forma de consumo televisivo que asume: por la distribución de los televisores en el hogar, por la organización económica, por la historia y la cultura de la familia y por los lazos afectivos que posee el núcleo doméstico (2001:10).



La familia funciona como un *filtro* de los mensajes de la tv. (2001: 16-17). Dentro de ella, la madre aparece como una figura crucial de su propio consumo televisivo y del de su familia. Franzi entiende que la relación entre familia y televisión se presenta como un *espacio de negociación* (2001: 65-75). El trabajo realizado se basó en la observación participante y termina con una guía de observación, un cuestionario y un modelo de entrevista, que fueron las técnicas empleadas para la investigación que sustenta sus aseveraciones.

### *Portugal*

Pinto (1999) enfatiza que, si los padres y educadores no se ocupan de la educación televisiva, más que hijos de ellos, los chicos serán hijos de la televisión y de los medios. El problema debe enfrentarse, aunque sea complejo. Prestar atención a la vida cotidiana de los chicos y a lo que ellos mismos dicen de la tv. es primordial. Sólo a partir de allí, se podrán trazar líneas de acción efectivas.

En un trabajo posterior del mismo autor, Pinto (2001), se efectuó un estudio con 800 chicos de 2 a 11 años en el norte de su país e incluyó diferentes niveles socioculturales y geográficos. Recogió la información con entrevistas grupales, un diario sobre la vida cotidiana de los informantes durante una semana y cuestionarios sobre actividades televisivas y de tiempo libre. Algunas de sus conclusiones son:

- 1) la televisión funciona tanto para adultos como para niños como una compañía y se da simultáneamente con otras actividades;
- 2) la tv. se usa cuando no hay otras alternativas más interesantes;
- 3) se consume cada vez más individualmente, ya que suele haber varios aparatos en cada casa;
- 4) en los lugares más apartados de los centros urbanos la televisión es un modo de conectarse y de conocer el mundo y, así, una fuente de aprendizaje;



- 5) en la puerta del aula, se deja lo que los alumnos aprenden a través de la televisión, porque muchos docentes consideran una pérdida de tiempo dedicarse a algo que ya ocupa demasiado tiempo en la vida de los chicos.

Así, opina que la escuela tiene un papel insustituible en el aprendizaje del juicio crítico pero ese papel no es exclusivo. Le corresponde también a la familia, a las asociaciones culturales, a las parroquias (2002: 9). Considera que los niños están, muchas veces, abandonados al visionado televisivo por:

- 1) las condiciones de la familia (horas de trabajo de los padres, interés de ellos en educar en la televisión, cantidad de receptores en el hogar, regulación o falta de ella con respecto a la tv.);
- 2) la falta de sensibilidad de los agentes políticos para brindar otras posibilidades a los más chicos;
- 3) el dejar hacer de los docentes (que abandonaron el ejercicio de la disciplina y su papel jerárquico de autoridad y modelo);
- 4) el hecho de que la escuela tome a los medios como una tecnología para apropiársela de la manera tradicional y no para comprenderla y
- 5) la enorme desarticulación entre los horarios de la escuela y los horarios de trabajo de los padres (2002: 17-22).

También Pinto recuerda que, en un principio, se consideraba que toda la familia viera televisión reunida era un atentado contra el diálogo en común; ahora, en cambio, el uso individual y solitario de la tv. se ve como un gran riesgo y se aconseja verla con los chicos para ejercer la *mediación* de las figuras parentales (2002: 39).



Asimismo, asevera que el ciclo de relación intensa con la televisión, se produce en el período etario que corresponde a la escuela primaria, va disminuyendo en la adolescencia y la juventud y sólo se retoma para no dejarse más cuando, ya constituido el matrimonio, nacen los hijos (2002: 40).<sup>116</sup>

Sobre la escuela, el autor entiende que puede intervenir desde tres frentes:

- 1) una dimensión educativa de la televisión (permitir a los alumnos que hablen en el aula de lo que aprendieron en la televisión y no menospreciar un entretenimiento que les interesa sobremanera);
- 2) un tratamiento de la educación en la televisión (aprender cómo se consume la tv. en cada casa);
- 3) una educación para un uso crítico e inteligente de la televisión (comprender las características del medio, hacer una lectura crítica y aprender a producir textos televisivos) y
- 4) un uso de la tv. como fuente de recursos para enseñar los temas del currículo (2002: 49-66).

Ratifica, a la vez, lo que hallaron otros investigadores en el sentido de que las preocupaciones de los padres se dan más por los contenidos sexuales y violentos, que por otros temas. Sin embargo, con respecto a la influencia de la tv. en los niños, cree que nada influye más en una persona en formación que el modelo y el ejemplo de los adultos a cuyo cargo se encuentran (2002: 90-98).

#### **4) A MODO DE RESUMEN**

Cabero Almenara (1997), al revisar distintas investigaciones sobre el consumo televisivo, encuentra algunas constantes que también están presentes en los estudios contemplados en esta tesis:

---

<sup>116</sup> Cfr. Fuenzalida (2002).





- 1) hay una correlación entre nivel social y horas de consumo (los sectores populares consumen más tv. que los sectores medios y altos);
- 2) las conductas son diferentes cuando se ve televisión en grupo o en soledad;
- 3) los niños consumen gran cantidad de programas para adultos;
- 4) se asume que la violencia televisiva influye en la audiencia;
- 5) parece existir una relación inversa entre la capacidad intelectual de una persona y las horas que consume tv. (a más capacidad, menos televisión).<sup>117</sup>

A todo esto, se puede agregar:

- 1) las contradicciones entre padres, docentes y niños respecto de lo que se dice y de lo que se hace realmente con la tv.;
- 2) los distintos modelos de familia provocan distintos tipos de mediaciones;
- 3) el modo de usar la televisión de los padres influye en el de los niños;
- 4) la preocupación central de los padres son los programas de sexo y violencia y la de los maestros, la hora en que los chicos se duermen, porque de lo contrario, al día siguiente, no rinden en la escuela como se espera de ellos;
- 5) la falta de diálogo entre padres e hijos sobre lo que se ve en televisión y entre docentes y niños sobre lo que aprenden de ella;
- 6) la complejidad que supone estudiar al mismo tiempo: familia, escuela y televisión y
- 7) la metodología cualitativa es la más adecuada para abordar este objeto de investigación.

---

<sup>117</sup> Cfr. Schramm (1965).

En el Capítulo 2 “Decisiones metodológicas”, se explicarán los objetivos de esta tesis, la hipótesis, el método de investigación elegido, las técnicas empleadas, las características y la forma de selección de la muestra. Todas estas decisiones se basaron en la lectura de los trabajos de investigación revisados en el marco teórico.

## **CAPÍTULO 2**

# **DECISIONES METODOLÓGICAS**

## ***A. Introducción***

En el siguiente capítulo, se explicitarán las decisiones metodológicas tomadas para el trabajo de campo en que sustenta esta tesis. Se partirá del objetivo general y de su hipótesis principal.

Además, se describirá y fundamentará el método empleado, el cualitativo, la muestra seleccionada y el modo de análisis de los datos obtenidos. Se harán, también, algunas observaciones sobre lo que se consideró central y lo que se consideró periférico de los datos obtenidos en las entrevistas. Finalmente, se darán algunas precisiones sobre cómo se ha definido el concepto de “clase media” y sobre la muestra seleccionada, especialmente respecto de las características de los niños de 9 y 10 años. Para terminar, se arribará a algunas conclusiones preliminares.

## ***B. Objetivo general de la tesis***

La tesis persigue, como objetivo general, describir las relaciones que se muestran cuando se dialoga con padres, docentes y niños sobre qué es la televisión y cómo la utilizan los niños de la clase media porteña, es decir, de qué forma la familia “negocia” el visionado televisivo (cómo y cuándo los padres ceden ante los requerimientos de sus hijos sobre la televisión o se los niegan, para protegerlos de influencias consideradas para ellos perniciosas). Además, compara esas relaciones con las que tiene al respecto la escuela, como agente coeducador. La unidad de análisis es, entonces, la comunidad educativa en su totalidad.

### *C. Hipótesis*

La hipótesis principal será, entonces, que se hallarán contradicciones y similitudes merecedoras de análisis y de interpretación, en los discursos de los niños cuando dicen qué es y qué hacen con la televisión y de lo que sostienen sus educadores naturales: sus padres y sus docentes. La negociación de los usos de la televisión tendrá una “versión” diferente, según quién sea el entrevistado en cuestión.

Se sigue a la metodóloga Isabel Vasilachis de Gialdino quien opina que, como técnica analítica, en el método cualitativo se utiliza la inducción, de modo que no se empieza estableciendo una hipótesis sino que se generan hipótesis a partir de los datos. Sin embargo, el investigador va al campo, después de haber leído muchos estudios sobre el tema y, de alguna manera, tiene ya una hipótesis que luego podrá y deberá modificar seguramente (1992: 61).

### *D. Aspectos metodológicos*

#### **1. EL MÉTODO CUALITATIVO**

Para explicar las decisiones metodológicas que se tomaron para realizar esta tesis, se ordenarán las ideas relevantes para este trabajo.

El primer autor al que se hará referencia es Jensen (1987). Según él, existen en la investigación sobre la televisión cinco grandes tradiciones de investigación:

- 1) la investigación sobre los efectos,
- 2) la investigación sobre los usos y gratificaciones,
- 3) el análisis literario,
- 4) el enfoque culturalista,
- 5) el análisis de la recepción.

Con respecto a cada una de ellas, aclara:

- 1) La investigación sobre los efectos: se pasó de los efectos inmediatos y de los receptores pasivos a los efectos a largo plazo y a los receptores activos.
- 2) La investigación sobre los usos y gratificaciones: se pregunta: ¿qué hace el individuo con los medios?
- 3) El análisis literario: la audiencia es concebida desde la estética de la recepción (escuela alemana); desde el interés “micro” de la interacción entre texto y lector (teoría de la respuesta del lector) o desde una orientación sociológica o psicológica.
- 4) El enfoque culturalista: se define a la cultura como un proceso de producción de sentido.
- 5) El análisis de la recepción: se trata de una investigación cualitativa de audiencia que integra perspectivas sociológicas y literarias.

La investigación sobre los efectos y la investigación sobre los usos y gratificaciones se basa en teorías de las ciencias sociales: sociología, psicología,... A su vez, el enfoque culturalista se funda en teorías del análisis textual. En cambio, en el análisis de la recepción, se combinan ambos enfoques.

Para Jensen (1987), estas cinco tradiciones de investigación poseen las siguientes características:

- 1) La investigación sobre los efectos: para esta línea, los mensajes de los medios son estímulos simbólicos con características físicas mensurables. La teoría del cultivo o la de la espiral del silencio señalan diferentes efectos, según las características sociales o individuales del público.
- 2) La investigación sobre los usos y gratificaciones: deja de lado el gran contexto para ocuparse sólo del individuo.
- 3) El análisis literario: se basa en que el sentido es inmanente a las estructuras del contenido.
- 4) El enfoque culturalista: privilegia las diversas prácticas sociales y culturales del público respecto de los medios de comunicación.

- 5) El análisis de la recepción: desde este, los mensajes de los medios son concebidos como discursos que remiten a códigos genéricos y culturales y los públicos son como agentes de producción de sentido. Es difícil, desde esta perspectiva, realizar estudios repreciables.

Jensen entiende que las diferentes metodologías son interdependientes (1987: 354).

Constituyen formas complementarias de demostración y permiten instaurar un sistema de verificación recíproco.

El autor afirma:

Para no tener lagunas teóricas, toda investigación sobre el público debe recurrir a un mínimo de tres componentes: 1) Una teoría de las estructuras sociales situaría los medios y sus públicos. 2) Una teoría del discurso (o de la comunicación) daría cuenta de la naturaleza de las representaciones ofrecidas por los medios (visualmente, auditivamente, o por impreso). 3) Una teoría de las disposiciones socioculturales y sociopsicológicas que rigen el acceso de los individuos a los contenidos de los medios describiría su interacción con estos. Cada uno de estos tres componentes debe, evidentemente, ser definido y precisado (1987: 360).

De acuerdo con Vasilachis de Gialdino, la reflexión epistemológica está profundamente ligada a la elucidación de los paradigmas vigentes en la producción de cada disciplina. Los paradigmas son marcos teórico- metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad. Así, el paradigma interpretativo:

...radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes. Usa al lenguaje como recurso y como creación, como una forma de producción y de reproducción del mundo social. Parte de los supuestos: a) resistencia a la naturalización del mundo social ya que la sociedad es producción humana; b) relevancia del concepto de mundo de la vida (contexto en que se dan los procesos de entendimiento); c) paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno (no se da significado a lo observado sino que explicita la significación dada por los participantes; d) la doble hermenéutica: conceptos de segundo orden creados por el investigador para reinterpretar una situación significativa para los participantes son usados por los individuos para interpretar su situación y así se convierten en nociones de primer orden (2006: 46-9).

Siguiendo, entonces, el paradigma interpretativo se tomarán, en especial, las llamadas “tesis” 5 y 6 del paradigma interpretativo, de modo de poder sustentar la elección del método de investigación. Estas son:

Tesis N ° 5: El paradigma interpretativo está en vías de consolidación y su supuesto básico es la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes.

Tesis N ° 6: Los métodos cualitativos suponen y realizan los presupuestos del paradigma interpretativo (1992: 9-10).

Estas tesis se relaciona directamente con el concepto de *comunidad interpretativa*, creado por Stanley Fish (1974) quien sostiene que un texto no tenía un significado fuera de un conjunto de presuposiciones culturales considerando qué significaba el personaje y cómo era interpretado. Llevando este concepto al tema de esta investigación, se puede definir a una comunidad interpretativa como un grupo de personas que comparten las mismas experiencias respecto de las tecnologías, de los códigos, de los contenidos, de las ocasiones y de los rituales comunicativos. Este concepto, trabajado en los Estudios Culturales, servirá para entender las relaciones intrafamiliares e intraescolares (Lindlof:1995 y Orozco Gómez: 1996). Un poco más adelante, se hará referencia más extensamente al pensamiento de Orozco Gómez sobre este tema.

Retomando los conceptos de Vasilachis de Gialdino, se coincide con ella, en que todas las metodologías, incluidas las más obvias, tienen sus límites (1992:15). Y que el método más efectivo es el que se adapta a la naturaleza de las cosas sometidas a la investigación (1992: 30).

Otro punto en el que se concuerda es en la idea de que, en los métodos cualitativos, se trabaja sobre contextos *reales* y el observador procura acceder a los significados propios de esos contextos mediante su participación en ellos. El presupuesto de las metodologías cualitativas consiste en que la investigación social debe ser fiel al fenómeno que estudia, antes que a un conjunto de principios metodológicos (1992: 57).



Vasilachis de Gialdino opina que el entrevistador y el informante se entienden “...desde el ‘mundo de la vida’, que les es común, sobre algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo” (1992: 29).

En este caso, se decidió utilizar el método cualitativo y la técnica de la entrevista, porque es útil para cuando:

- Los escenarios o personas no son accesibles de otro modo.
- La investigación depende de una amplia gama de escenarios o de personas.
- El investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva.

Orozco Gómez propone un tipo de metodología cualitativa para el estudio de las audiencias televisivas a la que llama *investigación crítica de la audiencia* y que contiene aspectos de los Estudios Culturales de la Escuela de Birmingham y del trabajo de Martín Barbero sobre mediaciones. Define las *mediaciones* como: “...instancias estructurantes de la interacción de los miembros de la audiencia, que configuran particularmente la negociación que realizan con los mensajes e influyen en los resultados del proceso” (1996: 74).

Como ya se señaló Orozco utiliza, también, el concepto de *comunidad interpretativa*. Según este investigador, la *comunidad interpretativa* es la combinación de las comunidades televidentes (las que se sientan a ver un determinado programa), la comunidad de apropiación (las que hacen suyos los contenidos de ese programa) y la comunidad de re-apropiación (las que tratan de producir una nueva interpretación en las comunidades de apropiación). Todas asignan significación a la interacción tv.-audiencia (1996: 91-92).



Aunque la familia es la comunidad televidente más habitual puede no ser siempre la *comunidad interpretativa*. La duración de la televidencia permite que se realicen distintas apropiaciones y re-apropiaciones. Para Orozco Gómez, todas las instituciones pueden ser *comunidades interpretativas* en algún momento. Asimismo, explica que el criterio de *suficiencia comparativa* consiste en que el investigador defina cuántos sujetos de investigación y cuántos componentes del objeto explorado deberá examinar. Lo importante es incluir participantes diversos para que ofrezcan matices abundantes para la descripción (1996: 24-25).

Según Vasilachis de Gialdino, la flexibilidad del proceso de investigación cualitativa lleva al investigador a volver al campo, a la situación, al encuentro con los actores de los procesos sociales, al corpus, a las notas de campo, una y otra vez. Ese proceso está siempre abierto, en movimiento, pleno de los secretos que deberá develar la mirada aguda pero discreta y respetuosa del observador. Esa mirada tiene que ser lo suficientemente ajena como para no invadir, suficientemente humilde para reconocer el valor de otras miradas (2006: 21). Y agrega: "...el análisis de cómo las personas ven las cosas no puede ignorar la importancia de 'cómo' hacen las cosas" (2006: 26). Esta afirmación podrá confirmarse en el testimonio de los informantes de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo.<sup>1</sup>

#### Características de la investigación cualitativa, según Vasilachis de Gialdino:

- 1) Se interesa por la forma en que el mundo es comprendido, experimentado por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos;
- 2) es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos flexibles y sensibles de análisis y de explicación al contexto social en que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes;

---

<sup>1</sup> Ver Capítulos 3 y 4 de esta tesis.



- 3) busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, y es relevante por su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación y con su superación. Intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre (2006: 28-29).

La autora entiende que los resultados de la investigación cualitativa inspiran y guían la práctica, dictan intervenciones y producen políticas sociales. La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. La investigación cualitativa es relacional y se basa fundamentalmente en la comunicación (2006: 31- 36). Este es otro aspecto central que se tendrá en cuenta en el análisis de las entrevistas realizadas.<sup>2</sup>

Mendizábal, asimismo, se refiere a la importancia de un diseño flexible que remita a una articulación interactiva y sutil de los elementos, que gobiernan el funcionamiento de un estudio. La flexibilidad supone advertir, durante el proceso de investigación, nuevas situaciones que implican cambios en las preguntas de investigación. El proceso es circular. La flexibilidad abarca tanto la propuesta escrita como el diseño del proceso de investigación (2006: 67).

Estas estrategias de investigación cualitativa pueden usar la teoría fundamentada o *grounded theory* que se deriva inductivamente del estudio del fenómeno presentado. Los conceptos se generan y se interrelacionan. Se comienza con un área de estudio y se permite que emerja lo relevante para esa área (2006: 80).

---

<sup>2</sup> Ver Capítulos 3 y 4 de esta tesis.

Asimismo, la investigadora señala que los estudios cualitativos abordan ámbitos acotados y analizan un reducido número de unidades de análisis, un subconjunto elegido de forma intencional al que se llama *muestra intencional o basada en criterios*. Entonces, será necesario explicitar las posibilidades de acceso al campo y la viabilidad de trabar un buen vínculo con los entrevistados (2006: 87-88).

En el trabajo de campo de esta tesis, la mejor recepción y cooperación estuvo de parte de los niños; los docentes y los directivos, aunque colaboraron con la entrevistadora, mantenían su posición del *discurso de lo que se espera de mi papel como docente*, y los padres hablaban con toda franqueza pero resultó muy difícil, en muchos casos, lograr entrevistarlos. Postergaban las citas, ponían excusas, cambiaban el lugar y el horario de la entrevista sin avisar. Fueron, muchas veces, los mismos chicos los que les insistieron para que cooperaran, recordándoles que habían firmado la nota de compromiso y, gracias a ellos y a su entusiasmo (y a la persistencia de la investigadora), se pudieron realizar todas las entrevistas planificadas.

Los criterios de calidad de este tipo de investigación son: la *credibilidad y autenticidad* (evaluar con confianza tanto el resultado del estudio como su proceso); la *transferibilidad* (transferir los resultados de un estudio de un contexto determinado a otro contexto similar para comprenderlo)<sup>3</sup>; la *seguridad* (garantizar la seguridad de los procedimientos que se han usado en el trabajo de campo), y la *confirmabilidad* (poder confirmar si los hallazgos surgieron de los datos)<sup>4</sup> (2006: 91- 96).

---

<sup>3</sup> Como ya se ha señalado en la “Introducción”, esta tesis se inspiró en un trabajo de investigación español de 1994 de mayor envergadura y que focalizaba fundamentalmente en el tema de los mandatos. Aquí, aunque no se dejó de lado ese aspecto, se encontraron muchas coincidencias en otras áreas. García de Cortázar y colaboradores (1998).

<sup>4</sup> Al final de esta tesis, pueden verse en los Anexos 4 y 6 un modelo de las entrevistas realizadas y un CD con la transcripción de todas las entrevistas.

## 2. LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD Y EL GUIÓN DE LA ENTREVISTA

Sobre la entrevista como técnica de investigación, Morley afirma:

Por ello, desde mi punto de vista, hay que defender el método de la entrevista no sólo porque permite que la investigación tenga acceso a las opiniones y declaraciones conscientes de las personas encuestadas, sino también porque nos da acceso a los términos y a las categorías lingüísticas (al “andamiaje lógico” en la terminología de Wittgenstein) en virtud de los cuales las personas entrevistadas construyen sus mundos y la propia comprensión de sus actividades (1996, c: 261).

Según el clásico texto de S. J. Taylor y R. Bodgan, la entrevista en profundidad es una técnica del método cualitativo que sirve para poder obtener *conocimientos sobre la vida social*, basados en datos verbales. Estas entrevistas son flexibles y dinámicas. No son directivas, ni estructuradas, sino abiertas (1998: 100). Con respecto al papel del entrevistador, los autores sostienen que se trata: “...no sólo de obtener respuestas, sino también de aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas” (1998: 101).

El trabajo de campo se ha de basar también en la denominada *estrategia del muestreo teórico* (Glaser y Strauss, 1967). Esto significa que el número de casos no es lo más relevante. Lo fundamental es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social, de modo que se produzca una saturación. En esta tesis, se tomaron como muestra alumnos de 9 y 10 años pertenecientes a tres tipos diferentes de escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a sus padres, a sus docentes respectivos y, además, a los directores de las escuelas. Se intentó, de este modo, cubrir todos los elementos clave de las tres comunidades educativas: alumnos, padres, docentes y directivos.

En el trabajo de García de Cortazar y otros (1998) se señala asimismo que uno de los inconvenientes con que se encontraron fue que los sujetos entrevistados se plegaban a la dimensión normativa dominante en el campo estudiado. La situación *cara a cara* que conllevaba la entrevista originaba que el entrevistado usara estrategias de *salvar la cara*, contestando más desde el papel que percibía que institucionalmente debía cumplir, que desde su experiencia directa (1998: 36).<sup>5</sup>

Por este motivo, en esta tesis, se optó por comparar las respuestas de los niños, de los padres y educadores y de entrevistarlos separadamente, de modo que surgieran las contradicciones y los puntos de acuerdo. Como en el caso de los investigadores españoles, para elegir la muestra, la selección de los participantes dependió de la forma de elección de cada director de escuela (1998: 40).

Un hecho importante, que señalan García de Cortázar y otros (1998) y que sucedió también en el proceso de investigación de esta tesis, es que no todos los sujetos de la muestra presentaban las mismas posibilidades en la entrevista. Esta hubo de adaptarse, de distintas maneras, teniendo en cuenta la edad, el status o el sexo de los entrevistados. De ahí que, en el desarrollo del trabajo de campo, aun con distintos guiones previstos para cada subgrupo, la entrevistadora- si quería mantenerse fiel a los objetivos- tenía que ir ajustando su posición (lenguaje, forma, etc...) a las demandas/imposiciones (capacidades y límites) de los entrevistados (1998: 47-48).

Como también Taylor y Bodgan señalan estos autores, sucedió que en el estudio sobre la familia, "...un considerable número de progenitores cancelaban las entrevistas en el último momento..." (1998: 129).

---

<sup>5</sup> El estudio de Katz y Lazarsfeld es de 1955 e intenta averiguar la influencia que los líderes de opinión tienen sobre la gente común en los efectos de la televisión y de los otros medios de comunicación. Investigaron en familias, lugares de trabajo y amistades, lo que llaman *grupos privados de opinión*. Destacan la importancia de lo que la gente habla acerca de los medios y de cómo sus palabras influyen en otras personas. Los padres y los docentes funcionan como líderes de grupos pequeños.

Algunos entrevistados no captaban claramente los objetivos de la investigación pero la mayor parte de los informantes sí comprendía el valor de sus metas educacionales y académicas ((Taylor y Bodgan,1998: 112). La importancia que este análisis brinda a la *experiencia vivida* de los participantes provoca que la entrevista sea un auténtico medio de información (Forni y otros, 1993: 84).

El guión de la entrevista sirve para asegurarse de que los temas clave sean explorados con cierto número de informantes. No es un protocolo estructurado. Solamente, la lista de ideas generales que deben cubrirse con cada informante. El que se siguió fue ligeramente distinto para maestros y directivos, para padres y para niños. Se transcriben, a continuación, los guiones empleados en cada caso:

Para maestros y directivos:

- Función de la tv.
- Uso de la televisión (propio); programas más vistos.
- Uso que hacen los alumnos de la televisión. Programas más vistos.
- Regulación por parte de los padres de la tv. Responsabilidad en el uso de la tv.
- Violencia y televisión.
- Lectura y televisión.
- Otras influencias de la tv. en los niños. Lenguaje y tv.
- Incorporación de la televisión a la escuela.
- Diálogo con los padres acerca de la tv.
- Cómo los padres podrían influir con respecto a la televisión.

Para los padres:

- Función de la tv.
- Uso de la televisión (propio); programas más vistos.
- Horas de televisión que consumen por día.
- Uso que hacen los hijos de la tv. Programas más vistos.
- Horas de televisión que consumen sus hijos por día.
- Regulación por parte de los padres de la televisión.  
Coincidencias entre padre y madre.
- Horario para irse a dormir de sus hijos
- Violencia y televisión.
- Lectura y tv.
- Otras influencias de la televisión en los niños. Lenguaje y televisión.
- Incorporación de la televisión a la escuela.
- Diálogo con los docentes acerca de la tv.
- Cómo la escuela podría influir con respecto a la televisión.

Para los alumnos:

- Función de la televisión.
- Uso de la televisión (propio); programas más vistos.
- Horas de televisión que consumen por día.
- Negociación entre padres e hijos sobre la tv. Diferencias entre la regulación del padre y de la madre.
- Horario para irse a dormir.
- Violencia y televisión.
- Incorporación de la televisión a la escuela.
- Los adultos y la televisión. Programas más vistos.
- Otros intereses más importantes que la televisión.
- Qué dicen los docentes de la televisión. Si tratan el tema en la escuela.



### 3) ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

La estrategia de trabajo es la comparación sistemática, aumentando o reduciendo diferencias, en una secuencia de agregado de casos, el muestreo teórico, hasta llegar a un punto de saturación en que los nuevos casos ya no aportan conocimiento (Forni, 1993: 60).

Siguiendo el método cualitativo, se utilizará la inducción analítica que consiste en un procedimiento para verificar teorías y proposiciones y que se basa en datos cualitativos (Taylor y Bodgan, 1998:156). Esto supone identificar las proposiciones universales. La recolección y el análisis de los datos van de la mano. El análisis de los datos es un continuo progreso. Comprenderlos en el contexto en que fueron recogidos es la etapa final del análisis.

En los Capítulos 3 y 4, se siguieron las siguientes fases en el proceso de análisis, sugeridas por estos autores:

#### A) Descubrimiento

- 1) Examen de los datos.
- 2) Búsqueda de temas emergentes.
- 3) Realización de esquemas de clasificación.
- 4) Elaboración de conceptos y proposiciones a partir de los datos obtenidos.
- 5) Relectura de la bibliografía.

B) Codificación

- 1) Desarrollo de las categorías de codificación.
- 2) Listado de todos los temas centrales y periféricos que aparecieron en las entrevistas.
- 3) Codificación de todos los datos.
- 4) Separación de los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación.

C) Relativización de los datos

Se trató de interpretar los datos en el contexto en que fueron recogidos: datos solicitados y datos no solicitados, la influencia del observador sobre el escenario; quién más estaba presente durante la entrevista; los datos directos e indirectos (referidos a un tema, interpretación o proposición); las fuentes (quién dijo cada cosa).

**4) SISTEMA DE SIGNOS PARA LA TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS**

El sistema de signos para la transcripción de las entrevistas fue adaptado de Briz, A., Grupo Val. Es. Co., (2000), ¿Cómo se comenta un texto coloquial? Estos signos pertenecen a las páginas 15 y 16 de ese libro:

<b>A:</b>	Intervención de un hablante identificado como A
=	Mantenimiento de un turno de conversación en un solapamiento (dos personas hablan a la vez pero la voz de una se impone a la otra)
[	Lugar donde se inicia un solapamiento (dos personas hablan a la vez)
]	Final del habla simultánea
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa
///	Pausa de un segundo o más
(5>)	Silencio de 5 segundos; se indica el número de segundos en las pausas de más de un segundo cuando sea especialmente significativo
¡	Entonación ascendente
!	Entonación descendente
->	Entonación mantenida
<b>PESADO</b>	Pronunciación marcada o enfática

<b>Pe sa do</b>	Pronunciación separada en sílabas
(( ))	Fragmento indescifrable
(( <b>siempre</b> ))	Transcripción dudosa
((...))	Interrupciones de la grabación
<b>(en)tonces</b>	Reconstrucción de una palabra cuando se ha pronunciado incompleta
°( )°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro
<b>(RISAS, TOSES, GRITOS)</b>	Cuando aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si acompañan a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica “entre risas”
<b>aa</b>	Alargamientos vocálicos
<b>aaa</b>	Alargamientos prolongados
<b>nn</b>	Alargamientos consonánticos
<b>¿!?</b>	Interrogaciones exclamativas
<b>¿?</b>	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo ¿no?
<b>!?</b>	Exclamaciones

## 5. LA MUESTRA SELECCIONADA

Al planificar el diseño de la recolección de datos, se tomaron las siguientes decisiones con respecto a la muestra, base del trabajo de campo. Se entrevistó a chicos de 9 y 10 años, quienes por su edad se expresan ya clara y fluidamente y, además, con total *sinceridad*, pues no están aún *completamente influidos* por el discurso del adulto.

También, se decidió trabajar con la llamada *clase media*, porque es la que menos se ha estudiado respecto de este tema y, especialmente en nuestro país, donde los estudios suelen tener como objeto de estudio a los sectores populares. Posteriormente, se harán aclaraciones sobre este tema.

Para esta tesis, se eligió una escuela primaria laica y privada, una escuela primaria pública y una escuela primaria confesional. Todas ellas pertenecen a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En cada centro escolar, se entrevistó al director de la escuela, a los docentes de cuarto y quinto grado, a cinco alumnos de cuarto grado y a sus respectivos padres y a cinco alumnos de quinto grado y a sus respectivos padres.

En total, fueron 69 entrevistas, 23 en cada escuela. Con los adultos, podían presentarse a la entrevista padre y madre juntos (sucedió sólo en un caso) o alguno de los dos. Estas entrevistas duraban de 30 a 40 minutos. Para los chicos, se empleaban unos 15 minutos.

En primer lugar, se solicitó permiso para realizar las entrevistas cualitativas a los directores de cada escuela seleccionada por su accesibilidad, mediante la presentación de una carta de la Facultad de Comunicación que pedía autorización para trabajar en ellas y que explicaba brevemente en qué consistía la investigación.

Un modelo de esa carta es el siguiente <sup>6</sup>:

Buenos Aires, 19 de septiembre de 2006

Sr.

Director de la Escuela N °

Prof. NOMBRE Y APELLIDO

De mi consideración:

Me dirijo a usted, en mi carácter de Decano de la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral, para pedirle autorización para que la Lic. Patricia Nigro realice el trabajo de campo de su tesis doctoral en la Institución que usted dirige. Este pedido ha sido aprobado ya por el supervisor del Distrito Escolar N°..., Lic. NOMBRE Y APELLIDO.

La Lic. Patricia Nigro es profesora y doctoranda de esta casa y yo, personalmente, dirijo su trabajo: “Negociación del uso de la televisión entre padres, docentes y niños”.

Considero que este trabajo en particular puede brindar un aporte para mejorar la colaboración entre la escuela, la familia y la televisión que todos consumimos.

Desde ya muy agradecido, lo saludo atentamente,

DR. DAMIÁN FERNÁNDEZ PEDEMONTE  
DECANO

---

<sup>6</sup> Los otros modelos pueden verse en el Anexo 1. Cartas para los directivos.

En segundo lugar, se envió una carta a los padres de los alumnos que iban a ser entrevistados, elegidos por los directivos y por los docentes de cuarto y quinto grado, en la que se pedía permiso para realizar la entrevista y se los comprometía a ser ellos también entrevistados. Así, los dichos de los hijos podrían ser comparados con los de sus padres y con los de sus maestros. La mayor resistencia fue presentada por muchos papás, quienes, ya sea por desinterés o por exceso de trabajo, no se acordaban de haber firmado la nota que los comprometía a la entrevista o decían que no podían acercarse al colegio. La investigadora se ofreció, en esos casos, ir a sus casas, a sus trabajos, a confiterías o bares en donde la citasen, para entrevistarlos.

Posteriormente, se realizaron las citas para las entrevistas: los chicos, los docentes y los directivos fueron entrevistados en la propia escuela. Como se indicó, los padres o venían a la escuela o se iba a entrevistarlos al lugar al que ellos designaran.

La carta para los padres tenía dos aspectos: la autorización para entrevistar a sus hijos en la escuela y la aceptación de que también ellos serían entrevistados donde les conviniese. Cabe aclarar que ningún director quiso firmar la carta y que se terminaron enviando con la firma de la doctoranda.

Un modelo de carta a los padres fue <sup>7</sup>:

---

<sup>7</sup> Los otros modelos pueden verse en el Anexo 2. Cartas a los padres.

Buenos Aires, 31 de agosto de 2006

Estimados padres y madres:

El Instituto ..... ha sido seleccionado por la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral para formar parte de un proyecto de investigación sobre Televisión, Escuela y Familia que coordina la Lic. Patricia Nigro.

Como primeros educadores de sus hijos, seguramente comparten con nosotros la preocupación por la influencia que la televisión tiene en la vida de nuestros niños y niñas.

Les pedimos autorización para que se realice una entrevista en la escuela de 15 minutos a su hijo o hija y a uno de ustedes, mamá o papá (de alrededor de 30 minutos), de modo de conocer su opinión sobre este tema tan importante.

Contamos, desde ya, con su colaboración y les agradecemos su participación en un proyecto que puede servir para desarrollar mejor la capacidad crítica en nuestras jóvenes generaciones. Esta es una gran oportunidad de compartir con la escuela (ya que directivos y docentes también serán entrevistados) y con los chicos, y de aportar a la educación argentina expresando sus opiniones al respecto.

Los saludamos cordialmente,

FIRMA DE LA DIRECTORA

.....

AUTORIZO A QUE MI HIJO/ A .....DE .....  
GRADO SEA ENTREVISTADO PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE  
TELEVISIÓN, ESCUELA Y FAMILIA Y, ASIMISMO, ACEPTO YO MISMO/A  
SER PARTE DEL PROYECTO OFRECIENDO MEDIA HORA DE MI TIEMPO  
PARA SER ENTREVISTADO EN HORARIO, LUGAR Y FECHA POR CONVENIR.

NOTIFICADO:.....

Inmediatamente, se elaboró una grilla para cada colegio de modo de organizar el material y mantener el anonimato de los informantes. Esto fue expresamente pedido por los directores de las tres escuelas. De hecho, los tres colegios pusieron dos condiciones para permitir el ingreso de la investigadora: no ser nombrados en la tesis y que la entrevistadora no observara clases.<sup>8</sup>

Un modelo de la grilla fue <sup>9</sup>:

<i>COLEGIO PÚBLICO: CPU</i>
1 entrevista de 30 minutos con el Director de Primaria <b>DICPU</b>
1 entrevista de 30 minutos con docente de cuarto grado <b>DO4GCPU</b>
1 entrevista de 30 minutos con docente de quinto grado <b>DO5GCPU</b>
5 entrevistas de 15 minutos con chicos de cuarto grado <b>A4GCPU1</b> <b>A4GCPU2</b> <b>A4GCPU3</b> <b>A4GCPU4</b> <b>A4GCPU5</b>
5 entrevistas de 15 minutos con chicos de quinto grado <b>A5GCPU1</b> <b>A5GCPU2</b> <b>A5GCPU3</b> <b>A5GCPU4</b> <b>A5GCPU5</b>
5 entrevistas de 30 minutos con padres de los chicos de cuarto grado <b>P4GCPU1</b> <b>P4GCPU2</b> <b>P4GCPU3</b> <b>P4GCPU4</b> <b>P4GCPU5</b>
5 entrevistas de 30 minutos con padres de los chicos de quinto grado <b>P5GCPU1</b> <b>P5GCPU2</b> <b>P5GCPU3</b> <b>P5GCPU4</b> <b>P5GCPU5</b>
<b>En total:</b> 23 entrevistas
10 entrevistas con chicos; 10 con padres, 2 con docentes y 1 con el director

<sup>8</sup> Este último requisito merecería un estudio aparte.

<sup>9</sup> Los otros modelos pueden verse en el Anexo 3. Grillas para codificar las entrevistas de cada colegio.

Las entrevistas se realizaron con grabador y con toma de notas. Previamente se pedía permiso para grabar. Ni bien se terminaba la entrevista, se pasaban en limpio las notas. Una vez realizadas todas las entrevistas, plazo que llevó unos cuatro meses aproximadamente, se procedió a desgrabar con el sistema de signos de transcripción explicado ya (salvo en el caso del colegio laico privado en el que no se permitió grabar a maestros y a niños). En total, las entrevistas realizadas fueron 69 y se organizaron de este modo:

<b>COLEGIO CONFESIONAL</b>	<b>COLEGIO LAICO PRIVADO</b>	<b>COLEGIO PÚBLICO</b>
1 entrevista de 30 minutos con la Directora de Primaria	1 entrevista de 30 minutos con la Directora de Primaria	1 entrevista de 30 minutos con el Director de Primaria
1 entrevista de 30 minutos con una docente de cuarto grado	1 entrevista de 30 minutos con una docente de cuarto grado	1 entrevista de 30 minutos con una docente de cuarto grado
1 entrevista de 30 minutos con una docente de quinto grado	1 entrevista de 30 minutos con una docente de quinto grado	1 entrevista de 30 minutos con una docente de quinto grado
5 entrevistas de 15 minutos con chicos de cuarto grado	5 entrevistas de 15 minutos con chicos de cuarto grado	5 entrevistas de 15 minutos con chicos de cuarto grado
5 entrevistas de 15 minutos con chicos de quinto grado	5 entrevistas de 15 minutos con chicos de quinto grado	5 entrevistas de 15 minutos con chicos de quinto grado
5 entrevistas de 30 minutos con padres de los chicos de cuarto grado	5 entrevistas de 30 minutos con padres de los chicos de cuarto grado	5 entrevistas de 30 minutos con padres de los chicos de cuarto grado
5 entrevistas de 30 minutos con padres de los chicos de quinto grado	5 entrevistas de 30 minutos con padres de los chicos de quinto grado	5 entrevistas de 30 minutos con padres de los chicos de quinto grado
<b>En total: 23</b> entrevistas	<b>En total: 23</b> entrevistas	<b>En total: 23</b> entrevistas
10 entrevistas con chicos; 10 con padres, 2 con docentes y 1 con la directora	10 entrevistas con chicos; 10 con padres, 2 con docentes y 1 con la directora	10 entrevistas con chicos; 10 con padres, 2 con docentes y 1 con el director





A continuación, se describirán las características fundamentales dos aspectos de la muestra seleccionada: a) el concepto de clase media (porteña) y b) las características de los niños de 9 y 10 años.

### *E. Sobre la clase media porteña*

Definir qué es la llamada “clase media” no es tarea fácil. Para esto, se coincide con Sautu quien sostiene que en algunos estudios las clases sociales son definidas con uno o varios criterios de estratificación como son los ingresos, la ocupación o la educación: o pueden ser, como en nuestro caso, conceptualizadas en términos de las condiciones de existencia asociadas con situaciones estructurales más o menos identificables y relativamente homogéneas, lo cual da lugar a estilos de vida también diferenciales (2001: 21).

Asociadas con las posiciones estructurales objetivas (la más importante: la ocupación), se dan oportunidades de interacción social y de acceso a recursos sociales diferentes, por ejemplo, el acceso a la información. En definitiva, una base mínima de recursos sociales, un nivel de educación medio o alto, trabajar en ocupaciones que requieran de capacitación y de especialización. Todo esto, finalmente, forma una base de identificación social (2001: 21-22).

La ocupación es un indicador de capacidad predictiva importante, ya que “...las clases sociales se estructuran y organizan alrededor del control de recursos escasos...” (2001: 41). Así, se encuentra que la sociedad argentina “...está ‘tricotomizada’, están los muy ricos, los muy pobres y la clase media en el medio...” (2001: 48).

Es muy cierto que históricamente: “El acceso a la cultura a través de la masiva escolarización de los inmigrantes e hijos de inmigrantes constituyó un signo de identidad de las clases medias.” (Wornat y otros; 2003: 27). Esta característica es subrayada por todos los autores estudiados.

Pertenecer a la clase media implica contar con destrezas que, aun en la escasez económica, permiten consumir y disfrutar de la cultura. Se exhibe esta condición frente a la pérdida de objetos y de la capacidad adquisitiva. Se recuerda la niñez y la escuela pública, es decir, lo que los padres hacían por su formación. Constantemente, se elabora el duelo por la pérdida y los que pertenecen a esta clase social recuerdan un valor muy fuerte del inmigrante: el estudio (Wornat y otros; 2003: 39-40).

De este modo, se concuerda con lo que estos investigadores afirman:

...se revaloriza la educación no ya como estrategia de movilidad social sino de permanencia en un lugar adquirido. El Estado aparece fuertemente desacreditado a partir del deterioro de la educación pública. En general se exhibe con orgullo en los adultos mayores haber transitado en su escuela primaria y secundaria por escuelas públicas, destino al que reconocen incierto para sus hijos a los que, en general, mandan a escuelas privadas-en algunos casos- haciendo sacrificios increíbles como resignar otros consumos y comodidades (alquileres de departamentos reducidos: se cambia vivienda por educación) con el propósito de que sus hijos tengan un lugar social, el cual estaba asegurado para generaciones anteriores sin tantos costos materiales y sacrificios personales. El Estado garantizaba su condición de clase. La escuela privada junto con la medicina prepaga constituyen nuevos impuestos para garantizar un lugar social cuestionado y ya no más asegurado. Ante la falta de futuro, de perspectivas de progreso material, laboral, la educación aparece sobredeterminada como espacio de inclusión social (2003: 40).

De ahí, la influencia que la escuela tiene en la comunidad a la que pertenece. Y de ahí, también, que el criterio que se seguirá para identificar a la clase media no sea un mero indicador económico, con menor razón después de la crisis que vivió la Argentina en 2001, sino que se la identificará con el nivel de instrucción de los padres de las familias.

Respecto de los cambios de costumbres de la clase media porteña, Wornat y otros (2003: 38) explican que, si tradicionalmente la cultura en el ámbito privado se vinculaba con la lectura, con la música, así como con el estudio, actualmente, suele limitarse a concentrarse en el consumo de tv. Esta establece una ruptura con la cotidianeidad pues las limitaciones y las inseguridades económicas cambian el modo de decidir las salidas.

Sobre lo que significó la década menemista y su continuación con la crisis de 2001, Torrado opina que otro hecho clave fue: "...la brutal devaluación de los títulos académicos que indujo el hiperdesempleo. Millones de personas quedaron obsoletas frente a las nuevas exigencias de las empresas. Su eventual reciclamiento debía autosolventarse." La consecuencia de todo esto fue "...la tremenda incidencia de la 'pobreza crítica'..." (2003: 68-70).

Otros autores, como Minujin y Anguita, señalan el inicio de la clase media al momento del crecimiento de los sectores no ligados directamente a la ganadería tradicional, a la industria incipiente y a la aparición de los profesionales, en el contexto de las inmigraciones europeas en las primeras décadas del siglo XX (2004: 19).

Con sentido común y coincidiendo con Sautu (2001), los autores aseveran: "Más allá de las definiciones, cuando se habla de clase media el común de la gente entiende que se trata de ese gran sector que no es ni muy pobre ni muy rico, es decir, que está en el medio." (2004: 22).

Asimismo y, esto interesa particularmente para esta tesis, afirman que un aspecto importante en la conformación de la clase media es el papel de la educación en la nivelación social. El acceso a una educación pública masiva y de calidad demostró ser un gran elemento de integración social. El avance a los niveles superiores de una gran parte de la población marcó el peso de la clase media argentina (2004: 20).

Es verdad que no resulta fácil definir la clase media en términos estructurales, o sea, con relación a los medios de producción y al mercado de trabajo, porque gran parte de ella se distingue por su actitud y por su conducta frente a situaciones políticas y sociales más que por su inserción productiva (Minujin y Anguita; 2004: 21).

Entonces, es posible diferenciar a la clase media no sólo en su relación con la posesión de los medios de producción y su lugar en el mercado de trabajo, sino también por sus habilidades educativas, por su formación y por sus conocimientos, por sus patrones de consumo y por su estilo de vida. La definición de clase media no se da por una identidad común objetiva, material, como la de los terratenientes o la de los obreros, sino por su *identidad simbólica*. Es posible caracterizar a la clase media como la que cuenta con determinado capital, el cual puede ser económico, social o cultural (Minujin y Anguita; 2004: 21). De este modo, se eligieron las escuelas para esta investigación, basándose en que la población escolar pertenecía a la misma clase social y compartía muchas características en su estilo de vida y en sus proyectos de futuro.

Para los miembros de la clase media, la relación privilegiada con la educación aparece como el instrumento por excelencia de la movilidad social ascendente y como el criterio distintivo respecto de las otras. En la clase media se pueden distinguir dos grupos: los asalariados y los autónomos. Los primeros, mayoritarios, comprenden a empleados, técnicos y profesionales del sector público y privado, nacional y provincial. Los segundos son propietarios, industriales, comerciantes (Minujin y Anguita; 2004: 25-26).

En lugar de la expresión elegida para esta tesis *clase media*, objetada por muchos sociólogos, Marín (2004) habla de *estratos* pero lo que comprenden estos estratos es, en definitiva, los mismos criterios fundamentales de distinción del concepto de clase. Estos son:

La distinción de estratos implica un modelo social que podríamos denominar “geológico”, al considerar la sociedad como si estuviera dividida en capas o grupos homogéneos de desigual dignidad. Interesa saber especialmente cómo se conoce que alguien pertenece a un estrato social o clase y no a otro. La respuesta está en la conjunción de múltiples elementos cuya importancia relativa varía según las circunstancias y que son, principalmente: 1. el rol representado en la sociedad; 2. el estilo de vida; el comportamiento psicológico (2004: 353).

El rol se basa en el interés público de su ejercicio (que valora ciertas profesiones), en su papel económico (cómo participa del proceso productivo) y en su papel social basado en tradiciones históricas y familiares. El estilo de vida está ligado a las rentas de cada uno. Interesa cómo se gasta el dinero: en alojamiento, indumentaria, alimentación, educación o bienes superfluos. El comportamiento psicológico supone la forma de pensar ante ciertos problemas. Los miembros de un mismo estrato comparten formas de pensar comunes y reacciones similares ante ciertos problemas. “Y cada estrato tiene sus mitos sociales y sus tradiciones que defiende de manera apasionada, de forma afectiva y profunda” (2004: 354). Esto pudo ser constatado por los testimonios de los adultos entrevistados para esta tesis.

Desde la Sociología, señala Marín:

Dentro de cada una de estas variables se puntúa al sujeto (valorado, por ejemplo, entre uno y cinco según el tipo de casa, uno al que vive en una chabola y cinco al que vive en un buen chalé), y esta puntuación obtenida se multiplica por un índice de ponderación. Podemos considerar, por ejemplo, que la puntuación obtenida en la profesión es más importante que la obtenida en la posesión de coche o en la zona de residencia<sup>10</sup> (2004: 369).

Como ya se ha señalado, la clase media argentina no es la misma que era antes de la crisis de 2001. Barros estudia las características de esa *nueva clase media*. Las diferencias que se observan entre las generaciones de la clase media actual con respecto a la de las generaciones anteriores son:

- 1) no se jubilarán en los trabajos que ahora tienen,
- 2) padecieron el desempleo y las deudas,
- 3) están faltas de certezas lo que les genera frustraciones,
- 4) son mucho más chicas desde el punto de vista económico,
- 5) perdieron su capital simbólico,
- 6) están en el medio de los que más tienen y de los que no tienen nada,
- 7) trabajan de una cosa y al instante pueden trabajar de lo opuesto,
- 8) tienen una nueva identidad respecto de la de hace treinta años,

---

<sup>10</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

- 9) los sucesos del 19 y 20 de diciembre de 2001 marcaron un antes y un después en la construcción de esa identidad (2005: 12-16).

El autor subraya que, en 1974, 6,5 argentinos eran de clase media. Hoy son sólo cuatro: “Los economistas del Instituto de Estudios Fiscales y Económicos (IEFE) establecieron nuevas divisiones y subdivisiones: clase media asalariada, cuentapropistas y obreros asalariados” (2005: 35). A fines de 2004, 53% de los pobres provenía de la clase media (2005: 36).

La inseguridad es un factor clave, que afectó a esta clase y que obligó a vivir dentro de sus casas y a aumentar el consumo de televisión o de otros medios electrónicos: se empezó a sentir miedo, a mirar bien antes de salir de casa, a viajar en radiotaxi, a no dejar salir solos a los hijos, a encerrarse en los hogares. Esa pérdida de seguridad trajo aparejadas otras cuestiones. La seguridad perdida, para la clase media, es esa incertidumbre de que estudio, trabajo y esfuerzo los harían progresar. La lucha por la supervivencia, la pelea por no cambiar de clase para peor es, en definitiva, la cruzada que abrazan con más fervor y constancia (2005: 67-77).

Según un estudio de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), en 2002, cerca de la mitad de los trabajadores de la clase media pasaron de tener una doble cobertura - prepaga y obra social- a contar sólo con la obra social, mientras que el quince por ciento se había quedado sin nada (2005: 105).

Respecto de las escuelas, los informantes de Barros coinciden en que sólo hay diferencias entre escuelas pobres y ricas, sean estatales o privadas. Así, de la misma manera que impulsó la construcción de los barrios cerrados, la clase media fue la que amplió el dominio de la educación privada. Ni siquiera la crisis de 2002 logró que, para ahorrarse unos pesos, dejara de mandar a sus hijos a colegios pagos (2005:114-117).

Esto lo lleva a concluir que para esta clase social: “...el rol de la educación sigue teniendo un fuerte peso en el imaginario social, aún en los peores momentos...” (2005: 117).

De acuerdo con Barros, un dato alentador es que la clase media también se define por la esperanza, por tener esa utopía de progresar, sea cual fuere el significado de la palabra progreso (2005: 202).

Con respecto a la familia ampliada, observa: “...las redes familiares de contención económica son patrimonio de la clase media.” (2005: 205). Esto se verá en las entrevistas a las madres que trabajan, casos en que los abuelos y los tíos colaboran en el cuidado de los hijos.

Para sintetizar todo su trabajo de investigación, basado en la observación participante, el autor asevera:

La clase media fue. Fue un compacto entre ingresos, una sociedad que le abría los brazos y aspiraciones. Creció al amparo de un Estado fuerte y extenso que le garantizaba movilidad social. Tras las sucesivas crisis, sus esperanzas sólo se sustentan en los recursos propios, ya sean simbólicos o materiales. La clase media es ahora una media clase. Porque, numéricamente, se podría decir que quedó reducida a la mitad. Pero también porque se encuentra sola, sin cobijo, sin un proyecto de país que la incluya, sin ese sentido de pertenencia que la caracterizó (2005: 208-9).

Un estudio más reciente de Tiramonti y Ziegler entiende que en la Argentina no hay un grupo que pueda ser considerado de elite. Por lo tanto, explican que la clase media tiende a imitar en sus hábitos a los sectores dominantes. Dicen las autoras:

...las elites históricamente han habilitado espacios apartados donde se han desarrollado una sociabilidad de tipo comunitario, destinada a la conservación de posiciones y a la reproducción social dentro de un espacio determinado. Estas prácticas de segregación construyen diferentes círculos de pertenencia definidos por el linaje social, las prácticas deportivas, los modos de vida, etc. La elección de las instituciones escolares estuvo desde siempre, para estos sectores, asociada a esta práctica de separación y de construcción de espacios socialmente cerrados que garantizaban homogeneidad social y cultural en el ámbito institucional... En los últimos años este modo de vivir se ha extendido a las clases medias (2008: 27).

Con respecto a la elección de la escuela, esta constituye “...una estrategia de vida para familias de clases medias que aspiran a conservar su posición de estatus” (Tiramonti y Ziegler, 2008: 34). Así, coincidiendo con los otros autores citados, afirman que ser exitoso en la escuela “...se extrapola como éxito de la vida, por lo tanto, en la formación de la personalidad de los hijos- a través del conocimiento- se confunden los valores del éxito social con los del prestigio cultural, constituyéndose ambos en bienes heredados” (2008: 52).

Para acercarse más a las características de los informantes de esta tesis, se deberá tener en cuenta que pertenecen a la clase media porteña. Sobre este tema, son importantes las observaciones de Abadi y Mileo acerca de la diferencia entre los *porteños* y la gente *del interior*:

Es notable como testimonio del problema de la identidad el hecho de que exista un argentino del interior y uno porteño. No hay muchos países que tengan esta peculiaridad. La diferencia es tan sustancial como si se tratara de dos naciones distintas, si bien el apelativo “del interior” trasunta un carácter de segunda, como si aquel al que se lo aplica no fuera ni siquiera provinciano. Nosotros también pertenecemos a una provincia, pero al ser la capital un centro administrativo y sede burocrática del gobierno, es como si Buenos Aires conformara, sin más, la identidad prestigiosa del país (2000: 41).

Se recurre a Tevik (2006) quien estudia profundamente a los porteños de clase media. Como ocurre en esta tesis, también se basó en escuelas y familias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es relevante destacar algunas de sus observaciones. Para él:

El concepto de “porteño”, categoría que a través del discurso popular y la literatura ha estado asociada con un estilo de vida, prácticas y actitudes metropolitanas, también se encuentra vinculado con la noción de cosmopolitismo, definida como “la perspectiva, orientación, y valores de un habitante de la ciudad, abierto e interesado hacia las influencias exteriores, y por ende, que tiene la propensión de asimilar y organizar las expresiones y prácticas de fuentes externas” (2006: 20).

Le interesa del porteño su capital cultural, del cual afirma que puede ser objetivado en objetos de arte, prácticas (deportes, entretenimiento cultural y actividades de recreación) y en la adquisición de elementos que representan la mercantilización estética que corresponde a una cierta estilización de la vida.



Institucionalizado, el capital cultural es adquirido y reconocido en la educación formal: a mayor estatus institucional, mayor estatus del título que la institución concede; a la vez, este provee credenciales académicas y calificaciones que crean un certificado de competencia cultural que confiere a quien lo porta un valor convencional, constante y legalmente garantizado en relación con el poder <sup>11</sup> (2006: 30-31).

Un rasgo típico del porteño es el valor que se le da a la actitud de *ser vivo*, esto es, poseer agilidad mental, comunicación rápida, sabiduría callejera, actuar improvisadamente, hablar bien pero sin fundamentos, incluso el engaño certero (2006: 71).

Según Tevik, la construcción social de la clase media se realiza de acuerdo con cuatro componentes interrelacionados: educación, trabajo, familia y ocio (2006: 85). A partir de observaciones participantes y de entrevistas, el investigador puede afirmar que los profesionales de la clase media se identifican con la moralidad del esfuerzo (2006: 73). Así, los profesionales porteños trabajan un promedio de 10 horas diarias y muchos asisten por la noche a clases de posgrado (2006: 107).

Coincidiendo con Barros (2005), encuentra que los miembros de la clase media que tienen padres profesionales suelen ir a la universidad también y que la educación se considera esencial para lograr una mejor calidad de vida (2006: 88-91).

Como el esfuerzo diario es mucho, el tiempo de ocio es valioso: el porteño se pasea por los *shoppings*, se va de compras al supermercado, charla en una confitería con amigos, concurre al cine, practica algún deporte, visita a la familia, come afuera. La televisión y los medios gráficos son las herramientas más fuertes de la publicidad y de la prédica de ideales o de creación de estándares de lo deseable (2006: 107-130).

---

<sup>11</sup> En esto sigue a Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, (1984).



## *F. Características generales de los niños de 9 y 10 años*

Gesell (1971), un autor clásico para este tema, caracteriza al niño de 9 años de este modo:

- Adquiere mayor dominio de sí mismo.
- Posee nuevas formas de autosuficiencia que modifican profundamente sus relaciones con la familia, con la escuela, con sus compañeros.
- La automotivación es la característica central de esta edad. Hay una creciente capacidad de aplicar su mente a las cosas por propia iniciativa o con ligeras sugerencias del ambiente.
- Tiene un aire típicamente preocupado.
- Se complace en poner a prueba su habilidad.
- Mejora constantemente los conocimientos matemáticos, el manejo de herramientas, etc.
- Gusta de clasificar, de ordenar información.
- Es una persona relativamente bien organizada.
- La madre lo trata como a un niño y el padre como a un hombre.
- Es un gran conversador y se expresa con claridad.<sup>12</sup>
- Subordina sus intereses a los del grupo.
- Es competitivo.
- El varón es poco cuidadoso de su aspecto externo; las niñas se hallan ya más cerca de la pubertad.
- Posee una emotividad madura: muestra sensibilidad ante la maldad y siente culpa de su propia maldad.
- Su sentido ético se encuentra en pleno desarrollo.<sup>13</sup>
- Es el comienzo del culto a los héroes.
- Se impresiona ante todo lo que le cuentan.
- Es necesario que se le expliquen los prejuicios.

---

<sup>12</sup> Esto se evidencia en las desgrabaciones de las entrevistas con los chicos.

<sup>13</sup> Cfr. Piaget (1977).

- Necesita elogios.
- Se resiste a exponer su cuerpo a miradas ajenas.
- Usa pocas respuestas descorteses.
- Quiere satisfacer a su madre.
- Olvida cosas con facilidad.
- Tiende a tener amigos especiales.
- Le gusta conversar con ellos, por ejemplo, sobre la tv. <sup>14</sup>
- Conoce horarios y canales de sus programas favoritos. <sup>15</sup>
- Le gusta la escuela.
- Relata en la escuela las actividades domésticas.
- Varones y mujeres juegan por separado.
- Piensa en términos de bueno y malo.
- Crece en él el sentimiento religioso.

En cambio, el niño de diez años posee las siguientes características:

- Se acerca ya a la adolescencia.
- Es un espíritu libre.
- Multiplica sus gustos e intereses.
- Le gusta su hogar.
- La madre goza de un prestigio especial.
- Los varones empiezan a ver al padre como a un compañero y les gusta salir con él a solas.
- Varones y chicas siguen jugando separados.
- Le gusta todavía la escuela y aprender.
- Le gusta mirar más que trabajar. Aprende de la tv. <sup>16</sup>
- Pregunta permanentemente si algo está mal y por qué.
- Es menos perseverante.
- Está lleno de buena voluntad.
- Los cambios físicos son más notorios en las niñas.

<sup>14</sup> Tema que aparecerá recurrentemente en las entrevistas.

<sup>15</sup> Se constata en las respuestas de los chicos en el Capítulo 4 de esta tesis..

<sup>16</sup> Se observa claramente en las entrevistas, especialmente, con el programa *Art Attack* que generó un entusiasmo de creatividad en los hogares.



- No le gusta ir a bañarse pero luego disfruta del agua.
- Le importa elegir su ropa.
- Es desordenado en su cuarto y con sus cosas.
- Acumula tesoros y cachivaches.
- Se enoja fuertemente pero se le pasa rápido.
- Tiene ataques repentinos de cariño hacia sus padres.
- Imita a sus padres en cuanto a sus deseos de cómo será su matrimonio o qué carrera estudiará de adultos.
- Su familia es la mejor del mundo.
- Colabora en las tareas domésticas.<sup>17</sup>
- Acepta la palabra de sus padres como ley.
- Con los hermanos se lleva a veces bien y a veces mal.<sup>18</sup>
- Se entretiene con la televisión, con el cine pero no depende tanto ya de ellos.
- Mira y escucha bien y le gusta hablar sobre lo que ha oído y visto.
- Dios se puede convertir en un compañero.

Finalmente, este autor sostiene que los chicos de 9 y 10 años son los de la edad ideal para la educación por medio de la televisión<sup>19</sup> (1971: 47 y 83).

Piaget, en su estudio acerca del desarrollo del criterio moral en el niño, afirma:

...una opinión espontánea de un niño vale más que todos los interrogatorios. Pero sin los trabajos de análisis que constituyen los interrogatorios, esta opinión no podría situarse dentro de las perspectivas reales de la mentalidad infantil (1977: 8).

Según Piaget, la moral infantil ayuda a comprender la moral del hombre. Así, pues, para formar hombres no hay nada más útil que aprender a conocer las leyes de esta formación (1977: 8).

---

<sup>17</sup> Esto aparece en respuestas a varias entrevistas con los chicos.

<sup>18</sup> Los hermanos juegan un papel central en sus vidas y podrá verse esto en el análisis de los datos realizado en el Capítulo 4.

<sup>19</sup> En esto, se coincide plenamente y se volverá sobre este tema en el Capítulo 5 en las conclusiones de la tesis.



El niño a los dos años, si ya sabe hablar y comprender, tendrá una conciencia clara de las reglas impuestas en la casa. La presión progresiva del ambiente es la que se considera como intervención social. A los tres o cuatro años, el niño está saturado de reglas adultas. Para él, las cosas son como deberían ser, los actos de cada uno están conformes con las leyes morales y físicas. La regla imitada de los mayores se considera obligatoria y sagrada <sup>20</sup> (1977: 74-75).

A medida que la vida infantil se desarrolla, las reglas no permanecen idénticas a sí mismas desde el punto de vista del respeto; para los mayores, la regla ya no es sagrada sino fruto del acuerdo mutuo (1977: 85).

De esta manera, Piaget concluye que la razón necesita de la cooperación para someter lo individual a lo universal. El respeto mutuo es una condición necesaria para la autonomía intelectual y moral. Desde lo intelectual, libera al niño de las opiniones impuestas, en beneficio de la coherencia interna y del control recíproco. Desde lo moral, sustituye las normas de autoridad por esta norma inmanente a la acción que es la reciprocidad en la simpatía (1977: 90).

Para aclarar los conceptos de Piaget, se recurre a Beard quien explica, en su texto sobre la psicología evolutiva piagetiana, que el niño de 9 y 10 años se halla en lo que el investigador suizo llama *el período sensoriomotor*. Comprende los subestadios: *preconceptual, intuitivo y de las operaciones concretas*. Luego, en la adolescencia, se dará el período de las operaciones formales (1980: 5-6). Especialmente, el niño de 9 y 10 años se encuentra en el subperíodo de las operaciones concretas.

Esta etapa comienza cuando la formación de clases y de series se efectúa en la mente de niño, cuando las acciones físicas se empiezan a interiorizar como acciones mentales u operaciones. Coincide con la edad en que el egocentrismo disminuye notoriamente y en que se comienza a cooperar con los demás (1980: 80).

---

<sup>20</sup> Este es esencialmente el concepto estudiado por García de Cortázar y otros (1994): los *mandatos* familiares que aparecerán en esta tesis pero en menor medida.

Las limitaciones de este período son las dificultades para tratar los problemas verbales, sus actitudes con respecto a las reglas y sus creencias acerca del origen de los objetos y los nombres, en proceder mediante ensayo y error, en lugar de construir hipótesis, en su incapacidad para *ver* reglas generales o admitir suposiciones, así como para ir más allá de los datos conocidos o para imaginar nuevas explicaciones (1980: 81).

Cuando los niños de esta edad juegan, prefieren juegos de simulación o representaciones teatrales <sup>21</sup> (1980: 86). De ahí, la dramatización que realizan de sus programas favoritos y que sus maestros pueden observar en los recreos.

A esta edad, todavía no pueden entender las frases absurdas; no ven las contradicciones y no saben justificar premisas. También, tienen dificultad para explicar proverbios o para dar una buena definición. Además, son incapaces de generalizar los casos particulares (1980: 88-93).

Coincidiendo con todos los autores estudiados, Beard sostiene que estos niños siguen teniendo, en lo moral, una actitud casi mística hacia la autoridad. Comprenden el mal realizado deliberadamente y se preocupan mucho por la justicia de los castigos (1980: 90).

De acuerdo con Stone y Church (1982), se denomina a esta etapa la de los *años intermedios* por la relativa tranquilidad de esta edad entre el tumulto de los años del jardín de infantes y los de la adolescencia. Los psicoanalistas la llaman *período de latencia*, un lapso de quietud sexual entre el complejo de Edipo y los trastornos de la adolescencia.

La etapa comienza con la pérdida de los primeros dientes de leche y termina cuando ya han salido los dientes definitivos. También, se la llama la *edad de la pandilla* por la importancia que tiene la asociación con los pares. Este período se caracteriza por el literalismo del pensamiento y el ritualismo manifiesto de los niños (1982: 7).

---

<sup>21</sup> Por ejemplo, jugar a imitar a los personajes de los programas que ven en televisión.



Stone y Church aseveran: “A los adultos les preocupa la educación de los niños de esta edad, pero rara vez se les ocurre preguntarse cómo son, qué es lo que piensan y qué les interesa” (1982: 8). Esto pudo comprobarse en las entrevistas realizadas de cuánto saben los padres de los hábitos televisivos de sus hijos. Además, los investigadores aseguran que, en ninguna otra edad, se goza de tanta libertad y se tienen tan pocas responsabilidades (1982: 9).

Otra característica es que los varones se tratan con varones y las chicas con chicas, de modo tal que la comunicación entre los sexos es mínima. Son más despiertos en la escuela, atentos al entorno que los circunda y plantean más preguntas. Las escuelas, los medios de comunicación, el mundo adolescente y los intereses comerciales, producen una tremenda presión hacia la precocidad <sup>22</sup> (1982: 15-16).

La vida de estos niños está muy ordenada entre la escuela, las deberes, las tareas extracurriculares, las visitas a médicos y dentistas, las fiestas de cumpleaños y las colonias de vacaciones. Siguen asimilando los valores adultos aunque se resistan a ellos, lo que implica también que saben escuchar aunque parezcan no hacerlo (1982: 17-24).

En general, los varones tienden a hacer cosas y las mujeres, a hablar. Los varones se orientan a las cosas, especialmente mecánicas, y las chicas, a las relaciones sociales. En la escuela, el varón tiende a ser más indisciplinado, pues le cuesta controlar la agresión y sus emociones (1982: 48- 54).

En estos años, los niños ya no confunden la ficción con la realidad <sup>23</sup> y han abandonado la magia. Quieren saber cosas y saber hacer cosas, aunque todavía les cuesta interpretar el sarcasmo y la ironía (1982: 77-79).

En esta edad, se es moralista. El niño aplica las reglas morales con absolutismo y rigidez. No reconoce las buenas intenciones ni las circunstancias atenuantes. Se atienen a la letra de la ley para defenderse cuando cometen errores (1982: 92-94).

---

<sup>22</sup> Este aspecto fue considerado por los educadores como una *mala* influencia de la televisión sobre los chicos.

<sup>23</sup> Ver en el Capítulo 4 a la diferencia que ponen los chicos entre la violencia “de mentiras” y la de los noticieros, que es la de verdad.

Los autores observan que el niño de clase media conoce los problemas de la pobreza y la guerra sólo a través de los medios de comunicación pero que no tiene experiencia directa de ellos (1982:102).

Otro enunciado importante para esta tesis es: "...dado que la comprensión de los adultos deja de ser perfecta, también hay que tener en cuenta que en ocasiones los descubrimientos e intuiciones de los niños superarán a los nuestros, y tenemos que estar preparados para escucharlos con atención y aprender de ellos" (Stone y Church: 1982: 116).

Griffa y Moreno subrayan algunas de las características ya señaladas y agregan otras. Esta es una edad para la conquista del mundo exterior y en la que se relaciona mucho con otros niños. Su mundo social son el grupo de juego y la escuela (1993: 231).

El orden interior ya está garantizado porque terminó la constitución de las instancias psíquicas y la energía personal está dirigida a logros externos. El niño centra su atención en el desarrollo cognoscitivo, en los juegos sociales y en la actividad grupal en general. El crecimiento se demora, controla mejor sus emociones y posee una relativa estabilidad psicológica. Esto hace que el aprendizaje pase a ser un papel central en su vida. Cobran importancia los maestros como modelos de identificación extrafamiliares.<sup>24</sup>

Las tareas escolares le requieren sostener la atención ya que desea ser una persona competente. Quiere hallar un lugar entre sus compañeros de la misma edad, porque no puede ocupar un sitio de igualdad entre los adultos. El riesgo de esta etapa es la falta de confianza en sus propias capacidades o el miedo de ser excluido del grupo (1993: 232-233).

---

<sup>24</sup> Algunos padres destacaron que la palabra del maestro era muy importante para sus hijos (Capítulo 3).





Otra característica es la superación de la intuición por las operaciones lógicas. A los 9 o 10 años, los niños alcanzan una cierta autonomía. Saben guardar secretos. Tienen cierto sentido de la responsabilidad, los grupos se vuelven homogéneos y se separa al diferente. Reclaman y quieren arreglar su cuarto propio. Actúan sin tanta necesidad de estímulos exteriores y hacen sus propios deberes. Lloran excepcionalmente y la familia continúa siendo la base de la contención afectiva. El niño no expresa todo lo que le pasa y tiende a disimular sus estados de ánimo. Le gusta realizar actividades físicas (1993: 234-7).

La estimación del cuerpo propio está ligada a la valoración de los demás. El niño va formando figuras de identificación y la televisión las provee en cantidad y variación mayores a las de la vida diaria.<sup>25</sup> La escuela es un lugar de transición, creado artificialmente y distinta de la vida real. La familia valora el estudio y el niño quiere satisfacer a sus padres en esto. La escuela ha de permitir la oscilación entre la acción exterior del niño y la interioridad que necesita de la reflexión, de la crítica y del silencio. Es la etapa del aprendizaje y el dominio de la lectoescritura (1993: 298- 242). Por eso, muchos educadores piensan que el mundo de la televisión no debería *entrar* en el aula.

Con respecto a la moral, estos autores se distancian de Piaget y siguen a Lawrence Kohlberg quien a diferencia del investigador suizo que vio el desarrollo moral sólo desde lo sociológico, lo enfoca desde lo cognitivo. El nivel preconvencional supone el no conocimiento de las reglas morales. El primer estadio de este período está orientado hacia la obediencia y hacia el castigo. Es la moral heterónoma, de la obligación, porque de lo contrario habrá castigo.

---

<sup>25</sup> Otro aspecto señalado por los educadores como una *mala* influencia de la televisión. (Capítulo 3)

El estadio segundo es el de orientación relativista instrumental o ingenuamente egoísta. Se centra en sus propios intereses pero reconoce que los demás tienen los suyos. El nivel convencional es el de aceptación de las normas sociales. El sujeto ya internalizó las reglas. Respeta a las figuras de autoridad. El estadio tercero es la orientación del muchacho bueno o de la conformidad interpersonal. Surgen las nociones del bien y del mal. Hay que acatar las reglas sociales. Necesita ser considerado bueno ante los demás y ante sí. El estadio cuarto es el de la orientación a la autoridad y al orden social. Se centra más que nada en la autoridad y el deber social (1993: 268-271).

### ***G. A modo de resumen***

En este capítulo, se han planteado el objetivo y la hipótesis inicial de la tesis. Se ha fundamentado la elección del método cualitativo, desde el paradigma de la interpretación, como el más adecuado para abordar el objeto de estudio.

Mediante autores representativos se ha justificado no sólo la elección del método, sino también las ventajas y limitaciones de la entrevista en profundidad. Se ha visto el guión utilizado en las entrevistas, las cartas enviadas a las escuelas que se prestaron a la investigación, las cartas que se enviaron a los padres y se ha descrito cómo se organizó el trabajo de campo. Se incluyó también el sistema de signos de transcripción de las entrevistas y la grilla con su respectiva codificación.

Asimismo, se adelantó cómo se realizará el análisis de los datos en los Capítulos 3 y 4. Finalmente, se intentó explicar las características fundamentales de la muestra seleccionada: las de la *clase media porteña* y la de los niños de 9 y 10 años, correspondientes a cuarto y quinto grado de la escuela primaria de la Capital Federal.

En el próximo capítulo, se analizan los datos obtenidos de las entrevistas con los educadores (padres, maestros y directivos de las tres escuelas) y se comparan las opiniones entre sí vertidas.

A continuación, se detalla en un cuadro la muestra seleccionada de los tres colegios teniendo en cuenta sexo, edad y nivel educativo:

<b>Colegio Laico Privado</b>	<b>Colegio Público</b>	<b>Colegio Confesional</b>
<b><i>DOCENTES</i></b>	<b><i>DOCENTES</i></b>	<b><i>DOCENTES</i></b>
Directora. SF. 58 años.	Director. SM. 55 años.	Directora y madre. SF. 34 años.
Docente 4° G. SF. 32 años.	Docente 4° G. SF. 43 años.	Docente 4° G. SF. 24 años.
Docente 5 G. SF. 60 años.	Docente 5 G. SF. 40 años.	Docente 5 G. SF. 25 años.
<b><i>ALUMNOS DE 4° GRADO</i></b>	<b><i>ALUMNOS DE 4° GRADO</i></b>	<b><i>ALUMNOS DE 4° GRADO</i></b>
Varones: 4 (dos de 9 años y dos de 10 años) Mujeres: 1 (10 años)	Varones: 1 (9 años) Mujeres: 4 (9 años todas)	Varones: 2 (9 años todos) Mujeres: 3 (9 años todos)
<b><i>ALUMNOS DE 5° GRADO</i></b>	<b><i>ALUMNOS DE 5° GRADO</i></b>	<b><i>ALUMNOS DE 5° GRADO</i></b>
Varones: 1 (10 años) Mujeres: 4 (10 años todas)	Varones: 1 (11 años recién cumplidos) Mujeres: 4 (10 años todas)	Varones: ----- Mujeres: 5 (todas de 10 años)
<b><i>PADRES DE 4° GRADO</i></b>	<b><i>PADRES DE 4° GRADO</i></b>	<b><i>PADRES DE 4° GRADO</i></b>
Papás: 1, 43 años, (mellizos)	Papás: -----	Papás: 1 (44 años)
Mamás: 3 (2 de 40 años y 2 de 41 años)	Mamás: 4 (una de mellizas) (49 años, 50 años, 30 años, 31 años)	Mamás: 4 (40 años, 34 años, 41 años, 32 años)
Papá y mamá: -----	Papá y mamá:-----	Papá y mamá:-----
Todos universitarios.	1 universitaria, 1 de nivel secundario, 1 con nivel universitario incompleto y 1 con secundario incompleto.	3 universitarias, 1 mamá con nivel universitario incompleto, 1 universitario.
<b><i>PADRES DE 5° GRADO</i></b>	<b><i>PADRES DE 5° GRADO</i></b>	<b><i>PADRES DE 5° GRADO</i></b>
Papás: -----	Papás: -----	Papás: 2 (54 años y 45 años)
Mamás: 5 (45, 44, 53, 34 y 43 años)	Mamás: 5 (43 años, 31 años, 30 años, 49 años, 45 años)	Mamás: 3 (2 de 41 años y una de 34 años, la directora de la escuela)
Papá y mamá:-----	Papá y mamá: papá de 48 años y mamá de 38 años.	Papá y mamá:-----
Todos universitarios.	Tres mamás universitarias, 2 con nivel secundario incompleto, 1 papá con secundario completo.	Todas universitarios.

Se determinan, ahora, los porcentajes de la muestra por edades y sexos:

	<i>Sexo</i>		<i>Edad</i>	<i>Nivel Educativo</i>	
	<i>Femenino</i>	<i>Masculino</i>		<i>Universitario-terciario</i>	<i>Secundario</i>
Directivos	2 <b>Porcentaje: 67 %</b>	1 <b>Porcentaje: 33%</b>	34, 55, 58 años. <b>Promedio: 49 años</b>	3 <b>Porcentaje: 100%</b>	0
Docentes	6 <b>Porcentaje: 100 %</b>	0	24, 25, 32, 40, 43, 60 años <b>Promedio: 38 años</b>	6 <b>Porcentaje: 100%</b>	0
Padres de 4° grado	11 <b>Porcentaje: 85 %</b>	2 <b>Porcentaje: 15%</b>	43, 44, 40, 41, 49, 30, 31, 40, 34, 41, 42 años <b>Promedio: 39,5 años</b>	12 <b>Porcentaje: 85%</b>	2 <b>Porcentaje: 15%</b>
Padres de 5° grado	14 <b>Porcentaje: 82 %</b>	3 <b>Porcentaje: 18 %</b>	30, 31, 34, 34, 38, 41, 41, 43, 43, 44, 45, 45, 45, 48, 49, 53, 54 años <b>Promedio: 42 años</b>	13 <b>Porcentaje: 81%</b>	3 <b>Porcentaje: 9 %</b>
Alumnos de 5° grado	13 <b>Porcentaje: 87 %</b>	2 <b>Porcentaje: 13 %</b>	14 de 10 años y 1 de 11 años <b>Promedio: 10 años</b>	-----	-----
Alumnos de 4° grado	8 <b>Porcentaje: 53 %</b>	7 <b>Porcentaje: 47 %</b>	14 de 9 años y uno sólo de 10 años <b>Promedio: 9 años</b>	-----	-----

## **CAPÍTULO 3**

# **LA VOZ DE LOS EDUCADORES**

### A. Introducción

En este capítulo, se han categorizado las respuestas más frecuentes de las entrevistas con los educadores: los padres y los docentes. Siguiendo el guión que figura en el Capítulo 2 “Decisiones metodológicas”, se han cuantificado las respuestas y se transcribieron las más representativas para proceder a analizarlas sobre la base del marco teórico (Capítulo 1).

Se incluyen, asimismo, dos cuadros que comparan las respuestas de todos los padres de los distintos colegios discriminados por grado, y las de los directivos y docentes, discriminados por colegio.

La codificación de los informantes y de los centros educativos se realizó de este modo:

<b>COLEGIOS</b>	<b>DIRECTORES</b>	<b>DOCENTES</b>	<b>PADRES</b>	<b>ALUMNOS</b>
<b>CC</b> (colegio confesional)	<b>DICC:</b> director de colegio confesional	<b>DO4GCC:</b> docente de cuarto grado colegio confesional	<b>P4GCC2:</b> padre de cuarto grado del alumno del colegio confesional	<b>A4GCC1:</b> alumno de cuarto grado de colegio confesional número 1
<b>CLP</b> (colegio laico privado)	<b>DICPU:</b> director colegio público	<b>DO5GCC:</b> docente de quinto grado colegio confesional	<b>P5GCC3:</b> padre de quinto grado del tercer alumno del colegio confesional	<b>A5GCPU3:</b> alumno de quinto grado de colegio público número 3

<b>COLEGIOS</b>	<b>DIRECTORES</b>	<b>DOCENTES</b>	<b>PADRES</b>	<b>ALUMNOS</b>
<b>CPU</b> (colegio público)	<b>DICLP:</b> director colegio público	<b>DO4GCLP:</b> docente de cuarto grado de colegio laico privado	<b>M4GCLP4:</b> madre de cuarto grado de del cuarto alumno del colegio laico privado	<b>A4GCLP5:</b> alumno de cuarto grado de colegio laico privado número 5
		<b>DO5GCLP:</b> docente de quinto grado colegio laico privado	<b>M5GCPU1:</b> madre d de quinto grado del primer alumno del colegio público <sup>1</sup>	<b>A5GCLP2:</b> Alumno de quinto grado de colegio laico privado número 2
		<b>DO4GCPU:</b> docente de cuarto grado colegio público		
		<b>DO5GCPU:</b> docente de quinto grado colegio público		

En negrita, se marcaron las respuestas que obtuvieron mayor cantidad de coincidencias.

<sup>1</sup> Sólo en una caso, la que respondió fue la tía de la alumna, quien estaba a cargo de ella. Figura como T (tía) y en otro, del mismo colegio, en que fueron entrevistados padre y madre, figura como PM.

***B. Categorías analizadas de las respuestas de las entrevistas  
con educadores: padres y docentes***

**1. FUNCIÓN DE LA TV.**

**a) Entretener. (CC: 20) (CPU: 11) (CLP: 13) Total: 44 respuestas**

DO5CPU: *Eeehmm, bueno, en un 80 % para informar /// sí, no, no, tendría que ser 60% y 40% paraaa entretenerme, como distracción ¿no?*

Sobre este primer tema, cuya pregunta era “¿para qué sirve la televisión?”, la mayor parte de los adultos reconoce que la función principal es la de entretimiento. (44 respuestas) Es interesante la respuesta de la maestra que duda mucho al responder (*Eeehmm, bueno, si, no, no, tendría que ser...*) y trata de hacer un cálculo aproximado como si fuera posible medir esta realidad.

Por otra parte, la respuesta concluye con un *¿no?*, forma que se utiliza para que el interlocutor afirme que está de acuerdo con lo que se dijo. Además, también es significativo el uso del pronombre personal enclítico en *entretenerme*, porque las respuestas de los adultos siempre apuntaban a la función primordial que tiene la tv. en general pero, en este caso, se personalizaba su uso.

**b) Educar. (CC: 11) (CPU: 10) (CLP: 10) Total: 31 respuestas**

M5GCLP3: *Y deb, debía, debería tener, no sé, para mí ¿no?, una, una función informativa y educativa. O sea, informarnos y al mismo tiempo educarnos ¿no? Porque.../// No sé, yo creo que es eso ¿no?*

La opción educar es la que se ubica en el segundo lugar entre los educadores. La expectativa de una tv. educativa está muy presente en los adultos. Coincide esto con lo que sostiene Fuenzalida: al regresar de la escuela, el estado situacional de los niños ante la televisión es primariamente el de descansar y relajarse físico-psicológicamente (2005: 86). Es decir, ni los niños ni los adultos pueden exigir que la educación sistemática que da la escuela continúe en casa con la televisión.



c) Informar. (CC: 8) (CPU: 5) (CLP: 7) Total: 20 respuestas

M5GCLP2: *Y diiistraer /// también informar. (5>)*

Con respecto a la función de informar, la madre responde, en primer lugar, distraer y agrega inmediatamente para informar.

d) Tener a los niños distraídos. (CC: 1) (CPU: 3) (CLP: 3)

Total: 7 respuestas

P5GCC2: *Informativa...eh /// cultural también...hay programas culturales muy interesantes. Diría que yo los tengo, casi por hecho. Y después por supuesto, un pasatiempo ¿no?, una forma de, de, distraerse [E: Mm, mm], y de salirse de las cosas.*

En la opción, tener a los niños distraídos, algunos educadores admiten que es una función válida entre otras. En las escuelas, paradójicamente, se guarda el televisor en la biblioteca y se la usa muchas veces en las horas libres para que se queden quietos un rato o se les pasan películas de *Disney*, que los propios chicos traen a la escuela. El tema es que por un tiempo, también, los docentes recurren a la niñera electrónica, a la que tanto suelen condenar. En las casas, ocurre lo mismo, las madres que deben realizar las tareas domésticas los “sientan” delante del televisor para ocuparse de sus obligaciones un tiempo, sin los reclamos de los chicos, especialmente de los más pequeños.

e) Relajarse, dormirse. (CLP: 1) (CC: 2) Total: 3 respuestas

M5GCLP3: *Pero aparte me gusta, para, para desestresarme, ver algún... Por ejemplo, a la noche, me gusta ver, este, que es una, es una, no tiene ni argumento ni nada, Sos mi vida, porque es como que es un relax para mí.*

En la última opción, relajarse, dormirse, sólo algunos adultos confiesan que usan la tv. para no pensar en ningún otro problema más de los que afrontan a diario, o minimizan el hecho de ver una telenovela, como en este ejemplo, diciendo que sólo la ven para relajarse, no porque les guste o les interese el programa. Esta respuesta sirve para ilustrar las muchas veces que el adulto de clase media muestra su pudor por decir que ve realmente la televisión, como si estuviera confesando un delito. La tv no tiene para ellos una imagen de medio de comunicación prestigioso como podría ser el diario, escuchar música clásica en la radio, etc. Sobre este tema, coinciden casi todas las investigaciones revisadas para esta tesis.<sup>2</sup>

## 2. USO QUE HACEN LOS CHICOS DE LA TELEVISIÓN

### a) Programas de tv. más vistos.

- i. Preferencia de los programas de la televisión por aire.

(CC: 4) (CPU: 3 respuestas) (CLP: 4) Total: 7 respuestas

E: ¿Tiene tv. por cable o satelital?

M5GCPU4: *Aire. No quiero estar pegada a la tv.*

### ii. Preferencia de los programas de la televisión por cable.

(CC: 8) (CPU: 6) (CLP: 11) Total: 25 respuestas

P5GCC2: *Es una porquería el lenguaje, ¡Sobre todo los canales de acá! Argentinos, son eh...la vulgaridad es una forma...que da vergüenza ajena. Muy maleducados, perdón....Yo creo que, no la tengo, no la tenemos como rival. No la veo como agresión, así como una cosa de...*

M4GCC2: *...canales de aire no veo, para eso tengo el cable, canales de aire no veo, trato de evitar...*

---

<sup>2</sup> Ver Capítulo 1, Apartado D. “Investigaciones sobre televisión, escuela y familia”.



**iii. Confusión entre canal y programa (en adultos y en chicos). (CC: 10) (CPU: 8) (CLP: 11) Total: 29 respuestas**

E: ¿Qué programas son, por ejemplo, los que mira?

DICPU: *Y a mí me gusta Discovery, Infinito y History Channel. Como yo soy profesor de Historia [E: claro], me fascina lo que tiene que ver con el History Channel [E: claro, claro]. En Discovery también me gusta todo, lo relacionado con los animales, con el medio ambiente [E: claro] Animal Planet también. /// Lo que tiene que ver con el ecosistema, con el medio ambiente, todo eso me encanta.*

La primera cuestión que se les planteó a los adultos acerca del uso de la tv. era si tenían televisión por cable o satelital. Sólo tres casos optaron por responder que tenían tv. por aire. Todos los demás tienen cable y, en dos casos, la única empresa satelital de la Argentina, *Direct TV*. La Argentina figura entre los países iberoamericanos que más uso de la televisión por cable realiza.<sup>3</sup> La clase media no deja de lado esta opción por diferentes motivos: algunos aluden a la mala calidad de los programas que se emiten por aire, otros a los canales educativos de los que se puede disfrutar en el cable, la posibilidad de ver canales de películas o de deportes, entre otras razones. Todo esto muestra la preferencia de ver televisión por cable (25 respuestas) (Fuenzalida, 2005).

---

<sup>3</sup> Cfr. Comparaciones entre los países iberoamericanos realizadas en Bringué Sala, X. y Sábada Chalezquer, C., (Coord.), (2008), *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*, Cuaderno 12 de la Fundación Telefónica y de la Universidad Navarra, Barcelona, Ariel, pág. 186.

Otro aspecto para considerar es la permanente confusión entre canal y programa, tanto en los adultos como en los chicos. Esto se debe, por un lado, al auge de la tv. por cable, cuyos canales suelen ser temáticos <sup>4</sup> y, por lo tanto, ofrecen una programación acerca de un mismo tópico que interesa a un determinado número de televidentes a lo largo del día y también a que, como señalan muchos investigadores citados en el marco teórico, la audiencia se sienta a *ver televisión*. Por lo tanto, mediante el *zapping*, el programa como unidad tiende a desaparecer. En cambio, de los canales de aire sí se conocen en un alto porcentaje los nombres de los programas y de sus actores o conductores (Morley, 1966, a).

**b) Adaptación del visionado a los horarios familiares.**

**(CC: 9) (CPU: 6) (CLP: 6) Total: 21 respuestas**

M4GCLP3: *Yo creo que es igual. Ellos están todo el día en el colegio. Llegamos a casa a las 6 de la tarde, entonces mientras toman la merienda, uno mira una película y después, hace la tarea. Si tienen que leer, leen y después vuelven a la tele a las 9.45 de la noche.*

La respuesta ilustra cómo se organiza la vida de un día de un chico en edad escolar y coincide plenamente con lo que los especialistas señalan sobre cómo la tv. organiza los horarios familiares (Morley, D., 2000; Lull, 1980).

**c) Conocimiento de los programas que ven los chicos.**

i. conocen mucho lo que ven, (CC: 6) (CPU: 4) (CLP: 2)

Total: 12 respuestas

M5GCLP2: *Y ellas están viendo Alma Pirata eh.../// está Casados con hijos eh, y ven mucho Utilísima, les gusta mucho aprender a cocinar, a hacer manualidades, así que eso es algo de lo que ven, no mucho más, a veces Chiquititas también, a la tardecita, pero muy pocas veces. (5>)*

---

<sup>4</sup> Cfr. Orza, G., (2002), *Programación televisiva. Un modelo de análisis instrumental*, Buenos Aires, La Crujía.

**ii. conocen poco lo que ven, (CC: 5) (CPU: 8) (CLP: 11)****Total: 24 respuestas**

DO5GCLP: (5>) *Laaa cantidad y la calidad de programas que ven los chicos es TERRIBLE. Montecristo que es para adultos. Alma Pirata. Mmm /// Los de Cris Morena. Estoy medio despegada de esos programas. Ven cosas de adultos tambiénnn. (( )) Los padres NO controlan.*

DO5GCPU: *El informativo es algo que lo ven, capaz que lo ven en familia, en la noche, porque al día siguiente, estee están al tanto de lo que pasó.*

DO5GCPU: *Los chicos sé que eso lo ven, por ejemplo, el programa de la Monita<sup>5</sup>. Ese lo ven.*

P5GCPU3: *No, Tini no mira mucha tele, no. Porque tiene el horario del colegio a la tarde. Entonces a la MAÑANA hace tarea. A la TARDE hace tarea. Entre que se baña, está un poco en Internet, no tiene mucho tiempo.*

E: Claro, claro.

P5GCPU3: *Pero ahora se enganchó con la telenovela esa de la Monita.*

E: Aahhh, sí.

P5GCPU3: *Está mirando eso, pero normalmente la rutina de ella es, a veces, la tele está prendida en algo informativo, entonces ve eso. Pero ella mirar así, prestarle atención es a Chiquititas o la Monita.*

---

<sup>5</sup> *Sos mi vida*. Telenovela de Canal 13 que salía al aire de 21 a 22 hs.

iii. no conocen lo que ven. (CC: 2) (CPU: 2) (CLP: 2)

Total: 6 respuestas

DO5GCC: *Es que no me acuerdo, porque sabés que les pregunté pero no me acuerdo los nombres. Yo sé que por ejemplo, Montecristo, ((ese lo ven)) y ALGUNOS lo ven a ese. Y después lo que nombraron mucho es este que estannn, este de bigotiiiitos y Florencia Peña* <sup>6</sup>.

DO5GCC: *Eh, iba a decir Chiquititas, Rebelde Way, pero ya no están más esos, ¿no?*

E: *Sí, Chiquititas está de vuelta.*

DO5GCC: *Ah, ¿está?*

M5GCLP3: *Eh, le gusta ver, esteee ° (esa, mm, a la tarde, que esta este programa ¿cómo se llama? Esteee) ° /// Eh, ahora está viendo unas películas de High Musical, eso está viendo. Y sino el otro programa que dan también ¿cómo es que se llama? El de, ¿el que dan a la tarde? El deee /// ¿Casados con hijos? [E: Ajá] /// No, pero hay otro que dan a la tarde, que es ° (( )) ° ¿cómo se llama? Que trabaja...eh Luisana Lopilato, no me sé acordar el nombre [E: ¿Alma Pirata?] Sí. [E: Ajá.] Ella lo ve y esta también esas películas de High musical [E: Sí, sí.] y después el otro día estaba con ella, que no quería que nosotros veamos televisión para ver ella el tema de ° (Casados con hijos). °*

Por las respuestas de los adultos, podemos distinguir que la mayor parte de ellos o conoce poco o no conoce lo que ven sus hijos o sus alumnos. Algunas respuestas muestran que se duda al contestar, en algunos casos, es probable que ellos miren esos programas y finjan no conocerlos, por el prejuicio de que no deberían ver tv. o por pensar que así responden a lo que la entrevistadora aprobaría como conducta pertinente en un adulto.

---

<sup>6</sup> *Casados con hijos*. Comedia de Telefé que se emitía de 21 a 22 horas.

En la respuesta anterior, esta mamá (M5GCLP2) minimiza los programas más criticados por la sociedad en general que su hija ve en tv. y destaca los que considera relevantes o educativos. La docente de quinto grado del colegio laico privado (DO5GCLP) atenúa su afirmación con la frase: *Estoy medio despegada de esos programas*. Otra vez, aparece la voz de lo que se cree correcto decir a la entrevistadora. Si ella estuviera al tanto de los programas que ven sus alumnos, se daría una posibilidad de trabajar con ellos esos temas y no una razón para avergonzarse. La docente del colegio público hace hipótesis sobre los noticieros, “deduce” que sus alumnos los ven, porque conocen la actualidad. El padre que responde (P5GCPU3) sobre su hija, usa esta fórmula “el programa de la Monita”, que era el sobrenombre de la actriz Natalia Oreiro en la telenovela de Canal 13 *Sos mi vida*. Muchos adultos no “recordaban” el nombre del programa pero sí a “la Monita”.

La docente de quinto grado del colegio confesional (DO5GCC) emplea una perífrasis para decir que sus alumnos miran *Casados con hijos*, nombrando y describiendo a los actores. Tampoco sabía si *Rebelde Way* seguía en el aire o que se estaba dando una nueva versión de *Chiquititas*. O supone que no debería saberlo. La misma estrategia discursiva usa la madre de la alumna de quinto grado del colegio público para nombrar los programas.

Esto se relaciona directamente con lo que Fuenzalida (2002) explica que es la diferencia entre lo que la gente “dice” de la tv. y lo que “hace” con la televisión.<sup>7</sup> También, con lo que sostienen García de Cortázar y otros (1998: 34-35), de la actitud del informante adulto de “salvar la cara”, es decir, su estatus, al decir lo que les parece más adecuado, uno de los obstáculos a los que el investigador debe vencer en las entrevistas en profundidad.<sup>8</sup> También, aparece el tema en Morley (1986).

---

<sup>7</sup> Ver Capítulo 1, Apartado D.

<sup>8</sup> Ver Capítulo 2, Apartado D, 2.

**d) Uso del video y del DVD para ver películas.****(CC: 8) (CPU: 4) (CLP: 6) Total: 18 respuestas**

M5GCPU4: *...lo que ven mucho son, estee, películas de Disney y de Barbie que están grabadas. Se las compro y las ven varias veces.*

DICC: *Mira nosotros, en general, aunque tengamos dos televisores, no vemos televisión. O sea para nosotros este utilizar el DVD...*

M4GCC2: *Por ejemplo, Shrek creo que la disfrutamos más mi marido y yo que ellos entre la música y todo, te identificás generacionalmente [(( ))] Fuimos a ver, estas vacaciones de invierno, fuimos a ver Cars (( )), nos encantó. Está muy buena porque también deja un mensaje con el tema de que no es tan importantee ¡Buscando a Nemo! Buscando a Nemo cuando vio la pececita yo ya estaba llorando (( )) Vamos al cine y después, si nos gustó la compramos, y la tenemos en casa Buscando a Neemo, ahora Cars la queremos comprar, pero tratamos de tenerlas.*

Todas las respuestas aluden a una costumbre ya afianzada en la clase media porteña: se ve la película en el cine y luego, si gustó, se compra o se alquila el DVD para que los más chicos la vean repetidamente. Esta es una forma sutil de la “niñera electrónica”, porque según los padres esas películas no tienen ningún contenido perjudicial y la mayoría tienen mensajes educativos.<sup>9</sup> Esto los deja tranquilos y los chicos se entretienen por un rato largo (Aparici, 1994).

---

<sup>9</sup> Esta modalidad de visionado es una línea abierta para investigar. ¿Esos mensajes positivos que los padres pueden entender, ¿los entienden los chicos?, ¿no sería bueno conversar acerca de las películas infantiles?



- e) Observación de los juegos sobre los programas televisivos.

(CC: 1) (CPU: 3) (CLP: 4) Total: 8 respuestas

DICLP: ...*Los Power Rangers fueron un éxito total, los docentes tenían que parar las luchas en el jardín de infantes...*

En esta respuesta de la directora de primaria del colegio laico privado puede verse cómo los chicos imitan lo que ven o juegan a interpretar los personajes de la televisión, caracterizándolos.

- f) Observación de la conversación que los chicos tienen con sus compañeros sobre programas televisivos. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS ADULTOS.<sup>10</sup>

- g) La televisión en el cuarto del niño. (CPU: 1) (CC: 1) (CLP: 6)

Total: 8 respuestas

M5GCPU1: *Sí. A las diez, diez y media tiene que estar en la cama, y prácticamente ehh, durmiendo. Diez, diez y media subo a su cuarto (( )) yy es responsabilidad de ella que se apague la tele porque la tele la tiene en su cuarto. Porque ella sabe que la pone, la prepara para que se apague sola porque si no se termina durmiendo y queda la tele prendida.*

La respuesta de esta madre intenta convencer de que su hija de 10 años es lo suficientemente responsable como para apagar la televisión que ve de noche sola en su casa (duerme en el piso superior y los padres, en la planta baja) y que coloca el *timer* de la tv. para que se apague en ese horario. Cuando contestó la niña, dijo que frecuentemente miraba televisión hasta la una o una y media de la mañana y que sus padres ya estaban dormidos cuando apagaba su televisor.

---

<sup>10</sup> Para mantener las mismas categorías en las respuestas de las entrevistas de los educadores y de los chicos, cuando alguna no aparece, se la incluye con la indicación de que no aparece porque o no surgió o no era pertinente para los chicos o para los adultos.

## 2. HORAS POR DÍA QUE VEN TELEVISIÓN LOS CHICOS Y HORARIO EN QUE SE VAN A DORMIR

- a. Horas de consumo diario. (CC: 2; 3; 3; 3.5; 0.5 **Promedio: 2.4 horas.**)  
(CPU: 1.5; 2; 5; 4; 3; 2; 3; 2 **Pr: 3.10 horas**) (CLP: 2; 2.30; 3; 3; 2; 4; 2  
**Pr: 3 horas**)

**Promedio general: 3.10 horas**

- b. Diferencias con los fines de semana:
- ii. en el horario de ir a dormir, (CC: 2) (CPU: 2) (CLP: 2)  
Total: 6 respuestas
  - iii. en la cantidad de horas que miran tv. (CC: 2) (CPU: 2) (CLP: 2)  
Total: 6 respuestas

M4GCC1: *Sí, a las veintiuna, menos los viernes, les damos un changüí, diez...*

- c. Horario en que se acuestan:
- ii. diferentes horarios: (CR: 22; 22; 23; 23; 22.30 **Pr: entre las 22 y las 23**) (CLPU: 24; 24; 23.30; 24; 24; 22.30; 23; 24; 22.30 Pr: entre las 23 y las 24) (CLP: 23, 21.45; 23.30; 22; 23; 22; 22 **Pr: entre las 22 y las 23**)  
**Promedio general: entre las 22 y las 24 horas**

DO4GCLP: *Se acuestannn tarde. /// Algunos a la una de la mañana. Miran la tele en la CAMA. (3>) Fuera del horario de protección al menor seguro*<sup>11</sup>.

M4GCLP1: *No, ellos se duermen como a las 11, pero mirando dibujitos.*

E: Pero muy tarde ¿a qué hora se acuestan? ¿Porque se levantan al otro día temprano, no?

P4GCLP 4 y 5: Yyy... con suerte 12, 11.30.

<sup>11</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>12</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

P5GCPU3: Es muy nocturna<sup>13</sup> *ella justamente por el horario del colegio duerme hasta tarde a la mañana y a veces pasada la media noche. Yo ya encontré varios papás que tenemos la misma rutina.*<sup>14</sup>

P5GCC2: *Eeh, no no hay un hora tácita así, porque se levantan temprano, [E: Claro] así que, más de las doce no se acuesta ninguno . A las once ya están cansados.*

En primer lugar, se puede observar, a partir de lo que estiman los educadores, que el promedio de consumo diario de tv. por parte de los chicos es de tres horas y diez minutos. Una cantidad de tiempo que niños y padres dicen que aumenta los fines de semana, porque no hay que levantarse temprano. Este número de horas ronda el promedio de otras investigaciones revisadas en el Capítulo 1 (Morduchowicz; 2008, b).

En segundo lugar, si se analizan los horarios en que los niños encuestados se van a dormir son casi siempre después del llamado “horario de protección al menor”. La respuesta de la maestra es categórica y reconoce claramente este hecho. Los padres tratan de atenuar la realidad de que sus hijos se acuestan tan tarde usando expresiones modalizadoras como “changüí” (es decir, un poco más de tiempo), “con suerte”, “es muy nocturna” (o sea que el problema es de la niña) o “varios papás que tenemos la misma rutina.” Así, tratan de disculparse con la respuesta del “muchos hacen lo mismo”, lo que constituye una falacia de generalización.

iii. uso de *timers*, (CPU: 1) (CLP:1) Total: 2 respuestas<sup>15</sup>

M5GCPU1: *Sí. A las diez, diez y media tiene que estar en la cama, y prácticamente ehh, durmiendo. Diez, diez y media subo a su cuarto (( )) y es responsabilidad de ella que se apague la tele porque la tele la tiene en su cuarto. Porque ella sabe que la pone, la prepara para que se apague sola porque sino se termina durmiendo y queda la tele prendida.*

E: Claro, claro.

M5GCPU1: *La programa y a las once ya estáa, porque después no se levanta.*

<sup>13</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>14</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>15</sup> Citamos nuevamente esta respuesta porque es la que se refiere específicamente al uso de “timers” que apagan automáticamente la tv. a la hora en que se la programó.

Esta mamá asegura que su hija a las once está durmiendo. Como ya se indicó, la niña dice que, antes de la una y media, rara vez se duerme pero los padres no suben a su cuarto a ver qué está viendo en la televisión, por qué no la apagó o a qué hora puso el *timer* de la tv.

iv. esperar despiertos hasta tarde para esperar al padre. (CPU: 2)

Total: 2 respuestas

M4GCPU4: */// 11 y cuarto 11 y media se corta la televisión /// Por ahí se quedan leyendooo dibujandooo o llegan a prender la compu. Pero como mi marido llega 12 y media de la noche, lo esperan.*

Aunque no salió con mucha frecuencia en las entrevistas realizadas para esta tesis, en otras investigaciones se señala también que el hecho de esperar al padre que regresa tarde del trabajo es un factor para que los chicos se acuesten tarde o para que vean programas de adultos con tal de compartir un momento del día con su papá. Es factible que esa sea también una razón por la que los adultos sean más permisivos en el uso de la tv.: ellos también quieren compartir un tiempo con sus hijos.<sup>16</sup>

#### 4. REGULACIÓN DE LA TV. QUE REALIZAN LOS PADRES

a. **Prohibición de programas (por escenas de sexo, malas palabras, o violencia). (CC: 2) (CPU: 4) (CLP: 5)**

**Total: 11 respuestas**

M5GCLP2: *Eh, bueno los que tienen ehh, digamos, este, escenas de sexo muy explícito, eh o los de eh, que sean violencia rayando lo sádico.*<sup>17</sup>

M5GCPU3: *SÍ, por ejemplo Mujeres asesinas no la dejo verla, parece muy chocante, muy fuerte para ella, para poder comprender el concepto de lo que (( )) aparte la bajonea, la va a poner mal.*

<sup>16</sup> El ritmo de vida y la situación económica ha forzado a muchas familias a no poder compartir ni siquiera la cena. Entonces, en algunos hogares, sólo se comparte la televisión.

<sup>17</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.



E: Bueno, ¿hay alguna prohibición, algún programa que ustedes digan, mirá Camila no es para vos? No mires esto.

M5GCPU1: *Hay algo que todos los pibes miran que es esto Casados con hijos que a mí me parece absolutamente una porquería.*

E: (Risas)

M5GCPU1: *Y no eso por ahí, (( )) porque los valores que deja son una por-que- rí- a. Ese programa, si lo pone ya sabe que no... Todo lo contrario a la familia nuestra.<sup>18</sup> No fomenta nada de los valores. Nada de juntarse a comer en familia, de charlar en la cena. Se enojan cuando les digo no. ¿Por qué no?, por esto, esto, esto.*

La primera respuesta de la mamá (M5GCLP2) no puede dejar de sorprender la falta de precisión para explicar sus estándares para prohibir un programa (“sexo muy explícito”; “violencia rayando en lo sádico”). La segunda mamá (M5GCPU3) señala el estado anímico de la niña para prohibir un programa: “la bajonea”, es decir, la deprime.

La tercera mamá (M5GCPU1) usa otros estándares. Condena a uno de los programas más vistos por casi todos los informantes del trabajo de campo porque compara los valores y el estilo de vida de la familia que aparece en la tv. con la propia. Tal vez, ver con los chicos en alguna ocasión el programa y comparar en qué se distingue esta familia televisiva de la de ellos podría ser un buen ejercicio de *lectura crítica* del medio.

#### **b. Ninguna prohibición. (CLP: 8) (CC: 3) (CPU: 1)**

**Total: 12 respuestas**

M5GCLP5: *Mirá, en mi casa ellas no miran TANTO. Hay veces y te soy –te voy a ser sincera, que, cuando eran más chicas yo decía “andá a mirar un ratito la tele”. Y no, ellas juegan. Eh, juegan mucho, este...y dramatizan mucho y por ahí, a lo mejor, hasta situaciones de la tele <sup>19</sup>. Porque ellas miran Alma Pirata, por ejemplo, y después por ahí dramatizan alguna escena de Alma Pirata. Pero no, prohibiciones no hay, ni horarios tampoco <sup>20</sup>. En realidad, ven poca televisión.*

<sup>18</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>19</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>20</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

La mayor parte de las respuestas se da en esta categoría: todo se puede ver, no se ponen límites, “ven poca televisión” pero lo que importa no es sólo el tiempo del visionado sino la calidad de los programas. Esto se aproxima a lo que Sinay (2007) llamó “la sociedad de los hijos huérfanos” (Sinay, 2007). Padres y madres no ejercen sus responsabilidades educativas por miedo a perder el cariño de sus hijos en muchos casos, por indiferencia en otros.

- c. Negociación de las prohibiciones con los chicos.  
 (CC: 1) (CPU: 2) (CLP: 2) Total: 5 respuestas

E: ¿A qué hora se van los chicos a dormir?

M4GCLP3: *Bueno, apagamos la televisión 10.15. Cuando termina el programa que miran a la noche, no me gusta mucho pero bueno.*<sup>21</sup> *Hasta las 22.45.*

E: ¿Qué miran?

M4GCLP3: *Miran Casados con hijos.*

En esta respuesta se observa cómo, ante la insistencia de los más chicos, la madre cede. Ella, una adulta a cargo de su educación, ha perdido la negociación del horario con chicos de 9 y 10 años: “no me gusta mucho pero bueno.”

- d. Ausencia de regulación porque los que ven con ellos tv. son abuelos o empleadas domésticas. (CC: 3) (CLP: 2)  
 Total: 5 respuestas

DO4GCC: *Que es una barbaridad, yo la otra vez veía eso. Pero también depende mucho de los papás que trabajan y los que no. Los que los papás trabajan y que están con la empleada o pasan tiempo con la abueeela y eso, ven más televisión.*

Muchas veces, no es que nadie regule el consumo televisivo sino que las personas no son las indicadas para hacerlo: la empleada doméstica fue contratada para otras tareas y no para educar en televisión; los abuelos quieren ayudar a sus hijos en el cuidado de sus nietos, tampoco es tarea para ellos...

<sup>21</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

- e. Cambio de canal o decirle que mire para otro lado o que cierre los ojos. (CC: 1) (CLP: 1) Total: 2 respuestas

M4GCLP3: *Todo el tiempo, todo el tiempo. Nosotros por eso tenemos el control al lado, porque queremos ver algo y vamos cambiando todo el tiempo. Nos hacemos los distraídos,<sup>22</sup> ¡Ay a ver, pensé que había empezado! Nosotros estamos atentos a lo que miramos, es un horario de 20.30, pero viste, es tremendo.*

M5GCPU5: *Ehhh, que está bien, pero para aprender no tiene este a mí no me gusta tanto mirar este programa. Eso sí, ehhh y después otro no. Otra cosa ehhh, cuando él está mirando televisión. Si yo estoy mirando, yo tengo el control remoto porque, ehh, cada cinco minutos te ponen propagandas, ehhh, con agresión, con desnudos así provocativos.*

A veces, los padres recurren a estrategias por lo menos curiosas: tener el control remoto para cambiar de canal rápidamente cuando aparece alguna escena que ellos juzgan poco apropiada para sus hijos, decirles que miren para otro lado, adelantar una película si se está viendo un video.<sup>23</sup>

- f. Denuncias al COMFER. (CPU: 1) Total: 1 respuesta

M5GCPU4: *Porque yo por ejemplo quiero poner a grabar un programa y no sé a qué hora ponerlo. Yo, cuando estuvo la propuesta del COMFER de las denuncias, llamé.*

M5GCPU4: *Y donde puedo denunciar, denuncio. Por ahí por mail por donde puedo.*

Entre todas las respuestas de los educadores, esta mamá fue la única que pensó que ella debería quejarse y denunciar ante el COMFER, organismo que debe velar por los contenidos y los horarios en que se emiten los programas en canales que pertenecen al pueblo argentino, ya que sus dueños sólo adquieren una licencia o permiso para usufructuarlos.

---

<sup>22</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>23</sup> En el Capítulo 4, se verá cómo los chicos cuentan estas estrategias: un alumno cuenta (A5GCPU5): ((Si estoy mirando)) y pasa algo que no se puede ver me dicen date vuelta y yo me doy vuelta.

**g. Ver con ellos programas de adultos. (CPU: 7) (CLP: 4)**

**Total: 11 respuestas**

DO4GCLP: *Eeeh (...) sólo algunos papás controlan lo queee ven los chicos. /// No es general. Vennn juntos muchos programas y comparten esos momentos juntos. (( )) Ven Montecristo en la cama con los padres.*

DO4GCC: *Sí. (2>) Pero, bueno, también hay papás que por ellos dejalos ver toda la tele que quieran y te la discuuten y todo, ¡no! /// Es increíble, pero. Un nene me había contado, no sé si de tercero o segundo grado que vio Mujeres asesinas con la mamá, yo no podía creer. Yo nunca vi ese programa y sólo en propagandas digo, ¡ni ganas de verlo! ¡Me sorprendió! Ah, lo que sí no sé si ((está)) en una pregunta, si noto que con la televisión hay nenes que se acuestan más tarde!, como que, la cena es más tarde! Yyy no sé, la de la Monita<sup>24</sup> la ven un MONTÓN de chicos, en la cena y se acuestan más tarde los chicos.*

E: ¿Hay algún programa que vea junto toda la familia?

M4GCLP: *Ehmmm /// Ah, sí, Sos mi vida.*

E: ¿Ahí los chicos por ejemplo, preguntan, hacen algún comentario de algo que les llamó la atención, ustedes les comentan algo a partir de lo que ven en el programa?

M4GCLP: *Ehm No. Es un programa bastante tranquilo.<sup>25</sup> Digamos que está en un horario que no hay cosas muy (( )) No, pero preguntar no preguntan, por ahí se ríen de algunas cosas, pero no, no preguntan.*

En las respuestas de docentes y padres, se ven fuertes contrastes en las apreciaciones respecto de determinados programas. Los padres necesitan una formación en medios para poder ellos también leer inteligentemente los mensajes televisivos. La calificación “tranquilo” para una telenovela que mostró una escena de sexo con desnudo total a las 21 horas no parece la más apropiada (Martínez y García Matilla, 2000; Orozco Gómez, 1994: 61).

<sup>24</sup> *Sos mi vida*. Telenovela de Canal 13 que salía al aire de 21 a 22 horas.

<sup>25</sup> El análisis de esta telenovela probablemente llegaría a diferentes conclusiones.



**h. Respetar el horario de protección al menor.**

**(CLP:1) (CC: 1) Total: 2 respuestas**

M4GCLP1: *Fuera del horario digamos, los chicos no miran televisión...*

M4GCC3: *Sí. Sí, sí, yo trato de controlarlos porque hay cada programa que digo ¡por favor, y a las diez de la noche el televisor “track”, se apaga el televisor.*

Estas dos mamás son las únicas que reconocieron tener en cuenta que el horario de protección al menor era un parámetro para poner un límite y un derecho que los padres deben defender.

**i. Mención de la falta de compromiso de algunos padres.**

**(CC: 3) (CLPU: 2) Total: 5 respuestas**

DICC: *Y hay gente que los deja frente al televisor sin ningún tipo de prejuicios. De hecho, vos tenés chicos de primer grado viendo Casados con hijos. /// Y y bueno algunos otros programas de actualidad ///que ni son para chicos ni corresponde que los vean ni, o sea, no tiene ningún sentido que el chico esté frente ahí.*

La diferencia de criterio entre padres y docentes es grande. Los docentes consideran que esta es una obligación de los padres y que ellos no pueden o no deben hacer nada al respecto. En las propuestas del Capítulo 5 de esta tesis, se trata la necesidad de un acuerdo entre escuela y familia para trabajar juntas tras un mismo objetivo (Barcia, 2008; Lull, 1997; Miranda, 1987).

**j. Disgusto por la publicidad o por la falta de respeto a los**

**horarios. (CC: 5) (CPU: 5) (CLP: 5) Total: 15 respuestas**

DO4GCPU: *aaaah en todos lados. Me parece un DESASTRE, me parece TERRIBLE ((que me entere)) que pasen eemmm publicidad ee tanto de escenas de violencia como de sexo ee, en horarios centrales, en horarios donde los chicos están mirando programas infantiles. Me parece TERRIBLE.*

M5GCLP2: *Sí. Eeemm, bueno, digamos, yo puedo explicarles a ellas el exceso de violencia en una ficción, por eso miro los programas con ellos [E= Claro.] lo que nos*



*les puedo explicar es el exceso de violencia en un noticiero (!) /// Eh, eso es más lamentable y los FLASHES de los noticieros PASAN dentro del horario de, de, que les dejás ver, y ante eso me quedo bastante muda y sin explicación. Lo que pasa que los noticieros el, digamos, la sección policial ha llegado a ocupar casi el 80%.*

*M5GCLP4: Lastimamente (sic) no sé están cuidando con el tema del horario sino que pasa, propaganda o publicidad de este programa eh cuando están viendo los dibujitos ¿viste? o en horarios que está, que está la familia reunida. Dios mío. Esa, esa propaganda no la tendrían que pasar ahora ¿viste? Y van y te la dan.*

Las tres respuestas son ejemplo de otras muchas de padres y docentes que se quejan por los avances de programas de adultos que se emiten en los cortes publicitarios, durante el día. También, surgen aquí los *flashes* de los noticieros, que muchas veces rayan en lo morboso. Sienten que así no pueden proteger a sus hijos de las escenas de violencia y sexo, preocupación constante en todos los adultos. (Pinto, 2002)

k. Prioridad: hacer la tarea y luego se ve la tv. (CC: 2)

Total: 2 respuestas

*DO4GCC: Si hizo la tarea listo, es como que si la tarea está hecha: ¡bueno! podés ver tele.*

Esta docente ve cómo se juegan aquí dos factores complejos: el primero es que lo más importante para los padres es hacer la tarea escolar para el día siguiente y, una vez cumplida la obligación, viene el “premio”: ver televisión.

l. Uso del filtro de *Direct TV*. (CC: 1) Total: 1 respuesta

M5GCC3: *Nosotros tenemos Direct TV [E: Ajá] /// que la mantengo ¿por qué? Primero porque tiene candado. [E: Aahh] Vos podés poner para mayores de doce años: está el canal puesto; no se puede ver esa película, o esos programas. Los de aire no siempre lo engancha, las novelas del mediodía no te las clausura, que son una porquería. Y aparte, otra cosa que tiene, es que están como agrupados los canales ¿entendés? Los chicos saben que del trescientos al cuatrocientos están los dibujitos, entonces se mantienen por ahí.*

Esta mamá consideró que una estrategia para que los chicos no vean programas inapropiados para su edad era usar un filtro. En realidad, pocos padres lo utilizan. En la muestra analizada, sólo se dio este único caso.

m. Tv. como premio o castigo. (CC: 1) Total: 1 respuesta

DO4GCC: *Y! los que sí los papás lo regulan con el tema de, a veces te dicen bueno le voy a sacar la televisión. Como que es un instrumento no sé, de premio castigo.*

Esta docente también señala que muchos padres usan la televisión como instrumento de premio o de castigo, lo que indirectamente le otorga más valor al medio (Beltrán Llera y col.; 1999).

**n. Crisis de autoridad en la familia. (CC: 3) (CPU: 1) (CLP: 3)**

**Total: 7 respuestas**

DO4GCLP: */// Para los adultos los programas que ven los chicos son un SOMNÍFERO. (( )) La escuela debe trabajar con los padres eeel el tema de los límites. Los padres son conscientes de lo que pasa con la tele, ¿no? Perooo su postura es NO poner límites. Les es complicado -> ponerlos. (( )) El problema reside en los límites y no ennn la tele.*

P4GCC4: *Mirá, lo que es la realidad es que la, la televisión educa, educa, este, dan modelos que después es muy difícil revertir, es muy difícil /// es muy difícil. Como también es difícil /// que en cualquier tipo de colegio que la (( )) sea como ha mutado a la familia...*

En la respuesta de la docente, puede verse que, para ella, el problema es más grave: los padres no ponen límites a sus hijos, no los preparan para las frustraciones de la vida. En la respuesta del padre, se ve en la repetición del adjetivo “difícil” que los padres no pueden manejarse solos en esta tarea y, además, agrega la crisis que vive la familia “tradicional” (padre, madre e hijos) con la aparición de las llamadas “familias alternativas”<sup>26</sup>, todos casos que desafían la tarea educativa que el adulto debe realizar con las nuevas generaciones.

**o. Falta de comunicación de los padres con la escuela.**

**(CC: 1) (CLP: 2) Total: 3 respuestas**

DICC: *Y yo creo que esa crisis de autoridad no sólo se ve en no ponerle límites al chico, sino en no tener claro cuál es el rol de la escuela y cuál es el rol tuyo como papá.*

M4GCC2: *...yo creo que el colegio puede ayudarlos un montón a los papás en cuanto a pautas de programas de tele, recomendaciones, estimular a ver en familia tal cosa, pero no sé si los papás quieren y están abiertos a recibir eso, porque los papás hoy por hoy están en una postura que amparan todas las macanas que los chicos se mandan y vienen al colegio a quejarse y a pelear...*

---

<sup>26</sup> Segundas nupcias después de un divorcio, o terceras después de dos divorcios, familias monoparentales, familias separadas en las que los abuelos se integran en la vida diaria para cuidar de sus nietos, padres o madres ausentes, separaciones de hecho, parejas que conviven pero que no están casadas y tienen hijos, etc.

Por primera vez, es posible encontrar respuestas que pueden llegar a un punto de acuerdo. La docente habla de los papeles que le toca jugar en la educación de los chicos a la escuela y a la familia y la madre que responde dice que muchos padres (no es su caso) no ponen límites y pretenden que la escuela se haga cargo de la labor de ellos.<sup>27</sup>

**p. Problema de la falta de presencia en los padres que trabajan (según los docentes). (CC: 6) (CPU: 1) (CLP: 4)  
Total: 11 respuestas**

DO4GCC: *En verdad, yo lo que noto es como quee, también eh o sea algunos - los papás que qué sé yo trabajan y eso porque como que cuando llegan, por lo que te comentan, no se quieren ponerse a luchar...*

DO5GCLP: (3>) *La tv. es un escape para los padres queee trabajan. /// Está sobre todo en la habitación de los chicos (( ))*

P5GCC5: *No. No, por supuesto, por eso iba también a agregar eso. A veces también, que esté la familia bien constituida, tampoco es sinónimo de que el padre pueda ejercer un control. Porque también, está trabajando la madre la mayor parte del día, el padre también. Yo conozco, a veces digo UH ¿TE FIJASTE EN TAL PROGRAMA O ALGO? a amigos o así. “MIRÁ, SERGIO, YO LA VERDAD LLEGO A CASA A LAS DIEZ, ONCE DE LA NOCHE [E: Claaro.] te soy sincero, ni sé lo que miran en mi casa”.*

En las tres respuestas, surge el tema de las familias, en que ambos padres deben salir a trabajar. Estas familias son asumidas como familias que no pueden hacerse cargo de la educación de sus hijos como aquellas en las que las madres se quedan con ellos y los llevan y traen de la escuela y hacen las tareas domésticas. Tanto padres como docentes suelen condenar este modelo de familia con los dos padres que trabajan (aunque parecen olvidar que la situación económica de la Argentina fue una de las causas más importantes que forzó a la madre de clase media a salir a trabajar fuera del hogar); otros manifiestan pena por esos hogares, a los que consideran de niños casi abandonados (Sinay, 2007).

<sup>27</sup> Otra de las líneas de investigación abiertas en esta tesis es la de la comunicación honesta entre familias y escuelas. Muchas familias no se comprometen con la escuela pero también muchas escuelas no desean interferencias en su labor cotidiana, más allá de que se proclamen dispuestas al diálogo.

**q. Ver tv. con los chicos: (CLP: 2) Total: 2 respuestas**

E: ¿Hay eh... hay programas que juntos todos, todos o por ejemplo, o sólo con usted?

¿Hay algún programa...?

M5GCLP3: *Sí, a veces por ejemplo Sos mi vida, a veces sí la vemos. Pero no, porque ella tiene su tele entonces [E: Claro] ella como que se... por ahí de...no sé si ve... No, no...en realidad alguna vez Sos mi vida, pero no...*<sup>28</sup>

M5GCLP4: *Eeh... Y a veces cuando alquilamos alguna película ooo o bueno, o a ver algún dibujito, Bob Esponja [E: Aah, sí.] la criticaba con mi marido pero y con eso sí, a veces Casados con hijos o veíamos mucho, cuando mi marido está de viaje así eh Animal Planet cuando ¿viste? están las crías o esas cosas muy tiernas. Sí, sí...a veces... muy pocas veces compartimos la tele.*

El hecho de que los chicos pequeños vean solos la tv. es señalado por muchos de los especialistas estudiados, pero la costumbre del televisor en el cuarto del niño ya fuertemente está instalada (Pinto, 2002; Franzi, 2001; Hoffmann Fernández y Oswald , 2003; Gabelas Barroso y Lazo, 2008; Fuenzalida, 2005; Morduchowicz, 2008, b).

**5. VIOLENCIA TELEVISIVA DAÑINA PARA LOS CHICOS**

**a. Violencia verbal:**

**i. gritos, (CR: 5) (CLPU: 6) (CLP: 4)**

**Total: 15 respuestas**

M5GCLP5: *Mirá, a veces veían, este, Chiquititas, que no te digo que había violencia, este, física, pero se trataban a veces medio mal que mm, mucho....O Floricienta ¿viste? Que también tenía esas cosas de gritarse, hablar gritando... Pero después, violencia física, no.*

<sup>28</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

**ii. maltratos, insultos.**

**(CC: 5) (CLPU: 6) (CLP: 4)**

**Total: 15 respuestas**

D5GCC: *Y bueno, primero eso de expresarse siempre con el cuerpo, en vez de utilizar las palabras, expresarse con el cuerpo, ¿no? Eh, después el tema del grito!, cómo gritan. Después el tema deee que siempre se quieren imponer, ellos están primeros que nadie, ¿no? Un individualismo total /// Eso, lo ves en todo momento, lo ves en los recreos, lo ves en el comedor y en la clase misma, en lengua, yo doy lengua. Y queee, es esto dee que todo por ejemplo que hicimos un cuento y TODOS quieren leer su cuento primeero y pero como que no me importa el otro, o sea.*

M4GCLP3: *No, mirá, lo que yo te digo. Igual Casados con hijos no me gusta mucho, porque tiene mucha violencia verbal.*

El uso de la violencia verbal está presente en muchas respuestas de los educadores, quienes afirman ver con más claridad en la tv. y, luego, en la imitación que hacen de ella los chicos. La violencia verbal comprende, para los informantes, los gritos, los insultos y el maltrato verbal, en general. La docente de quinto grado (D05GCC) detecta la falta de cortesía verbal en sus alumnos y, con más profundidad, también una actitud individualista y poco solidaria.

b. Pesadillas por las películas de terror. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS ADULTOS.

c. Violencia física (por imitación). (CC: 2) (CPU: 2) (CLP: 2)

Total: 6 respuestas

D05GCPU: */// En la tele hay violencia de mil tipos. (5>) Mujeres asesinas, por ejemplo. Vi unooo o dos capítulos (( )) Es PURO sexo exacerbado, sobreabundancia de sexo y violencia. ¡Lo violento es lo normal en la tele!<sup>29</sup>*

<sup>29</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

P5GCC5: *Mm, yo diría que más bien que lo que noto en los chicos, más bien así a nivel general, no hablo ya de pronto particularizando en los míos, pero yo lo más que noto es un empobrece, un empobrecimiento del lenguaje ¿no? /// Y creo que eso llegado el caso, eh, yo eso la vez pasada lo charlábamos con otros docentes y demás, en otro ámbito ¿no cierto? no justo acá dentro del colegio. Yy, habíamos un poco llegado a la conclusión, a raíz de una jornada que se hizo sobre el tema de adolescencia y demás, el tema de cómo a veces, el empobrecimiento del lenguaje es también generador de violencia, la gente no toma ¿no cierto? digamos, la gente no sabe cómo expresar determinadas cosas, no tiene vocabulario y termina a las trompadas ¿no es cierto? o insultando al otro.*

La docente de quinto grado (DO5GCPU) muestra su preocupación porque la violencia se ha tornado lo habitual en la televisión. Está coincidiendo, en alguna proporción, con los trabajos de Gerbner sobre la teoría de los efectos a largo plazo como la del cultivo (Shanahan y Morgan ,1999; Gerbner, 1994).

El papá que responde, en el último texto transcrito, ve que el empobrecimiento del lenguaje deshumaniza al hombre y eso lo lleva a la violencia física. Así, el que no puede expresarse con palabras, usa los puños.

d. Violencia de los noticieros. (CC: 1) (CPU: 2) (CLP: 4)

Total: 7 respuestas

M4GCLP: *Yo creo que los noticieros SON violentos, porque pasan cada cosa que, a veces, es más lo cambio porque hablan de violación, y me preguntan y no sabés qué hacer...*





M4GCPU3: *Bueno, nosotros lo que más miramos, como no estamos todo el día en casa y a veces no tenemos tiempo de leer diarios, son los noticieros, el de las 7, pero miramos de verdad, mientras que ellos miran otra cosa, o hacen la tarea, porque en realidad están cada vez más agresivos los noticieros, porque vienen ellos, yo lo tengo en la cocina mientras hago las cosas de la casa y demás y por ahí si están hablando de algo (( )) ya tengo que estar cambiando, porque dicen: “¿Qué pasó?, o lo mataron, o lo secuestraron, y es difícil estar explicando.” Y ahora esto qué pasó en Estados Unidos, qué francotiradores, y “¿qué pasó mamá?”, porque pasan y por ahí ven la imagen, es muy difícil...*

Los noticieros fueron un tema recurrente en las respuestas de los educadores y de los niños. Los chicos reconocen que es violencia “de verdad” y los educadores señalan que los noticieros argentinos se están tornando “morbosos” o “sensacionalistas”.

e. Violencia en los dibujos animados. (CC: 1) (CPU: 1) (CLP: 2)

Total: 4 respuestas

DO4GCC: *Es verdad que - más que nada pienso que los dibujitos animados que hay AHORA son violentos, sobre todo sin son japoneses y eso. No tengo muuucha idea, pero por lo que veo (2>) tienenn influencias. /// Sí.*

Otra vez, la docente admite no conocer bien el tema pero señala en especial a los dibujos japoneses, los llamados *animé* como fuente de violencia.

f. Discriminación como violencia. (CC: 1) (CPU: 1)

Total: 2 respuestas

DICPU: *A veces, el interlocutor tolera por ser sujeto o porque le dan un premio, digamos, algún tipo de premio, tolera que se le tome el pelo, que le hagan bromas sobre su persona, ehh o hay discriminación, a veces, también, con respecto a la gente de color moreno y al mismo tiempo con gente del interior también /// o los ancianos también [E: claro], o la gente de la tercera edad. - A veces. la gente está tan ((deslamentada)), que por un premio tolera ese tipo de cosas [E: claro], que se rían cariñosamente entre comillas [E: sí, sí sí ] y hace parecer que como que es reírse de esas personas cariñosamente pero, en realidad, es violencia tan [es violencia] y discriminación...*

El director de esta escuela comprende cómo la violencia se da de otros modos, además del insulto o del golpe. Señala las formas de la discriminación como un modo de violencia.

g. Programas violentos destinados a adultos. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS ADULTOS.

h. Violencia real más grave que la de ficción: (CLP: 1)

Total: 1 respuesta

P4GCLP 4 Y 5: *Por ahí uno pone límites en las cosas que no quiere que uno vea, por ahí más en lo sexual. En relación con la violencia, creo que se vive en todos lados y desgraciadamente en la ficción se ve menos que en la realidad, es así.*

Este papá de mellizos varones reconoce que la preocupación de los padres pasa por lo sexual en primer lugar y señala que le preocupa más la violencia real que la de ficción.<sup>30</sup>

<sup>30</sup> Esto se observa en las respuestas de los chicos (Capítulo 4), quienes demuestran distinguir un tipo de violencia de otro.

**6. OTRAS ACTIVIDADES QUE PREFIEREN REALIZAR LOS CHICOS  
ANTES QUE VER TV.**

- a. Deportes. (CC: 3) (CPU: 1) (CLP: 8) Total: 13 respuestas

P5GCC4: *Jugar, los deportes.*

- b. Manualidades. (CC: 6) (CPU: 2) (CLP: 1) Total: 9 respuestas

E: O sea, que cocinar y hacer manualidades les gusta más que ver tele.

M5GCPU2: *Sí.*

P5GCC2: *...Como a todos también les gusta...manipular plastilina y este...cosas...con la mamá que es profesora de Filosofía y pinta...entonces este...todos se quedan...eso también supe también mucho, eso está también dentro de lo que idolatran, no sólo la música ¿no es cierto? Las horas que están haciendo cosas con las manos y pintando los cositos que hacen... ya no les queda mucho tiempo para otras cosas.*

- c. Lectura. (CC: 3) (CPU: 5) (CLP: 8) Total: 16 respuestas**

M5GCPU1: *Le gusta leer mucho. Le gusta mucho la literatura (( )) y desde muy chiquitita le gusta. Ella empezó a leer desde los cuatro años, o sea así de corrido, libre.*

- d. PC: chatear y juegos. (CC: 4) (CPU: 4) (CLP: 8)**

**Total: 16 respuestas**

E: ¿Hay alguna actividad que le guste hacer a Francisco aparte de ver la tele?

M5GCLP1: *Los juegos de la PC y el básquet.*

- e. *Play station.* (CC: 3) (CPU: 3) (CLP: 6) Total: 12 respuestas

DO4CPU: *Yyy juegan con la play station yyy chatean.*

- f. Juegos de mesa. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS ADULTOS.

g. Jugar con hermanos o con amigos. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS ADULTOS.

h. Bailar y cantar con el CD de *High School Musical* o de *Alma Pirata*. (CC: 1) (CPU: 2) (CLP: 3) Total: 8 respuestas

M5GCPU1: *Que ahora anda todo, todo el mundo. Lo puede llegar a ver. Muchas veces más de una vez porque además bailan y (( )) coreografías.*

Los padres señalan que las actividades favoritas, con excepción de mirar la tv., son la computadora y la lectura. Los chicos van a demostrar algo muy diferente que o los padres no ven o lo dan por supuesto.<sup>31</sup>

## 7. PROGRAMAS FAVORITOS DE LOS PADRES

a. **Noticieros. (CC: 6) (CPU: 5) (CLP: 6) Total: 17 respuestas**

P4GCLP 4 y 5: *Lo que más me gusta es el noticiero.*

b. **Culturales. (CC: 8) (CPU: 6) (CLP: 6)**

**Total: 20 respuestas**

M5GCLP4: *A mi marido cualquier cosa porque este se engancha sean las 7 de la mañana, las 3 de la tarde. Volvemos de una fiesta o de algún lugar, él prende la tele. Antes de dormir (( ))*.<sup>32</sup>*Y bueno, a mí la verdad me... El único programa que miro, es rarísimo, me gusta Animal Planet... sí, sí, o Discovery ¿viste? Me encanta, me encanta, la verdad que me encanta. Mi marido, ya te digo, ve de todo... todo. Ayer me llamó la atención porque siempre criticó a Sofovich y ayer lo estaba viendo. “No” yo dije, “ay, estás viejo”)) *Es insoportable. Y lo que vemos todos, que nos enganamos muchos, es eh, es Cantando o Bailando por un sueño...**

<sup>31</sup> Ver Capítulo 4 de esta tesis.

<sup>32</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

P5GCC2: Yo de hecho, muchas horas, el que prende la televisión soy yo.<sup>33</sup> A veces, yo generalmente la uso para ver el informativo y estos programas, estos canales este, no sé si llamarles culturales pero... de algún modo...

c. Cocina o de manualidades. (CC: 5) (CLP: 2)

Total: 7 respuestas

M4GCLP1: Algo de Utilísima. Yo en particular, eee, no estoy, así que miro por ahí a la noche un ratito hago “zapping”, no miro nada en especial. Ehmm, Por ahí me gusta mirar un poco de Utilísima así a la tarde si estoy un ratito, yyy del noticiero, pero también así cambiando. (( ))

d. Telenovelas. (CC: 4) (CPU: 7) (CLP: 7)

Total: 18 respuestas

M5GCPU1: ¿Qué es lo que veo? Yyy, veo poca tele. O sea después a las once, miro ese programa que hay; una novela con Pablo Echarri.

E: Aahh, la... Montecristo....

e. Deportes. (CC: 5) (CPU: 5) (CLP: 6) Total: 16 respuestas

M5GCLP3: Ssí, sí. A mi marido le gusta mucho la tele pero le gustan mucho las, las películas. Películas y fútbol y todo eso.

E: Lógico, claro.

M5GCLP3: Para él, si no no tiene una televisión se muere.

f. Periodísticos. (CC: 2) (CPU: 1) (CLP: 2) Total: 6 respuestas

M5GCPU4: ...Bueno, uno de los programas que yo grabo todos los días es el programa de Mirtha Legrand, porque es el único que, estee, es educado.

P5GCC5: Y periodísticos por ejemplo, decir, noticieros, A dos voces, Hora Clave, La Familia Ingalls, series por ejemplo...

---

<sup>33</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

**g. Películas. (CC: 8) (CPU: 5) (CLP: 5) Total: 18 respuestas**

M5GCC3: *Yo, me gusta ver películas.*

**h. Series policiales: (CC: 1) Total: 1 respuesta**

P5GCC5: *Bue, yo soy de la época de digamos, los sesenta, los setenta, Los Intocables, Retro, [E: Claaro, claro.] Dos tipos audaces.*

Como se observa en los distintos trabajos de investigación, los padres señalan como programas favoritos los noticieros, los programas “culturales” de los canales temáticos del cable y las películas. Pero aquí se agrega el gusto por las telenovelas, sin temor de decirlo en voz alta (hecho que no ocurre en otras investigaciones estudiadas <sup>34</sup>) y los deportes (especialmente en los varones.)

Tanto la madre del alumno de quinto grado (M5GCLP4) como el padre, también de un alumno de quinto grado (P5GCC2), señalan que los varones disfrutaban de la televisión más que las mujeres (Morley, 1996, a).

**8. DIÁLOGO DE LOS PADRES CON LOS CHICOS ACERCA DE LO QUE VEN EN TV.**

**a. Ausencia de diálogo. (CC: 5) (CPU: 2) (CLP: 4)  
Total: 11 respuestas**

E: En el caso de que estén viendo algún programa juntos, este, eh... ¿Ella hace preguntas o comentarios o empieza a hablar algo que le interesa para, para conversar respecto de lo que están viendo?

M5GCLP3: *Y como ve esos programas que son ¿viste? Medios “light”, no...*

---

<sup>34</sup> Cfr. Morley, D., (1986) en donde se muestra que los varones no hablan ni siquiera entre ellos de lo que ven en televisión.

**b. Diálogo posterior al visionado, si el chico pregunta algo. (CC: 5) (CPU: 4) (CLP: 7) Total: 16 respuestas**

M4GCLP2: *Eeeh. No, porque los programas que él ve, que le gusta ver, son programas de dibujitos animados, pero muchas cosas se las censuramos, (( )) o cuando le decimos, estamos viendo alguna película por ejemplo y hay escenas..., algo esquematizado, a veces le damos explicación, que esto, que lo otro, yo creo que tiene que ver más que nada eh... con el acto sexual, es un nene de 10 años, es muy chico, yo no sé todavía lo que puede entender en la cabeza, porque vos les preguntás, yo hablo con mi marido, y vos decís, lo que te dice lo dice por la edad que tiene. Yo no sé hasta qué punto es lo que él puede entender.*

E: ¿Conversan con ellas sobre lo que ven?

M5GCLP5: *Si preguntan, les contestamos.*

**c. Preocupación por las preguntas que hacen los chicos por las noticias. (CC: 2) (CPU: 3) (CLP: 2) Total: 7 respuestas**

M4GCLP1: *Yo creo que los noticieros SON violentos, porque pasan cada cosa que, a veces es más lo cambio porque hablan de violación, y me preguntan y no sabés qué hacer...*

**d. Diálogo sobre lo que no alcanzan a leer en los subtítulos. (CLP: 2) Total: 2 respuestas**

M4GCLP2: *...Pregunta, porque le interesa la película, la trama, pregunta porque no entiende, a veces porque no llega a leer, digamos, es muy rápido, ese tipo de cosas...*

Como puede notarse, la mayoría de las familias no habla de lo que ven en televisión. Ninguno sabe cómo el otro interpreta el mensaje, cuán atento está al programa o si puede ser importante explicarle algún tema a su hijo o preguntarle su opinión sobre lo que están viendo.

## 9. DIÁLOGO DE LOS DOCENTES CON LOS CHICOS SOBRE LA TV.

### a. Ausencia de diálogo. (CPU: 1) (CLP: 2)

**Total: 6 respuestas**

E: ¿Conversan sus alumnos sobre lo que ven en la tele en el aula con usted?

DO5GCLP: *No. No suelen hacerlo.*

b. Diálogo sólo en el recreo: NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS ADULTOS.

c. Diálogo sólo sobre programas educativos. (CC: 1)

Total: 1 respuesta

DO4GCLP: *Sí, sí. /// Paraaa Ciencias Naturales, como están estudiando los vertebrados, les recomendé, aunque usted no lo crea<sup>35</sup>, ver Animal Planet.*

d. Sugerencias de los docentes de que no vean tv. y de que lean: NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS ADULTOS.

e. Recomendación de que no vean determinados programas: NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS ADULTOS.

f. Diálogo en el aula. (CC: 2) (CPU: 1) Total: 3 respuestas

---

<sup>35</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.



E: Muy bien, y ellos, este, te comentan por ahí que, te comentan, por ejemplo, que vieron algo, un programa que les interesó, o que les llamó la atención, preguntan o en clase o en el recreo ((respecto dee)) algún programa que miran y que les llama la atención por algo y comentan ((o que charlan entre ellos))

DO5GCPU: *No, no (( )). O por ejemplo, por ejemplo, cuando pasó esto de Chernobyll, ellos vinieron al otro día con la inquietud esa y bueno preguntaron. ¿Qué es lo que está por volver a explotar? Esas cosas sí.*

Como puede verse, en la escuela se habla poco de la tv. o, al menos, eso dicen los docentes, porque en los recreos los chicos dramatizan sobre los programas o le preguntan a la maestra algo de la telenovela de la noche anterior y que ella vio (Morduchowicz, 2001) pero a la entrevistadora o se le dice que no se habla del tema o que sólo se habla de programas educativos. La actitud es de indiferencia o de negar los desafíos que plantea la tv. a la escuela (Alonso, Matilla y Vázquez, 1995).

- e. Problemas de salud ocasionados por ver tv.: NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS ADULTOS.

## **10. INCORPORACIÓN DE LA TV. COMO TEMA DE ESTUDIO EN LA ESCUELA**

- a. Tv. considerada como motivación o ilustración de un tema de estudio. (CC: 7) (CPU: 8) (CLP: 3)**  
**Total: 18 respuestas**

DO4GCC: *Yyy pero ese uso. Y después! enn los más grandes capaz que es otro tipo de películas y después pasar algún video, para alguna – educativo!, de algún lugar, algo así.*

D5GCPU: *Ehh, por ejemplo, cosas que tienen que ver con las Ciencias Sociales, con Historia, /// con Geografía /// El otro día, por ejemplo, vieron un documental deee - de la Patagonia, de la zona de la Patagonia y bueno (( ))*

M5GCPU5: *Sí, me parece una muy buena idea. Porque, de hecho, eh no sé yo creo que la mayoría de los chicos le dan mucha importancia a lo que dicen los maestros.*<sup>36</sup>

M4GCC2: (( )) *El tema es que no todos los papás en este momento quieren que los ayuden. Yo creo que los papás en este momento (( )) del otro lado del mostrador... Yo como mamá, yo como mamá sí quiero que la escuela me ayude, la escuela es mi segunda herramienta, por eso elegí esta escuela para mis hijos ¿entendés? Mi prioridad es la escuela donde ellos van, porque yo creo que estén recibiendo y porque yo sé que la escuela trabaja conmigo, porque yo doy un mensaje en casa y la escuela va a dar el mismo mensaje, no es que yo digo una cosa y en la escuela dicen otra.*<sup>37</sup>

Según las respuestas de los docentes, está claro que la única tv. que puede entrar en la escuela es la educativa o disparadora de algún tema del programa de la asignatura. La madre del alumno de quinto grado del colegio público (M5GCPU5) explica lo que ya Gesell (1971) había señalado. En el período de la escuela primaria, la palabra del docente tiene un valor alto para los chicos. No es cuestionada como lo es en la adolescencia.

La otra mamá de un alumno de cuarto grado (M4GCC2) demuestra que tiene muy en claro que los padres eligen la escuela para sus hijos y que la escuela es aliada de la familia y no su enemiga (Gabelas Barroso y Lazo (2008); García de Cortázar Nebreda y colaboradores (1994); Orozco, 1994).

**b. Tv. no considerada como tema de estudio.**

**(CC: 5) (CPU: 2) (CLP: 10) Total: 12 respuestas**

E: Le, te parece que la escuela tendría que, por ejemplo, hablar de televisión en las clases o, o, por ejemplo, a raíz de las preguntas de los chicos o, o, darles algún eh, algún, programa para ver y comentarlo.

<sup>36</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>37</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

M5GCLP2: *Eh, sí, no es algo que me preocupe demasiado... no me parece que la tele sea, eh, un objeto de estudio.* <sup>38</sup>

E: ¿A vos te parece correcto que la? –te parece conveniente ¿no? ¿que la escuela tuviera eh, enseñara algo con respecto a la tv., conversara con los chicos respecto de estos temas o diera algún, alguna materia o algún curso sobre este tema de la televisión?

M5GCLP5: *Eh, ¿para ver si es buena o mala?* <sup>39</sup>

E: No, paraaaa eh, por ejemplo ayudar a los chicos a aprender, o para ver qué miran o para orientarlos.

M5GCLP5: *Mmm... no me parece (( )), me parece que pasa más por la familia eso; a mí, en particular... porque los que están en la casa y con la televisión son los papás y los hijos.* <sup>40</sup>

M4GCC1: (( )) ((*Para mí, la responsabilidad es de los padres, como la educación sexual, para mí la familia es la responsable, pero la escuela es una vía*)) *no sé si pondría una materia o un taller, no sé, pero sí con las conversaciones del área con los chicos en la clase puede ser interesante tocar el tema. = (( )) Pero más que de los chicos, es de los padres.*

P5GCC2: *...Pero, para mí, en realidad, todo pasa, porque también son cosas más de la casa, es decir, el fundamento sobre todo....porque los papás son los que dan el tono, de la vida.*

Hay un amplio consenso entre los padres de que la escuela no tiene que ocuparse de la tv., está para enseñar otros temas. La televisión, como la educación sexual (respuesta de la mamá M4GCC1), debe permanecer en el ámbito de lo privado, de la familia. <sup>41</sup>

La madre que responde que no le parece que la televisión sea tema de estudio (M5GCLP2) da a entender con su respuesta varias posibilidades: o que no quiere que se entrometa nadie en un tema que le parece que le corresponde a la familia, o que la escuela no debe tratar la televisión que brinda entretenimiento.

<sup>38</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>39</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>40</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>41</sup> Comparación más que curiosa.

Paradigmática es la pregunta de la madre del alumno de quinto grado (M5GCLP5) si se ha de ver la tv. en la escuela para juzgarla y que el centro educativo decida si es buena o mala. La televisión, sin duda, es objeto de controversia.

**c. Visionado de fragmentos de películas de *Disney* en horas libres. (CC: 1) (CLP: 2) Total: 3 respuestas**

DO4GCC: *Ehmm, la televisión acá se usa para ver nada más videos ° (debo confesarlo <sup>42</sup>) °, pueden ser películas. O por ejemplo, en la hora del almuerzo que hay un recreo, a veces se les ponen películas de *Diisney*, dibujiiitos.*

DO4GCC: *Más que nada para que tampoco estén TOODO el día corriendo.*

Lo que responde esta maestra del colegio confesional se corresponde con lo que sucede en las tres escuelas estudiadas. Se usa la tv. para que los alumnos se distraigan y no molesten con una conducta inapropiada. En definitiva, también para la escuela la televisión puede ser una “niñera electrónica” (Aparici y colaboradores, 1994; García de Cortázar y colaboradores, 1994).

**d. Carencia de recursos y espacios apropiados para su aplicación didáctica. (CC: 1) (CPU: 2) (CLP: 2)  
Total: 5 respuestas**

DO4GCLP: *Y se usa poco en la escuela, (( )) No anda bien laaa video, no hay sala de video en verdad. /// Falta espacio físico en el colegio.*

Esto coincide con las observaciones de Ballesta y Guardiola (2001) y con la de otras investigaciones.

**e. Visionado de los partidos de fútbol del Mundial 2006: NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS ADULTOS.**

---

<sup>42</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.



- f. Análisis de la TV: trabajo en conjunto de la escuela con la familia. (CC: 4) (CPU: 1) (CLP: 2) Total: 7 respuestas

DO4GCC: *Si no, lo conver(samos). El trabajo con la televisión se hace sobre todo en la tutoría ///. En tutoría, por ejemplo, te cuento el trabajo que yo hice. En grupo les pedimos que sumen cuántas horas de televisión veían por día, en el grupo, como para que, si alguno le daba vergüeeenza.*<sup>43</sup>

DO4GCC: *Y bueno, entonces definimos qué es la familia, bueno todo así. Y les dije trajeran imágenes! de revistas sobre familias! Digo, bueno, traigan también familias de la televisión! Entonces también les dijimos por ejemplo, trajeron a Los Siiimpson, a los de Casados con hiiijos, al /// al los Amo de Casa. Yo también como NO VEO mucha televisión, me puse a ver de que trataba más o menos cada programa porquee, sinooo quedo como la maestra que no sabe ni dónde está parada.*<sup>44</sup>

DO4CGC: *Y un, hubo un trabajo con unos cuadernillos que eran sobre la televisión también, que se trabajaron en tutoría. No me acuerdo bien el nombre pero es Sabor chocolate*<sup>45</sup> *algo así /// yy /// y con los papás también se hizo uno. Una encuesta, en una de la reunión de padres se trató el tema y se lo relacionó con el hábito lector*<sup>46</sup>.

P4GCLP 4 Y 5: *La charla siempre es productiva. Lo que pasa es que hay que ver la formación de los docentes también. Eh... porque los docentes forman, y hay que ver cómo forman, a veces no están bien formados, y eso es peligroso, como todo ¿no?*

<sup>43</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>44</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>45</sup> El libro es *Sabor a chocolate 1. ¿Te gusta ver la televisión?* (2005) La autora es Caprile de Llorente y fue publicado por la editorial DAL. Figura en la bibliografía final.

<sup>46</sup> El tema de preocupación sigue siendo tv. y lectura.

En el colegio confesional, se trata el tema de la televisión en el espacio de tutorías para estudiar los valores y para comparar los modelos de familia. También existe un grupo de padres que se organizan para dar charlas de formación para padres.

La maestra (DO4GCC) reconoce que para enseñar el tema debe antes ver lo que ven los chicos y preparar la clase. De ahí la importancia de capacitar a los docentes. La misma maestra no recuerda el nombre del libro que se siguió para dar el tema en clase.

El padre de los mellizos varones (P4GCLP 4 Y 5) desconfía de la capacidad de los maestros que les enseñan a sus hijos. Piensa que tal vez no están bien formados y sea peligroso lo que les digan en el aula.

- g. Necesidad de educar sobre la televisión a los padres.  
(CC: 6) (CPU: 3) (CLP: 4) Total: 13 respuestas

DO4GCC: *Y los papás capaz que no tienen ni tiempo de ponérselos a ver, cuando se dan cuenta de la BARBARIDAD que están viendo sus hijos, ahí es como que, ponen el semáforo en amarillo y dicen bueno. Creo! que eso también ALERTARLES, que si biennn debería ser que sólo los papás se preocupen, no tienen tiempo algunos¡.*

## 11. PROGRAMAS QUE VEN LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS

- a. Afirmación de que no ven la tv. (CC: 2)  
Total: 2 respuestas

DO4CC: *Y no, no suelo ver. Lo uso para ver películas.*

DO4CC: *Después a veces veo a la mañana el noticieero, mientras desayuno pero para tener un poco de idea.*

DO4CC: *Y después lo que veo, lo que dan una nov(ela), o sea que hay una novela porque eso mi mamá en la cena veo eso, si no yo. Después termino y apago...*

DO4CC: *Me encanta ver Discovery Health, o sea todos los programas así de salud. O así de cosas científicas. /// Eso más que nada. Programas.*

E: Muy bien. ¿Eh, vos ves televisión?

DO5GCC: *No.*

E: ¿No ves para nada televisión?

DO5GCC: *No, no. ///15 min - media hora cuando preparo la comida así el informativo, pero no no todos los días y y si no la radio escucho.*

**b. Afirmación de que ven poco.**

**(CC: 3) (CPU: 1) (CLP: 3) Total: 7 respuestas**

DO4GCPU: *Eeeh, los unitarios, /// yyy, y después suelo ver películas o esteee el noticiero, ((otra cosa no)).*

**c. Afirmación de que sólo ven noticieros o documentales.**

**(CC: 3) (CPU: 3) (CLP: 1 ) Total: 7 respuestas**

P5GCPU3: *Yo la verdad veo lo que está en cable, lo veo desde el punto de vista (( )) como muy educativo (( )). De historia, geografía, de animales.*

Del trabajo de campo, se deduce claramente que docentes y directivos o no ven tv. o la ven pero suponen que, por su función en el centro educativo, no deberían verla y entonces contestan con evasivas, atenuaciones o, por pudor, con una mentira. Para ellos, ver televisión es vergonzoso.

**13. PROPUESTA PARA DAR UNA CHARLA PARA PADRES EN LA ESCUELA**

**a. Aceptación de la invitación por parte de los padres.**

**(CC: 3) (CPU: 6) (CLP: 1) Total: 10 respuestas**

E: Por último, si la escuela diera una charla sobre este tema para orientar a los padres, ¿vos irías?

M5GCLP1: *Sí, casi seguro que sí.*

M5GCPU5: *Sí, sí, cómo no. Siempre es interesante aprender de gente (( )) cómo proteger.*

**b. Condicionamiento de la participación a su tiempo disponible. (CC: 2) (CPU: 4) (CLP: 2)**

**Total: 8 respuestas**

E: Si la escuela diera una charla para orientar a los padres sobre este tema, ¿los padres de la nena vendrían?

T5GCPU2: *Yo creo que irían. El problema es que viven lejos del colegio.*<sup>47</sup>

E: ¿Si hubiera acá en el colegio una charla para los padres para orientarlos un poquito con el tema de, de la televisión, ¿a vos te interesaría venir, participar?

M5GCPU4: *(5>) Y la verdad que por cuestiones de tiempo, no.*

M5GCC3: *Sí. Sí, no sé si desde la escuela, desde el grupo de padres...Sí. No todos van a escuchar, algunos sí. ///*

M4GCC1: *Si tuviera tiempo, a lo mejor sí. Me voy porque estoy reapurada.*

P4GCC4: *Sí, si tengo tiempo, sí. Está sujeto a los horarios = oportunidades y esas cosas.*

M4GCPU4: *Igual creo que de mi parte lo tengo bastante claro como para manejarlo = sí vendría para participar de una comunidad de gobierno.*

**c. Rechazo categórico de la invitación.**

**(CC: 2) (CPU: 1) (CLP: 5) Total: 8 respuestas**

M4GCLP1: *Ese es un tema más de los padres, de lo que pasa en casa y es problema de los padres.*

E: Bueno, y la última cosa que le pregunto. ¿Si la escuela diera una charla para padres sobre estos temas de televisión, sobre orientación para la televisión, a usted le parece que sería conveniente o que no es necesario? ///

P4GCLP 4 Y 5: *Yo no participaría.*<sup>48</sup>

<sup>47</sup> La niña pasa el día con su tía porque ella va al colegio en Capital y los padres viven y trabajan en la Provincia de Buenos Aires.



E: Eh, y sobre eh... Si la escuela diera una charla para papás sobre estos temas. ¿A usted le interesaría, por ejemplo, que, que le cuenten... tener una charla así, para orientar a los papás acerca de la televisión [M5GCLP3: *No.*] o considera que no, que no hace falta?

M5GCLP3: *Yo creo que cada uno se maneja con los parámetros que (aa), que tiene ¿no es cierto? Con lo que uno cree conveniente ¿no? para su familia ¿no?*

**d. Rechazo de la invitación porque ellos no la necesitan, sí otros padres. (CC: 3) (CLP: 2) (CPU: 1)**

**Total: 6 respuestas**

M5GCLP2: *No. A ver, mi caso eh no tengo conflicto con la televisión. /// No me resulta un problema.*

E: Eh... ¿Hubo alguna vez o a vos te –te interesaría que la escuela de alguna charla para padres, algún cursito para padres sobre el tema de la televisión?

M5GCLP4: *Yyy...yo*

E: ¿O que se informara a los padres sobre este tema?

M5GCLP4: *Estaría bueno. El tema en mi caso particular, como lo manejamos con mi marido bastante bien ¿viste? es como que, no estaría mal que hubiera una charla así, pero como lo manejamos bastante bien es como...<sup>49</sup> Pero en cuanto a la tele, estaría bueno, a lo mejor a los papás que están mucho tiempo afueraaaa o para los que trabajan muchooo, o chicos que no tienen límites, se acuestan muy tarde y ven cualquier cosa. Pero después esos chicos les transmiten a nuestros hijos y se avivan. TODOS. Igual que en Internet. Es increíble, hablan y dicen todo, todo, todo, todo. Dicen cosas que no ven y se van contando entre ellos y ve ese programa y es como que un momento te (( ).*

<sup>48</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>49</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

P5GCC5: *Mm, yo creo, digamos, está bien. Yo, ahí la respondería en dos partes la respuesta ¿no es cierto? Estando digamos... y de acuerdo también al tipo de colegio. ¿Por qué digo de acuerdo con el tipo de colegio? Porque, digamos, estando la familia, yo creo que digamos, el primer lugar es ¿no es cierto? deber de la familia, la que se tiene que encargar de cómo ver televisión y demás. Lo que pasa claro, uno a veces toma determinadas zonas o colegios donde no hay familia y tal vez en en eso haría falta tal vez un poquito la acción de la escuela. Por eso te divido un poquito la pregunta ¿no es cierto? ... Y sí, podría ayudarlos, si bien yo digo, no lo pondría dentro de una función específica de la escuela, pero sí, por supuesto. A través muchas veces de una charla, cómo no.*

Si se suman las respuestas de los que padres que ponen condiciones, que ofrecen disculpas, que dicen que no rotundamente o que creen que ellos no necesitan formación, es evidente que no hay interés en la mayoría de los padres de la muestra en aprender a educar sobre la televisión.

### 13. RELACIÓN ENTRE LA LECTURA Y LA TV.

#### a. Falta de lectura por usar el tiempo con la tv. y la PC.

(CC: 8) (CPU: 6) (CLP: 4) Total: 18 respuestas

E: ¿Usted está de acuerdo con esa afirmación?, ¿de que hay menos lectura, si uno mira mucha tele?

M5GCPU5: *SÍ, mucha menos lectura. Sí, estoy de acuerdo. Bueno, yo lo obligo a leer en realidad.*<sup>50</sup>

P5GCC2: *...La televisión es una tentación ¿no? porque si a un grande nos pasa... La lectura es un esfuerzo intelectual en el que hay que concentrarse, la televisión es exactamente lo contrario...eh...cuanto menos te concentrás, más divertido es.... No tenés nada en la cabeza.*<sup>51</sup>

M5GCC3: *...y creo que a los que les cuesta más son los chicos que miran más tele.*  
DO4GCLP: *LA tv. SEGURAMENTE PERJUDICA LA LECTURA.*

<sup>50</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>51</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.



D5GCPU: *Mmm. Es una creencia – a ver con mis alumnos, por ejemplo, ((diría)) que no pasa eso. Porque, si bien ellos leen lo que les interesa leer, pero no dejan de mirar televisión, no sé cómo, cómo, eh eh repartían sus tiempos, no lo sé, pero, yo pienso que no DEJAN de mirar por leer. Sería buenísimo que dejaran de mirar por leer [E: Claro, claro], pero no, no es algo que suceda.*

**b. Lectura de lo que obliga el colegio. (CLP: 5)**

**Total: 5 respuestas**

P4GCLP 4 y 5: *El colegio les exige mucha lectura. Y se enganchan, pero depende de que les dan. Depende de lo que sea, si se los da el colegio es la obligación de, y eso también los desalienta. Eh (ee) se impone mucha lectura, realmente es poco pedagógico.*<sup>52</sup>

**c. Consecuencias negativas de la falta de lectura a causa de la tv. (CC: 5) (CPU: 6) (CLP: 1)**

**Total: 12 respuestas**

DO4GCC: *Y tal vez, lo que jueg(a) – o sea lo que tiene en contra es que la televisión tiene tantas imágenes*<sup>53</sup> *y digamos que cuando uno ve televisión el esfuerzoo intelectual que hace es MÍNIMO y la lectura implica toda la imagen- el imaginaarse. /// Tener que recrear toodo, hacer un esfuerzo intelectual, el vocabulario, sí hay cierta influencia.*

DO5GCC: *Y en las redacciones se nota muchísimo porque nooo, no hay verbo. Por ejemplo escriben redacciones por decir que no tienen verbo, que no tienen punto, no tienen – ° (y bueno entonces es así, como, todo esto es)° Todo esto es también es poca lec(tura) – hay poca lectura.*

T5GCPU2<sup>54</sup>: *Está mal, es cierto que la tele le resta tiempo a la lectura, a leer en voz alta. Los chicos no usan más el diccionario.*

<sup>52</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>53</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>54</sup> Contestó la entrevista la tía que es la que la cuida todo el día, porque los padres viven lejos pero mandan a la nena a esa escuela por considerar muy bueno al centro educativo.



d. Lectura y tv. no son incompatibles: (CPU: 5) (CLP: 1)

Total: 5 respuestas

M5GCLP3: *Y por ahí a la noche deja el televisor prendido, pero lee.*<sup>55</sup>

M5GCLP4: *A mí me parece que una persona que lee, no importa si cuántas horas esté por, por día, pero tranquilamente puede apagar la tele y seguir leyendo. Mi hija, eh, ve la tele, no mucho, pero le gusta ver la tele, pero lee muchísimo. En general ¿viste? ella va y apaga y lee, bueno, mucho.*

M4GCC5: *...No me parece que el televisor por ahí quite espacio a la lectura cuando el interés de un chico sea leer, por ejemplo, y uno se lo inculca también.*

La gran mayoría de las respuestas sustentan la opinión de que la televisión perjudica o resta tiempo a la lectura. Es una creencia que ya está establecida entre muchos adultos profesionales. La docente de cuarto grado (DO4GCC) piensa que el problema es que la *televisión tiene tantas imágenes*. La madre del alumno de quinto grado (M5GCLP3) cree que se puede tener la televisión prendida y leer a la vez.

La docente de cuarto grado está convencida de que *la tv. seguramente perjudica la lectura*. En cambio, la otra docente de quinto grado (DO5GCPU) cree que no dejan de leer por mirar la televisión. El padre de quinto grado (P5GCC2) considera que cuando se ve tv- *no tenés nada en la cabeza*. El padre de cuarto grado (P4GCLP 4 y 5) piensa que la escuela da a leer mucho y que eso *realmente es poco pedagógico*.

Como puede verse, aunque la mayoría de los educadores crea que la televisión y la lectura no son “compatibles”, las opiniones son, por lo menos, curiosas y no se sustentan en datos firmes. Son supuestos a los que la mayoría adhiere.

---

<sup>55</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.



## 14. INFLUENCIAS DE LA TV. PARA LOS EDUCADORES

- a. Ausencia de valores genuinos. (CC: 2) (CPU: 1) (CLP: 1)

Total: 4 respuestas

M5GCLP1: *A mí me resultaba chocante y lo que tiene Cris Morena es esta cosa de que el chico adolescente puede vivir sin trabajar, o que nace con plata. Yo tenía una conocida que me contó que su nena le dijo, ¡ojalá papá se muriera porque quiero ir al orfanato de Cris Morena que es una mansión! (( )) Y esta chica tiene esto, como que a los 15 años tenés todo. Yyy no es así porque la tenés que pelear para tener todo.*

- b. Desarrollo precoz de los chicos. (CC: 4) (CPU: 2) (CLP:

1) Total: 7 respuestas

DO4GCC: *Y después también todo el tema de cómo tener – como que fomenta a los programas adultos en miniatura o sea la forma de hablar y en los conocimientos. Qué sé yo, por ejemplo, el tema del NOVIAZGO y esas cosas, que a un chico no le interesa saber. Antes en tercero, cuarto grado no le interesaba ni por casualidad eso, tal vez ahora, si te gusta un nene pero nada más.*

DICC: ...Y, al margen, otro de los temas que yo repito es el tema de los noviazgos entre comillas, infantiles y adolescentes, que eso es ((influencia)) de quién te gusta, quién no te gusta, de primer grado en adelante, y padres que por ahí entran en eso.

- c. **Sexo con connotaciones altamente eróticas.**

**(CC: 3) (CPU: 2) (CLP: 3) Total: 8 respuestas**

P5GCC5: *...programas donde puedan aparecer digamos, estee, no sé, escenas de sexo, todo ese tipo de cosas... imágenes como puede haber a lo mejor en una película de terror moderno, que hay de violencia con sexo ese tipo de cosas...*

**d. Violencia verbal y física. (CC: 3) (CPU: 3) (CLP: 3)****Total: 9 respuestas**

DO4GCC: *Sí, se nota, yo en las (( )) se nota que volvió Chiquititas. Eh, que no es que tienen algunas escenas que todo todo es mal, pero sí! los chicos contestan maal y griitan y todo eso.*

- e. Acostarse tarde implica no rendir bien en la escuela al día siguiente. (CC: 1) (CPU: 1) (CLP: 3) Total: 4 respuestas

M5GCLP1: *Francisco lo que me quiere mostrar es el programa deee Hermanos y detectives está desesperado por verlo ¡pero es tardísimo! Empieza como a las 11. /// La cuestión es que a raíz de esto tuvimos una discusión porque al otro día se tenía que levantar. Después me puse a pensar que no es que se no se levante pero el problema es que se queda con sueño y se pelea con todo el mundo en el colegio.*

**f. Modelos de vida para los chicos.****(CC: 5) (CPU: 4) (CLP: 2) Total: 11 respuestas**

DO5GCC: *[=Bueno, también] lo que veo es un cuestionamiento a la autoridad todo – todo el tiempo ¿no? O sea continuamente.*

M4GCPU4: *Lleva a que, bueno, a los 13 yo ya tengo que estar con un muchachito porque todas mis amiguitas ya estuvieron. Tengo que estar flaca, esbelta, divina, con la cola parada y ((...)) llegas a la anorexia, llegás a la bulimia y todo porque, todo el tiempo te bombardean porque tenés que estar linda, perfecta y tener /// no sé si el mensaje es que es mucho sexo, que tenés que mostrarte divina para todo el mundo.*

M5GCPU5: *El nene no aprende de esos personajes. Que una persona mate a quince personas o a veinte y no recibe castigo de eso, porque no es así matar seres humanos.*



**g. Uso de “malas palabras”. (CC: 5) (CPU: 5) (CLP: 1)**

**Total: 11 respuestas**

M5GCLP1: *El otro día lo escuché a Pinty hablar del lenguaje. Para mí, el uso de las malas palabras no es tan TREMENDO porque yo las digo también.*<sup>56</sup> *Lo que les pido es que tengan más respeto en el colegio, primero porque es una falta de respeto y después porque, si dicen malas palabras, los chicos aprenden. /// Entonces es todo un tema. (( )) Yo veo cómo hablan, las expresiones, los diálogos, dejan mucho que desear. (( )) Antes las telenovelas tenían un nivel distinto del que tenemos ahora. Por ejemplo, Alma Pirata se lo saqué, porque Daniela lo empezó a ver y empezó a escuchar cada cosa que se lo saqué.*

M5GCLP2: *Eh, no, no le tengo miedo al lenguaje. ¡No me asustan las malas palabras!,*<sup>57</sup> *este, no me...me parece que a veces las imágenes son más fuertes. Eh, no es, para mí, formante, si yo, si veo a una maestra diciendo una mala palabra quizá me moleste más [E: claro] que, si lo veo en la tele, porque la tele /// no, no.*

Las escenas de sexo y violencia son los contenidos que más preocupan a los padres y a los docentes. Las “malas palabras” no parecen ser un grave problema para los padres, por lo menos. Las madres (M5GCLP1) y (M5GCLP2) no se preocupen por el tema del lenguaje soez, porque ellas también lo usan o porque consideran que hay imágenes que son peores que las palabras (Orozco, 2000; Ferrés, 2002, a y b; Cebrián de la Serna, 1997; Vásquez Freire, 2000; Merlo Flores, 1996).

El tema de acostarse tarde (los padres, en general, no pueden establecer esa norma y que sea obedecida por los niños, si no que realizan una negociación con los hijos, en la que los que suelen salir ganando son los más pequeños). Esto es un factor que influye en el rendimiento escolar (M5GCLP1) (Owens y colaboradores, 1999).

---

<sup>56</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>57</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

## 15. ACUERDO ENTRE AMBOS PADRES SOBRE EL USO DE LA TV.

### a. Acuerdo entre los dos. (CC: 2) (CPU: 1) (CLP: 2)

Total: 7 respuestas

DICC: *Pero en general, MATRIMONIALMENTE, estamos en contra en que de de dejar de usar la televisión, sin un filtro, ¿no?*

### b. La madre prohíbe, el padre permite.

(CPU: 2) (CLP: 3) Total: 5 respuestas

M4GCLP2: *Sí, eso a veces también lo ve, le gusta mucho lo que es /// ese MISTERIO de chicos, de chicos. A veces hemos tenido conflictos porque mi marido es lo más morbosos que hay y miraba Chuky porque Martín la estaba mirando,<sup>58</sup> Chuky es una película de lo más asquerosa que vi. Ese es un conflicto que tengo, que cuando era más chico...*

M5GCLP1: *Con mi marido tratamos de estar de acuerdo con estas cosas, porque las mamás ponen un orden y los padres otro. Él es más accesible con el tema de dejarlo hacer, sobre todo en el momento de la noche. Para mí mañana y noche son únicas porque me levanto yo.*

M5GCLP5: *Eh, en general sí, pero me encargo más yo de, decirles “Bueno...”. Él es un poco más permisivo.<sup>59</sup> Este, es como el bueno. Yyy... yo le, la, la jorobo más con el “Bueno, ya es hora de que se vayan a dormir”.*

M5GCP4: *Ehh, bueno eso es una lucha con mi marido.<sup>60</sup> Porque él es de dejarlas ver más cualquier programa; y a mí hay programas que están después de las diez de la noche, directamente trato de que no los vean. Y después hay algunos que están antes de las diez de la noche pero que tienen un contenido fuerte en cuanto a, yo que sé. Malas palabras, no sé, sexo. Un montón de cosas, entonces evito que los vean.*

---

<sup>58</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>59</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>60</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.



- c. El padre prohíbe, la madre permite. (CC: 1)

Total: 1 respuesta

[M5GCC3: *Él es más controlador que yo*]

E: Ah, ¡más controlador!

M5GCC3: *Sí por él fuera, no habría tele.*

- d. Prohibición de los dos padres pero al final ceden ante la insistencia de sus hijos. (CC: 2) (CLP: 2)

Total: 4 respuestas

M5GCLP1: *Mmm. Mirá, hay unos dibujos que son un poco violentos, que yo siempre les digo. Por ejemplo, /// si yo veo que empieza a pelearse yo se lo prohíbo y le explico que eso le está trayendo violencia-> Lo mismo con la computadora. Igual no dura mucho, porque después lo termina mirando.*<sup>61</sup>

Con respecto al acuerdo entre los padres en la negociación por el uso de la televisión, aunque la mayoría afirma que hay un acuerdo entre ambos, hay muchas madres que explican que los padres son más permisivos y esta fisura entre los dos padres no sólo genera confusión en los hijos si no que salen “ganando” y haciendo lo que les place (Fuenzalida, 2002; Morley, 1986).

---

<sup>61</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

## 16. LENGUAJE EN LA TV. SEGÚN PADRES Y DOCENTES

### a. Preocupación por las malas palabras.

(CC: 5) (CPU: 6) (CLP: 6): Total: 15 respuestas

M4GCLP1: *Y, el lenguaje es fuerte, me parece que no es el adecuado, aunque particularmente nosotros en casa no hablamos bien tampoco, o sea, no es que nos vamos a arrancar las vestiduras por lo que dicen,<sup>62</sup> pero no me parece que ellos lo tendrían que ver en la tele. Qué sé yo, por ahí ellos copian formas de hablar, qué sé yo.*

M4GCLP3: *Ya me parece que el boludo es corriente. Hay un montón de palabras que, si bien uno tiene lo suyo en casa,<sup>63</sup> ya están como dentro del diccionario. Yo que trabajo con chicos chiquitos que las utilizan naturalmente. (( )) Por ejemplo, ahora la palabra GAY es re normal.*

M5GCPU1: *Yy, (( )) yo no la dejo decir malas palabras (risas), porque yo tampoco las digo. Yo desde que nació ella me tengo que controlar en el vocabulario porque es mi ejemplo el que le doy.*

E: Claro, claro.

M5GCPU1: *Si yo estoy puteando como loca. (( )) (risas). Ella misma, yo cada tanto me mando una ella me dice: mamáaa....*

---

<sup>62</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>63</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.



- b. Preocupación por el uso del léxico de otros países hispanohablantes, en los programas doblados al español.

(CC: 2) Total: 2 respuestas

M4GCC2: *Entonces, eh, tengo un problema también con el tema del lenguaje, y los canales esos, Discovery y qué sé yo, viste que como son iguales para todo Latinoamérica (( )) se exportan, se exportan los adjetivos <sup>64</sup> (( )), entonces, mamá ¡pasame los calcetines!, un par de medias. Pero prefiero que hablen correctamente <sup>65</sup>[no, pasa que no es malo, pero ((no estamos acostumbrados))] Pero prefiero eso que claro, ((lo mismo pasa)) con piscina, nosotros le decimos pileta y el resto de Latinoamérica le dice piscina.*

En las respuestas de la primera y segunda madre (M4GCLP1) y (M4GCLP3) vuelve a aparecer el tema de que en el hogar se dicen “malas palabras”. Aunque se critique el modelo del lenguaje televisivo, el primer modelo es siempre el de los padres (Medina, 2000; Satir, 2007).

Lo que llama la atención es la respuesta de la madre (M4GCC2) que critica los doblajes de los programas para niños, hechos en el llamado español neutro y que condena las variantes léxicas que no sean las usadas en su contexto geográfico.

---

<sup>64</sup> Se trata aquí de un sustantivo y no de un adjetivo.

<sup>65</sup> Para la informante, hablar correctamente supone usar la variante rioplatense de la lengua española.

## 17. COMPARACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN ACTUAL Y LA DE LA GENERACIÓN ANTERIOR

- a. Visión de los canales *Retro* y *Volver*: para revivir la infancia. (CC: 1) (CLP: 1) Total: 2 respuestas

M4GCC1: *Muy poco, ((te voy a decir ahora te vas a matar de la risa)) La familia Ingalls, = para desestresarme a las nueve de la noche [yo me acuerdo cuando era más chica y la veía] (( )) antes era una serie de chiquitos, pero ahora sale con otro mensaje [claro] y después, a veces veo, diez, quince minutos mientras cocino ((para saber en dónde esta parado el mundo)) porque ya apagué la radio, y es un desastre, así que veo un poquito de noticiero, pero muy poquito, si son diez minutos es ¡mucho /// como mucho diez minutos de información.*

E: ((¿Y después se ve la tele ahí?))

M4GCC1: *Muy poco, ¡también alguna serie vieja, policial, nada. Me recuerda cosas [de cuando era chica] sí, de terror.*

- b. Nostalgia de que “antes” todo era más sano.  
(CC: 1) (CPU: 1) Total: 2 respuestas

M5GCPU3: *Así que bueno, porque son tan libres para preguntar. La nena lo mira y le pregunta, papá, ¿vos te masturbás? Y él la mira así.*

E: (( ))

M5GCPU3: *Yo hablo con desparpajo pero me sorprende que sepa, a veces, más de lo que yo sabía cuando era chica.*<sup>66</sup>

P5GCC5: *Y bueno, digamos, si por ejemplo, en el caso, lo que veo yo. Los Intocables en una época yo digo, a-a-a ahora son juego de niños ¿No es cierto? Yo me acordaba, [E: (( ))] le comentaba a mi señora ¿no? Digo pensar que cuando esto, porque el que lo trajo fue esto Ricardo García, de Canal 11. Digo, cuando lo trajeron lo acusaban de que era violento, qué sé yo y hoy en día hoy uno lo ve y parece un juego de niños.*

<sup>66</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

- c. Posibilidad de compartir con los hijos lo que ellos veían de chicos. (CC: 1) Total: 1 respuesta

P5GCC5: *///. Bue, yo soy de la época de digamos, los sesenta, los setenta, Los Intocables, Retro, [E: Claaro, claro.] Dos tipos audaces.*

E: Bueno, eso lo lo que yo decía, hablaba recién con una mamá, que uno cómo puede mostrarle a los chicos que uno fue chico alguna vez

P5GCC5: *Claro, claro, claro. Yo a veces les pongo El Zorro, ¿esto lo mirabas vos? Y sí, sí, claro, sí, es lindo, claro.*

**d. Cambios en los conceptos de autoridad y disciplina.**

**(CC: 3) (CLP: 2) Total: 5 respuestas**

P5GCC2: *No hay una figura, tipo una autoridad ° (CARRASPEO)° moral, porque todo esto está en crisis ¿no? Una crisis que ya no se sabe quién es, cuál sería ¿no?*

P5GCC5: *claro, ya la, la autoridad, ya está bastante [E: Sí, sí, sí, sí] ((mellada)) ¿no es cierto?*

DICC: *En realidad, yo creo que también una de las causas de las crisis de autoridad es la problemática familiar que se vive. En principio, podría ser la ruptura de una pareja hasta cuando vos das un mensaje, el padre da un mensaje y la madre otro. Cuando no hay firmeza en lo que vos, o sea, no hay un proyecto para tu hijo dentro de tu familia que es lo que vos creés. ¿Cuál sería el perfil de tu familia?<sup>67</sup>*

<sup>67</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.



En todos estos testimonios, puede verse que los padres valoran los canales que le permiten, al pasar programación de la época de su propia infancia, por un lado, sentir la nostalgia de cuando eran chicos y, por el otro, compartirlo con sus hijos. Lo que demuestra que este puede ser un camino para iniciar un visionado conjunto de la tv. Además, señalan la diferente lectura que tenían ellos en ese momento y la sensación que provoca ver estos programas ahora, una generación después. Esto hace referencia a las distintas lecturas que se pueden hacer de un mismo texto al variar el contexto en que se “lee”. También, hay que señalar que hay un permanente pedido de aprobación de lo que dicen a la entrevistadora y un pudor por reconocer que disfrutaban recordando su infancia. Una madre (M4GCC1) espera que la actitud de la entrevistadora sea de burla por su sentimiento: *ahora te vas a matar de la risa*; otro papá interpela a la entrevistadora para generar un ambiente de complicidad: *¿esto lo mirabas vos?*

Otro aspecto para considerar es la sorpresa permanente de los padres frente a la precocidad de los niños de hoy. Ya se vio cuando los educadores hablaban del tema del noviazgo entre niños muy pequeños (ver punto 14, b) o cuando habla la madre (M5GCPU3) que se asombra de los conocimientos sexuales que tiene su hija de sólo 10 años.

Finalmente, la directora (DICC) se refiere a la crisis de autoridad que se vive y señala la necesidad de un proyecto firme de familia.

## **18. LOS MANDATOS EDUCATIVOS ACERCA DE LA TV.: NO APARECE EN LAS ENTREVISTAS CON LOS ADULTOS.**

### ***C. A modo de resumen***

Como se dijo en la “Introducción” de este capítulo, se incluirá ahora, para resumir lo analizado, dos cuadros que comparan las respuestas de todos los padres de los distintos colegios discriminados por grado y las respuestas de los de los directivos y docentes, discriminadas por colegio.

Cuadros comparativos de las respuestas de los directivos y docentes de cuarto y quinto grado, discriminados por tipo de colegio:

**Colegio público**

	DICPU	DO4GCPU	DO5GCPU
<b>Función de la tv.</b>	Entretener y educar.	Entretener, informar y educar.	60% informar, 40% entretener.
<b>Programas más vistos por los docentes</b>	<i>Discovery, Infinito, History Channel, Animal Planet.</i>	Unitarios, películas, noticieros.	Programas de ciencias y de historia.
<b>Horas que sus alumnos ven tv. por día, horario en que se acuestan</b>	-----	Los chicos ven <b>mucha</b> televisión, <b>no tienen control.</b>	<b>No sabe muy bien si los chicos miran mucha televisión o qué ven.</b> No cree que tanta tele, sí cree que usan mucho la computadora.
<b>Regulación por parte de los padres de la tv.</b>	-----	Algunos padres regulan el uso, pero otros no. <b>Los del turno mañana son más responsables, más organizados, los del turno tarde son más mimados.</b>	Se habló en algunas reuniones, y hay padres que pusieron límites, y horarios, para que no ocupen tanto tiempo.
<b>Violencia y tv.</b>	Está en desacuerdo con la violencia tanto física como verbal a cualquier hora, porque es como si la estuviesen propiciando.	Es un desastre, de terror. <b>Publicidades de violencia y sexo en horarios centrales, durante programas infantiles.</b>	<b>De muy mal gusto, porque tendrían que aprovechar un medio tan masivo, como es la televisión para educar.</b>

	DICPU	DO4GCPU	DO5GCPU
Lectura y tv.	<p><b>Los chicos pueden mirar televisión y leer. Siempre que intervenga su inteligencia, su participación y su elección también.</b> Pone como ejemplo el caso de que los chicos leen <i>Robin Hood</i>, la película puede contribuir al aprendizaje.</p>	<p><b>Si miran mucha tele, no les gusta leer. Al chico que le gusta mirar televisión, no lee.</b></p>	<p>Entre sus alumnos diría que no pasa, porque, si bien leen lo que les interesa leer, no dejan de mirar televisión. <b>Sería buenísimo que dejaran de mirar por leer.</b></p>
Diálogo con los padres acerca de la tv.	<p><b>Puede ser una buena idea charlar con los padres acerca de la tv.</b></p>	<p>Se podría hacer en la escuela, porque <b>hay algunos padres conscientes e interesados.</b></p>	<p><b>Los padres de los chicos se acercan en primer y segundo grado</b>, pero luego los chicos son más independientes y los padres ya no se acercan tanto.</p>
Incorporación de la tv. en la escuela	<p><b>Hay televisión en la escuela en la biblioteca. Se usa poco, pero se usa para ver programas educativos exclusivamente.</b></p>	<p><b>La televisión está en la biblioteca, pero ella particularmente no la usa.</b></p>	<p><b>Se usa, pero muy poco.</b></p>
Diálogo con los maestros acerca de la tv.	<p>-----</p>	<p><b>Los chicos a veces preguntan sobre cosas que vieron en la tele, pero pocas veces.</b></p>	<p><b>En el recreo a veces preguntan.</b></p>



**Colegio laico privado**

	<b>DICLP</b>	<b>DO4GCLP</b>	<b>DO5GCLP</b>
<b>Función de la tv.</b>	Entretener y educar.	Entretener, informar y educar.	Entretener y educar.
<b>Programas más vistos por los docentes</b>	<i>Mirtha Legrand. Utilísima, Gourmet, noticiero.</i>	Programas de entretenimiento.	Programas de políticos, de historia y documentales.
<b>Horas que sus alumnos ven tv. por día, horario en que se acuestan</b>	<b>Ven todo y hasta tarde.</b>	<b>Se acuestan tarde. Algunos a la una de la mañana. Miran la tele en la cama.</b>	<b>Ven muchas horas. Ven Montecristo y Alma Pirata.</b>
<b>Regulación por parte de los padres de la tv.</b>	Hicieron reuniones de padres para concientizarlos sobre la violencia en la televisión.	<b>Sólo algunos papás controlan lo que ven los chicos. Ven Montecristo con los padres.</b>	<b>Los padres no controlan. Los chicos no deben tener tv. en sus cuartos.</b>
<b>Violencia y tv.</b>	Una época las maestras de Jardín de Infantes tenían que separarlos por las peleas que se daban imitando a los <i>Power Rangers</i> .	<b>Deberían controlar la violencia en la tele. Que los chicos no la vean. Les hace mal.</b>	<b>Lo violento es lo normal en la tele. Hay una sobreabundancia de sexo exacerbado.</b>
<b>Lectura y tv.</b>	Con la tele se enganchan, los chicos leen mucho en el colegio.	<b>La tv. seguramente perjudica la lectura.</b>	<b>Es un trabajo de la escuela y de la familia que lean.</b>
<b>Diálogo con los padres acerca de la tv.</b>	<b>Ni se moleste, si apenas vienen algunos a las reuniones sobre el rendimiento académico, ni locos van a venir a una actividad de ese tipo.</b>	<b>Para los padres los programas de los chicos son un somnífero. La escuela debe trabajar el tema de los límites. Los padres no son conscientes de lo que pasa con la tele.</b>	<b>Hay que educar a los padres.</b>

	<b>DICLP</b>	<b>DO4GCLP</b>	<b>DO5GCLP</b>
<b>Incorporación de la tv. en la escuela</b>	<b>Ven videos en Catequesis que es opcional, no se usa mucho en el horario escolar.</b>	<b>Se usa poco. No anda bien la video. Falta espacio físico.</b>	<b>Usar programas para educar.</b>
<b>Diálogo con los maestros acerca de la tv.</b>	-----	<b>Para Ciencias Naturales, les recomendó (aunque yo no lo creyera) ver <i>Animal Planet</i>.</b>	Los chicos le cuentan cosas (se infiere de lo que conoce del tema).

**Colegio confesional**

	DICC	DO4GCC	DO5GCC
<b>Función de la tv.</b>	Educar.	Entretener y educar.	Informar y entretener.
<b>Programas más vistos por los docentes</b>	Muchas películas alquiladas o compradas.	Películas alquiladas y noticieros, <i>Discovery Health</i> , alguna novela.	Sólo noticiero.
<b>Horas que sus alumnos ven tv. por día, horario en que se acuestan</b>	Ven <i>Chiquititas</i> y <i>Alma Pirata</i> , <i>Media Falta</i> .	Ven <i>Casados con hijos</i> , <i>Disney Channel</i> .	No recordaba los nombres de los programas. Ven <i>Montecristo</i> .
<b>Regulación por parte de los padres de la tv.</b>	Hay un grupo de padres comprometidos. El colegio está dividido en dos grupos: los padres que regulan y los que no.	<b><u>Los padres trabajan y las empleadas y abuelas quedan a cargo.</u></b> No hay control, los dejan ver de todo, pero sólo los canales de chicos. Poca regulación en la cantidad de horas. La tele se usa como premio y castigo. Hacen la tarea con la tele prendida.	<b>Algunos padres son conscientes, pero no muchos.</b>
<b>Violencia y tv.</b>	Violencia verbal es lo más grave ahora.	Los dibujitos son violentos. Pero la violencia se ve más en lo verbal.	Violencia verbal, falta de respeto del turno de habla del compañero.
<b>Lectura y tv.</b>	En vez de leer, miran tele, pierden el hábito lector.	O ven mucha tele y no hacen la tarea. Libros o películas. Importancia del modelo de padres lectores.	Importancia del modelo de padres lectores. Problemas de redacción por la poca lectura.
<b>Diálogo con los padres acerca de la tv.</b>	Siempre en las reuniones de padres. El problema es que no hay un orden, un plan de trabajo.	Hay un espacio formativo para los papás en las reuniones.	<b>El fin de las charlas con los padres es incentivar el hábito lector.</b>

	<b>DICC</b>	<b>DO4GCC</b>	<b>DO5GCC</b>
<b>Incorporación de la tv. en la escuela</b>	<b>No se pueden mostrar películas o novelas de época, porque no les interesan.</b>	<b>Sólo videos y algunas películas. A veces, dibujitos animados. Usaron los cuadernillos <i>Sabor a Chocolate</i> sobre televisión.</b>	<b>Les dieron a los chicos una charla sobre la televisión y el <i>chat</i>.</b>
<b>Diálogo con los maestros acerca de la tv.</b>	<b>Se hacen charlas en tutorías pero incorporan poco de lo dado.</b>	<b>En el espacio de tutorías tratamos el tema.</b>	<b>En el espacio de tutorías tratamos el tema.</b>

Cuadros comparativos de las respuestas de los padres y madres de los alumnos de cuarto y quinto grado, discriminados por tipo de colegio:

## CUARTO GRADO

### Colegio público

	<b>P4GCPU 1Y 2</b>	<b>P4GCPU3</b>	<b>P4GCPU4</b>	<b>P4GCPU5</b>
<b>Función de la tv.</b>	Entretener y educar.	Educar.	Informar, entretener.	Entretener e informar.
<b>Programas más vistos por sus hijos</b>	Dibujos animados, <i>Art Attack</i> , Chiquititas, <i>Animal Planet</i> , <i>El Portal de las mascotas</i> , <i>El último pasajero</i> , <i>Sabú Mafú</i> , deportes.	Deportes, <i>Casados con hijos</i> y películas.	<i>Casados con hijos</i> , con sus padres. Películas de <i>Disney Channel</i> , <i>Discovery Kids</i> , <i>High School Musical</i> , <i>El Chavo</i> , <i>Cartoon Network</i> .	Comedias, dibujos. Básquet, fútbol, tenis, Tinelli.
<b>Horas por día que ven tv., horario de acostarse</b>	<b>Una hora, una hora y media. Se van a dormir a las 24 o 24.30.</b>	<b>Una hora o dos. Se acuesta a las 24 o un poco más tarde. No le fijan un horario.</b>	<b>Cuatro o cinco horas. Se acuestan a las 24.30 (esperan a que el padre llegue de trabajar).</b>	<b>Tres o cuatro horas. Espera al padre antes de irse a dormir. Se va a dormir más tarde de las 23.</b>
<b>Regulación por parte de los padres de la tv.</b>	<b>No regula porque a las hijas no les interesa ver cosas de “grandes”.</b>	Regula a su hija en los programas que ve. Busca películas que sean adecuadas para su edad. Regula también qué novelas ve.	<b>La televisión por aire no es para los chicos. Los programas se dirigen a adolescentes o a adultos. Regula todo lo que sea de alto contenido erótico.</b>	<b>Les prohíben ver todos los programas que salen en la tele después de las 24. Opinan que son muy fuertes y que muestran todo muy explícito para los chicos.</b>

	P4GCPU 1Y 2	P4GCPU3	P4GCPU4	P4GCPU5
<b>Violencia y tv.</b>	<b>Hace que los chicos sean violentos.</b>	<b>Le parece excesiva la violencia que hay hoy.</b>	<b>La televisión está muy violenta. Critica a las propagandas, inapropiadas para el horario en que se emiten. Mucho sexo. El cable es más cuidadoso.</b>	<b>La violencia en la televisión es muy fuerte. Hay algunos dibujos animados que tienen violencia también. Opina que la violencia es más de tipo verbal que físico.</b>
<b>Otras actividades preferidas por sus hijos antes que ver tv.</b>	Catecismo, deporte, <b>lectura</b> ( <i>Billiquen</i> ).	<b>Lectura</b> (libro <i>Mujercitas</i> ), la computadora.	Escuchar mucha música (influencia de <i>High School Musical</i> ), dibujar, usar la computadora, <b>leer</b> .	<b>Lectura.</b>
<b>Programas favoritos de los padres</b>	<i>Montecristo</i> , Noticiero de <i>TN</i> .	<i>Animal Planet</i> , Noticiero, películas y documentales. <i>Casados con hijos</i> .	Alguna telenovela. <i>Montecristo</i> , <i>Blog</i> . <i>Casados con hijos</i> . Noticiero.	Información y alguna comedia.
<b>Diálogo con los padres acerca de la tv.</b>	<b>No habla con sus hijas de la tv.</b>	<b>Ven mucha tele juntos y hablan sobre lo que ven.</b>	<b>Ve cosas para adultos pero se las explica y debaten sobre ellas. Especialmente, los noticieros.</b>	<b>Ven algunos programas juntos pero no dialogan.</b>
<b>Incorporación de la tv. en la escuela</b>	<b>Si hubiera alguna charla sobre la tv. en la escuela por ahí iría.</b>	<b>Asistiría</b> a una charla sobre la tv. en la escuela.	<b>Participaría</b> de una charla sobre la tv. en la escuela.	<b>Iría a una charla en la escuela pero sólo si le dan los horarios.</b>

	<b>P4GCPU 1Y 2</b>	<b>P4GCPU3</b>	<b>P4GCPU4</b>	<b>P4GCPU5</b>
<b>Diálogo con los maestros acerca de la tv.</b>	Le parece muy bueno que los chicos y los maestros hablen sobre la tv. <b>Los maestros les pueden recomendar programas para ver.</b>	<b>Las maestras, al igual que los padres, deben hablar con los alumnos de los programas que ven. Debe ser un trabajo en conjunto.</b>	Le parecería muy bueno que las maestras hablaran con los alumnos sobre la tv.	<b>Puede ser interesante</b> que los maestros hablaran con los alumnos sobre la tv.

**Colegio laico privado**

	<b>P4GCLP1</b>	<b>P4GCLP2</b>	<b>P4GCLP3</b>	<b>P4GCLP4 Y 5</b>
<b>Función de la tv.</b>	Entretener.	Informar.	Entretener.	Entretener, educar.
<b>Programas más vistos por sus hijos</b>	<i>Sos mi vida, Discovery Kids, El último pasajero, Fútbol de primera.</i>	Deportivos: tenis, documentales, <i>National Geographic.</i>	<i>Alma Pirata, Casados con hijos.</i>	Deportivos, dibujos, noticieros, <i>Animal Planet.</i>
<b>Horas por día que ven tv., horario de acostarse</b>	2 horas. <b>Se acuesta a las 23.</b>	De dos a dos horas y media. <b>Se acuesta 23.30.</b>	Una hora. <b>Se acuesta 22.45.</b>	Dos a tres horas en la semana. <b>Se acuestan “con suerte” 23.30.</b>
<b>Regulación por parte de los padres de la tv.</b>	Le prohíben <i>Mujeres asesinas</i> y <i>Al límite.</i>	<b>Le prohíben ver escenas de sexo y de violencia.</b>	Recurren al <i>zapping</i> como forma de evitar que vea algo violento, o de contenido no apto para chicos.	<b>No les prohíben, pocas veces.</b>
<b>Violencia y tv.</b>	<b>Los noticieros son violentos.</b>	<b>Con la violencia, hay que clasificar y censurar.</b>	<b>Los noticieros son violentos pero muestran la realidad.</b>	<b>Mucha violencia produce acostumbamiento.</b>
<b>Otras actividades preferidas por sus hijos antes que ver tv.</b>	Jugar al fútbol, la computadora.	<i>Play Station</i> e Internet.	Deportes.	Computadora y <i>Play Station.</i> Jugar al fútbol.



	<b>P4GCLP1</b>	<b>P4GCLP2</b>	<b>P4GCLP3</b>	<b>P4GCLP4 Y 5</b>
<b>Programas favoritos de los padres</b>	<i>Utilísima, Sos mi vida, Fútbol de primera.</i>	Deportes.	<i>El tiempo no para, Overhaulin.</i>	Noticiero, deportes.
<b>Diálogo con los padres acerca de la tv.</b>	<b>Los chicos no preguntan.</b>	<b>Pregunta cuando hay diálogos que no entienden.</b>	<b>Si pregunta algo, pasan de largo con el control remoto.</b>	Preguntan lo que no entienden.
<b>Incorporación de la tv. en la escuela</b>	<b>Es un tema de los padres y de lo que pasa en cada casa.</b>	<b>Incorporarla supone tener una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico.</b>	<b>Es necesario que la escuela ayude.</b>	<b>Habría que ver si los docentes están formados para eso. Porque si no es peligroso.</b>
<b>Diálogo con los maestros acerca de la tv.</b>	<b>No les corresponde ese tema a las maestras.</b>	<b>Es bueno. No participaría de charlas para padres sobre el tema.</b>	<b>Es una buena idea que los maestros hablen del tema. Iría a una charla dependiendo del tiempo que tuviera.</b>	<b>Deberían darle información y no opinión. Desde la escuela está muy castigado el tema de la tv. No iría a una charla para padres sobre ese tema.</b>

**Colegio confesional**

	<b>P4GCC1</b>	<b>P4GCC2</b>	<b>P4GCC3</b>	<b>P4GCC4</b>	<b>P4GCC5</b>
<b>Función de la tv.</b>	Entretener, informar y educar.	Entretener, educar, relajar.	Educar y entretener.	Entretener.	Educar, entretener y relajar.
<b>Programas más vistos por sus hijos</b>	<i>High School Musical</i> , deportes, <i>Barney</i> y dibujitos.	<i>Discovery Kids</i> , <i>Nickelodeon Barney</i> , <i>High School Musical</i> , <i>Power Rangers</i> , <i>Sabrina, la bruja adolescente</i> . Películas de <i>Disney</i> .	Dibujitos, fútbol, <i>Chiquititas</i> , programas de música, <i>Animal Planet</i> y <i>Discovery Kids</i> .	Dibujos, fútbol, <i>Casados con hijos</i> , <i>Alma Pirata</i> .	<i>TN deporte</i> , <i>Trato Hecho</i> , <i>El Último Pasajero</i> , <i>Telematch</i> , <i>High School Musical</i> , <i>Floricienta</i> <i>Chiquititas</i> <i>Pokemon</i> .
<b>Horas por día que ven tv., horario de acostarse</b>	Dos horas. A las 20:30 se apaga la tv.	Dos horas. Se acuestan entre las 21:30 y las 22:00.	Se acuestan a las 22:00. <b>Miran demasiada televisión.</b>	<b>Tres horas.</b> Se acuesta a las 22 horas.	Se duermen a las 21:30 hs, salvo los fines de semana. <b>Ven poca tele.</b>
<b>Regulación por parte de los padres de la tv.</b>	<b>Regulan</b> los programas y la cantidad de horas diarias frente a la tv.	<b>No les gusta prohibirles a sus hijos ciertos programas. Los chicos eligen canales “sanos”.</b>	<b>Controla los programas que sus hijos ven, porque hay muchos que le parecen horrosos. Acuerda con su marido en el control, aunque no prohíben casi nada.</b>	<b>El hermano mayor ayuda en el control del más chico. Le prohíben programas con contenidos sexuales.</b>	<b>Controlan</b> los programas pero no tienen la necesidad de prohibirles nada. <b>Los chicos eligen programas y canales “viables”.</b>

	P4GCC1	P4GCC2	P4GCC3	P4GCC4	P4GCC5
Violencia y tv.	La violencia está presente en todos lados y además los medios dramatizan más de lo debido. Preocupada más que nada por las propagandas y su contenido.	Preocupada más por el lenguaje que por la violencia. Uso de palabras muy fuertes fuera de contexto. Por esta razón, evita ver los canales de aire. El varón ve <i>Los Power Rangers</i> , el programa más violento de los que ven los hijos.	Opina que la tv. está plagada de violencia. Teme las propagandas de programas que pasan a la noche y muestran la peor parte del capítulo, la más violenta.	La televisión brinda modelos difíciles de revertir. La familia está en crisis y los chicos están mucho solos.	No le preocupa, porque no se ven programas violentos por propio gusto de los chicos.
Otras actividades preferidas por sus hijos antes que ver tv.	La PC y los deberes.	Manualidades (aprendidas de <i>Art Attack</i> ).	Jugar al fútbol y bailar y hacer manualidades.	<i>Play Station</i> .	Cantar y bailar y jugar entre ellos.
Diálogo con los padres acerca de la tv.	Responsabilidad de los padres, no de la escuela.	Le interesa que la escuela la ayude a manejar el tema, pero reconoce que a la mayoría de los padres no les interesa.	Propone que se les hable a los padres acerca de los programas que conviene y que no conviene que los chicos vean.	Pueden conversar más porque el televisor ya no está ubicado donde cena la familia.	Conviene que se les hablara a los padres sobre el tema, ya que muchos no se dan cuenta de mensajes implícitos.

	<b>P4GCC1</b>	<b>P4GCC2</b>	<b>P4GCC3</b>	<b>P4GCC4</b>	<b>P4GCC5</b>
<b>Incorporación de la tv. en la escuela</b>	<b>No pondría una materia o un taller acerca del tema.</b>	<b>Con inteligencia se puede utilizar la para aprender.</b>	<b>Aconseja que haya charlas explicativas para los padres.</b>	<b>La tele y las nuevas tecnologías deben estar en la escuela.</b>	<b>Estaría de acuerdo con la idea de que se brinden charlas a los padres.</b>
<b>Diálogo con los maestros acerca de la tv.</b>	Le gustaría que los docentes hablen con los chicos sobre la tv.	Es interesante que la escuela ayude con el tema.	Es bueno que los docentes hablen con los chicos.	Los maestros deben hablar de la televisión con los chicos. <b>Iría a una charla para padres, si tuviera tiempo.</b>	<b>Ella está en su casa y controla pero hay padres que trabajan y no saben qué ven sus hijos. Es bueno que las maestras los orienten.</b>

## QUINTO GRADO

### Colegio público

	<b>P5GCPU1</b>	<b>P5GCPU2</b>	<b>P5GCPU3</b>	<b>P5GCPU4</b>	<b>P5GCPU5</b>
<b>Función de la tv.</b>	Educar. Entretener.	Educar. Entretener.	Educar.	Informar. Entretener.	Educar.
<b>Programas más vistos por sus hijos</b>	<i>Chiquititas, Art Attack, Los padrinos mágicos, <u>High School Musical.</u></i>	<i>Chiquititas, dibujos, películas.</i>	<i>Disney Channel, <u>Sos mi vida, Chiquititas.</u></i>	<i>Chiquititas, noticieros, Los Simpson, dibujitos de Disney y de Barbie.</i>	<i>Los Simpson, El Chavo, Casados con hijos.</i>
<b>Horas por día que ven tv., horario de acostarse</b>	<b>Dos o tres horas. Se acuesta 22.30 pero pone el timer de la tele la nena. Nadie la controla.</b>	<b>Dos horas. Se acuesta 22.30 o 23.</b>	<b>Dos horas. Se acuesta después de las 24. Ya encontraron varios papás que tienen la misma rutina.</b>	Dos horas. Se duermen a las 22.30.	<b>Un poco a la mañana y un poco a la noche cuando llega del colegio. Se acuesta 22.30.</b>
<b>Regulación por parte de los padres de la tv.</b>	<b>Tiene prohibido ver <i>Casados con hijos</i>, los canales “altos” por el contenido.</b>	<b>Tiene prohibido los canales “altos” y Tinelli.</b>	Tiene prohibido ver <i>Mujeres asesinas</i> . Es una nena muy sensible a la violencia.	<b>La madre es más estricta que el padre en cuanto a qué cosas deja o no deja ver. Después de las 22 horas no ven tv. por el contenido fuerte, las malas palabras, el sexo. Está prohibido ver <i>Alma Pirata</i>, la madre quiere que le pidan permiso para ver la tv. Llamó al COMFER a denunciar.</b>	No le gusta que vea películas que tengan violencia como <i>Misión imposible</i> . O películas de terror. Tampoco <i>Los Simpson</i> . <b>La madre maneja el control remoto para que el hijo no vea lo que no corresponde a su edad en las propagandas.</b>

	<b>P5GCPU1</b>	<b>P5GCPU2</b>	<b>P5GCPU3</b>	<b>P5GCPU4</b>	<b>P5GCPU5</b>
<b>Violencia y tv.</b>	No le gustan mucho los programas violentos, la afectan mucho. Hay mucha violencia sobre todo verbal antes del horario de protección al menor, nombra a <i>Videomatch</i> . <sup>68</sup>	La tv. es muy violenta, hay mucha prepotencia.	<b>Enfatizan en el tema de la Educación Sexual.</b> Las palabras representan violencia, no es solamente lo que se representa. Le preocupan los asesinatos, el que los chicos hablen gritando.	Dice que graba a Mirtha Legrand, porque es el único programa educado. Lo pone como modelo de respeto. Hay muchos programas con cosas que no corresponden como insultos, malas palabras.	A los padres no les gusta que el hijo vea programas violentos o que contengan escenas de terror.
<b>Otras actividades preferidas antes que ver tv.</b>	Lee, hace manualidades.	Juegos de mesa, manualidades.	Lee, mira tele y usa mucho Internet.	La compu y salir a pasear.	Deportes.
<b>Programas favoritos de los padres.</b>	<i>Montecristo</i> , noticiero, programas para chicos como <i>Chiquititas</i> .	<i>National Geographic</i> , películas.	El padre: <i>Animal Planet</i> , noticieros, <i>Retro</i> , <i>Discovery Channel</i> . La madre: programas de medicina, historia o psicología.	Noticieros, alguna novela, programas como el de Víctor Sueiro, Mirtha Legrand.	Noticieros, <i>Vientos de agua</i> y <i>Científicos argentinos</i> .

<sup>68</sup> El informante quiso decir *Showmatch*.

	<b>P5GCPU1</b>	<b>P5GCPU2</b>	<b>P5GCPU3</b>	<b>P5GCPU4</b>	<b>P5GCPU5</b>
<b>Diálogo con los padres acerca de la tv.</b>	Conversan en la cena, le explican por qué no puede ver determinados programas.	<b>Conversan si ella les pregunta.</b>	<b>Les sorprende las preguntas que les hace como sobre la masturbación, a la edad que tiene. Los chicos saben mucho más ahora que antes por los medios.</b>	<b>Conversan sobre los temas que la inquietan. La mamá trata de responderle lo que puede.</b>	Conversa con los padres.
<b>Incorporación de la tv. en la escuela</b>	Iría a una charla que diera en la escuela. Enfatiza que tendría que ser en un horario pertinente.	Los padres irían a una charla <u>pero</u> viven muy lejos.	Tanto la madre como el padre irían a charlas que dieran en el colegio pero, sobre todo, de Educación Sexual.	Por cuestiones de tiempo, no iría a charlas para padres acerca de la televisión en el colegio.	Opina que estaría bueno que hubiese charlas en la escuela.
<b>Diálogo con los maestros acerca de la tv.</b>	Los maestros deberían hablar con sus alumnos de la tele. Los chicos le dan mucha importancia a los que ellos dicen.	Sería bueno que las maestras hablaran con los chicos.	Les parece bien que los chicos hablen de la televisión con los maestros.	Le parece bien que los chicos hablen con los maestros de lo que no se animan a preguntarles a los padres.	Los chicos deberían charlar de la televisión con los maestros, porque pasan más tiempo en el colegio que en casa.

**Colegio laico privado**

	<b>P5GCLP1</b>	<b>P5GCLP2</b>	<b>P5GCLP3</b>	<b>P5GCLP4</b>	<b>P5GCLP5</b>
<b>Función de la tv.</b>	Entretener y educar.	Entretener e informar.	Informar y educar.	Entretener.	Entretener. A veces, educar.
<b>Programas más vistos por los hijos</b>	Dibujos, documentales, <i>Hermanos y detectives</i> , <i>Casados con hijos</i> .	<i>Alma Pirata</i> , <i>Casados con hijos</i> , <i>Utilísima</i> , <i>Chiquititas</i> .	<i>Casados con hijos</i> , <i>Alma Pirata</i> , <i>Sos mi vida</i> , <u><i>High School Musical</i></u> , películas de Disney y de Barbie compradas.	Dibujitos, <i>Animal Planet</i> , <i>Casados con hijos</i> , <i>Bailando por un sueño</i> .	<i>Alma Pirata</i> , <i>El último pasajero</i> , deportes.
<b>Horas por día que ven tv., horario de acostarse</b>	Tres horas. <b>Se acuesta 22.30 o 23.</b>	Tres horas. A las 22 se van a dormir.	Dos horas y media. <b>No hay un horario para acostarse, a las 23 suele irse a dormir.</b>	<b>Un montón. Cuatros horas como mínimo. Se va a dormir a las 22 horas.</b>	Como mucho, dos horas. Los fines de semana por ahí más. Se duerme a las 22.
<b>Regulación por parte de los padres de la tv.</b>	Las mamás ponen un orden y los padres otros. El marido es más accesible para dejarlo hacer, sobre todo a la noche. Le prohibió <i>Chiquititas</i> y algunos dibujitos japoneses.	Se respeta el horario de ir a dormir. No hay negociación. Se prohíben los programas que tienen escenas de sexo explícito, o los de eh, que sean violencia rayando lo sádico.	No le prohíben programas porque en general no pide ver cosas que no puede. Si hay algo que no puede ver, se lo dicen y ella obedece.	Con <i>Casados con hijos</i> , pero cuando hay escenas que son graciosas para nosotros pero no para ellos, los manda a la cama.	El marido es más permisivo. La madre es la que impone los horarios.



	<b>P5GCLP1</b>	<b>P5GCLP2</b>	<b>P5GCLP3</b>	<b>P5GCLP4</b>	<b>P5GCLP5</b>
<b>Violencia y tv.</b>	<b>Ven dibujos violentos hasta que se pelean con el hermano. Después se los prohíbe, pero los ven de nuevo.</b>	<b>Se les puede explicar la violencia en la ficción pero no en los noticieros. El 80% de los noticieros es violencia.</b>	<b>No le gusta, El noticiero es violento.</b>	No ven. La impresión.	<b>Veía <i>Chiquititas</i> o <i>Floricienta</i> que eran de gritarse pero se los prohibió, sino por el maltrato.</b>
<b>Otras actividades preferidas antes que ver tv.</b>	PC y básquet.	<b>Cocinar, leer y hacer manualidades</b>	La compu y jugar.	Deportes.	<b>Juega mucho, dramatiza lo que ven en tele. Lee mucho.</b>
<b>Programas favoritos de los padres</b>	Novelas, noticieros, o de entretenimiento.	Comedias o programas políticos.	Programas de medicina, nutrición o gimnasia, <i>Sos mi vida</i> , el noticiero, <i>Intrusos</i> y el programa de Cabak. Al marido le gusta mucho ver tele: ve películas y fútbol.	A la madre el gusta <i>Animal Planet</i> y <i>Discovery</i> , <i>Bailando por un sueño</i> . <b>Le gusta cualquier cosa, se engancha a ver tele a cualquier hora.</b>	<b>No tienen. La madre mira todo el día, hace <i>zapping</i>, y mira cable.</b>
<b>Diálogo con los padres acerca de la tv.</b>	Pregunta cuando algo no entiende.	<b>No le interesa conversar sobre eso, no tiene conflictos con la tv., no le resultan un problema.</b>	Conversan sobre lo que ven juntos, como <i>Sos mi vida</i> . Trata de responder todo las preguntas que puede.	<b>Sí, sobre todo de temas de <u><i>Animal Planet</i></u>.</b>	<b>Si preguntan, le contestan.</b>

	<b>P5GCLP1</b>	<b>P5GCLP2</b>	<b>P5GCLP3</b>	<b>P5GCLP4</b>	<b>P5GCLP5</b>
<b>Incorporación de la tv. en la escuela</b>	Sirve para enseñar con ejemplos, con películas.	Para ella, la tele no es un objeto de estudio. No iría a una charla sobre tv.	No está de acuerdo, cada cual se maneja con los parámetros que tiene. Corresponde a la familia.	Ir a una charla estaría bien, pero, en su caso particular, manejan bien el tema y no lo necesitan.	Para los padres estaría interesante quizá, porque después ellos ... <u>(Y no nosotros)</u>
<b>Diálogo con los maestros acerca de la tv.</b>	Es muy bueno que dialoguen sobre lo que los chicos ven.	No le parece que sea necesario.	La hija no le dijo que hayan hablado de la tele con las maestras.	Estaría bueno.	No le parece que la escuela tenga que ocuparse de eso, eso es algo de la familia. Los que están en la casa y con la televisión son los papás y los hijos.

**Colegio confesional**

	<b>P5GCC1</b>	<b>P5GCC2</b>	<b>P5GCC3</b>	<b>P5GCC4</b>	<b>P5GCC5</b>
<b>Función de la tv.</b>	<b>ES TAMBIÉN LA MADRE DE P4GCC3 CORRESPONDE A LA MISMA ENTREVISTA.</b>	Informar, educar y entretener.	Entretener.	<b>ES LA DIRECTORA DEL NIVEL PRIMARIO DEL COLEGIO QUE YA FUE ENTREVISTADA DICC.</b>	Informar y entretener.
<b>Programas más vistos por los hijos</b>		<i>Art Attack.</i>	Dibujitos, Películas, <i>Retro, La Familia Ingalls.</i>		<i>La Familia Ingalls, Art Attack, Power Rangers.</i>
<b>Horas por día que ven tv., horario de acostarse</b>		<b>Media hora. No hay horario para dormir, pero no más de las 24.</b>	<b>Tres horas seguro. Se acuestan a las 23.</b>		Entre tres y cuatro horas. Se acuestan 22:30, 22:45.
<b>Regulación por parte de los padres de la tv.</b>		<b>Se da a través de la educación en valores y cultural.</b>	<b>Filtro candado de Direct TV. Bloquean canales y programas para adultos. El padre es el que más controla.</b>		Sí. No los dejaron ver <i>Los Roldán.</i> No dejan ver escenas de sexo ni de terror.

	P5GCC1	P5GCC2	P5GCC3	P5GCC4	P5GCC5
<b>Violencia y tv.</b>		<b>Es un horror. La violencia no hace falta.</b>	<b>Es excesiva. La forma en que hablan es muy violenta. Dibujos violentos.</b>		Ven sólo <i>Los Intocables</i> , que considera que comparado con hoy, es un juego de niños. <i>Mujeres asesinas</i> muestra violencia descarnada.
<b>Otras actividades preferidas antes que ver tv.</b>		<b>Música (piano). Arte.</b>	<b>Cosas con porcelana. Dibujan.</b>		Jugar, los deportes.
<b>Programas favoritos de los padres</b>		<i>Discovery, History Channel, National Geographic.</i>	<i>Películas, Retro, La Familia Ingalls.</i>		<i>Hora Clave, A dos voces, La Familia Ingalls, Los Intocables, Dos tipos audaces, El Zorro.</i>
<b>Diálogo con los padres acerca de la tv.</b>		<b>Conversan sobre los valores del arte y la música.</b>			Responden las preguntas de los hijos.
<b>Incorporación de la tv. en la escuela</b>		<b>Hay que educar con lo positivo. Cultivar la vida intelectual.</b>	<b>No sabe si todos los padres querrían escuchar. Mejor que salga del grupo de padres.</b>		<b>La tv. es un tema de la familia. Pero hay zonas en donde la familia no se involucra y ahí sí tiene que involucrarse la escuela. Ahí la escuela podría ayudar a los padres.</b>

	<b>P5GCC1</b>	<b>P5GCC2</b>	<b>P5GCC3</b>	<b>P5GCC4</b>	<b>P5GCC5</b>
<b>Diálogo con los maestros acerca de la tv.</b>		<b>Es difícil educar a los alumnos en tv., porque las realidades de las familias son muy diferentes, y eso puede generar conflictos con los padres. Son cosas de la casa.</b>	<b>Cree que eso sale, por algún comentario.</b>		<b>Depende de la familia y del tipo de colegio, si lo necesitan o no los chicos. Si la familia no se involucra, sí.</b>

En el Capítulo 4 “La voz de los chicos”, se realizará el análisis de las entrevistas con los niños de 9 y 10 años, se harán algunas observaciones sobre la cantidad de televisores por casa y por habitación de los niños y se transcribirá un cuadro resumen de las respuestas de los alumnos a las entrevistas en profundidad.

## **CAPÍTULO 4**

### **LA VOZ DE LOS CHICOS**

## ***A. Introducción***

En este capítulo, se han categorizado las respuestas más frecuentes de las entrevistas con los niños de 9 y 10 años, que asisten a cuarto y quinto grado del nivel primario. Siguiendo el guión de las entrevistas que figura en el Capítulo 2 “Decisiones metodológicas”, se han cuantificado las respuestas y se transcribieron las más representativas para proceder a analizarlas sobre la base del marco teórico (Capítulo 1).

Se incluyen, asimismo, dos cuadros que comparan las respuestas de los alumnos de cuarto grado de las tres escuelas estudiadas y de los alumnos de quinto grado de los distintos colegios. Además, a partir de una de las cuestiones que surge de la hipótesis, se relevó el número de televisores en el cuarto de los niños por colegio y entonces se añade un cuadro resumen de esa cantidad encontrada en la muestra. .

## ***B. Categorías analizadas de las respuestas de las entrevistas con chicos***

### **1. FUNCIÓN DE LA TV.**

#### **a. Entretener. (CC: 7 respuestas) (CPU: 7) (CLP: 10)**

**Total: 24 respuestas**

A4GCLP3: */// Mmme divierto con la tele, los programas que hacen me gustan. (( )) Son para divertirse.*

#### **b. Informar. (CPU: 5) (CLP: 2) Total: 7 respuestas**

A4GCPU5: *Paraaa ver canales, para ver noticieros, cuántos grados hace->.*

#### **c. Educar. (CC: 5) (CPU: 2) (CLP: 1) Total: 9 respuestas**

E: *Yyy cuando la mirás, que que, ¿para qué te sirve?*

A4GCPU1: *¡Para aprender!*

#### **d. Relajarse. (CLP:1) Total: 1 respuesta**

A5GCLP2: *Eemm. Para relajarme un poco de tanto estudio, para entretenerse un rato.*

Sobre este primer tema, cuya forma de plantear la pregunta era: “¿para qué sirve la televisión?”, de igual modo que los educadores, la mayor parte de los niños dice que la función principal de la tv. es de la entretenimiento.(24 respuestas). Los mayores y los chicos conciben la actividad de ver tv., en primer lugar, como un tiempo de ocio.

## 2. USO QUE HACEN LOS CHICOS DE LA TELEVISIÓN

### a. Programas de tv. más vistos:

#### i. Preferencia por los programas de la tv. por aire.

(CC: 4) (CPU: 7) (CLP: 9) Total: 20 respuestas

A5GCLP2: Yyy...veo Alma Pirata, Casados con hijos, High School Musical, Chiquititas.

#### ii. Preferencia por los programas de la tv. por cable.

(CC: 6) (CPU: 4) (CLP: 7) Total: 17 respuestas

A5GCLP1: Mmmm /// Me gusta Nick, Cartoon<sup>1</sup>, MTV, dibujitos pero violentos, Disney Channel, las películas, Jetix, que antes eraaa /// Fox, pero ahora lo compraron.

Los chicos tienen casi el mismo gusto que los adultos respecto de ver canales de aire que de cable. Los educadores suelen preferir el cable o, por lo menos, esto es lo que dicen. Cuando los niños eligen canales de cable, se trata, fundamentalmente, de canales infantiles.

#### iii. Confusión entre canal y programa (en adultos y en chicos).

(CC: 5) (CPU: 7) (CLP: 5) Total: 17 respuestas

A4GCLP1: (5>) (( )) Puede ser: Fútbol de Primera, Animal Planet, Fox Sports, /// TyC Sports, /// National Geographic.

<sup>1</sup> Nick: Nickelodeon; Cartoon: Cartoon Network.



Nuevamente, se produce la confusión entre canales y programas. Esto apoya la afirmación de muchos investigadores de que lo que hace la audiencia, en general, es “mirar televisión” y no un determinado programa en especial. Se da un fenómeno similar, al momento del surgimiento de la televisión, en el cual no había más que un canal: se disfrutaba de ver la tv. y no de un programa específico (Elizalde, 2007).

**b. Adaptación del visionado a los horarios familiares.**

**(CC: 6) (CPU: 6) (CLP: 4) Total: 16 respuestas**

A5GCPU5: *Bueno, lo separo yo /// porque a la mañana veo /// estudio /// después lo veo, /// después voy a la escuela, y después cuando vengo vuelvo veo El Chavo y Los Simpsons y /// ee Chiquititas /// yyy cuando termina ((...)) - cuando termina estudio y después a las nueve dan otra vez Los Simpsons y después ya veo toda la televisión <sup>2</sup> hasta las once ((...)) - hasta las once y media.*

En la respuesta de esta alumna, se evidencia cómo ella organiza sus tareas, en función de la programación televisiva. La expresión veo toda la televisión se relaciona con el punto anterior: lo que hace es ver “todo”, no hay una selección en especial (Morley, D., 2000; Lull, 1980).

c. Conocimiento de los programas que ven los chicos: NO APARECE EN LAS ENTREVISTAS CON LOS CHICOS.<sup>3</sup>

**d. Uso del video y del DVD para ver películas.**

**(CC: 5) (CPU: 5) (CLP: 3) Total: 13 respuestas**

A5GCC4: */// Miro películas y (( ))*

E: *Películas que tenés alquiladas, compradas o algo ¿así?... ¿esas de Disney?*

A5GCC4: *De Disney... (5>)... y nada más.*

<sup>2</sup> El subrayado es de la autora de la tesis..

<sup>3</sup> Para mantener las mismas categorías en las respuestas de las entrevistas de los educadores y de los chicos, cuando alguna categoría no aparece, se la incluye con la indicación de que no aparece, porque no surgió o porque no era pertinente para los chicos o para los adultos.

Es bastante claro que los padres y los docentes consideran las películas producidas por los estudios *Disney*, como sanas y divertidas para los niños. Las escuelas las usan para ocupar a los chicos durante las horas libres. Los padres, normalmente, las compran para que los chicos se entretengan, sin tener que controlar lo que están mirando.

e. Juegos sobre los programas televisivos. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.

f. **Charlas con los compañeros sobre los programas televisivos.**

**(CC: 1) (CPU: 3) (CLP: 3) Total: 7 respuestas**

A5GCPU1: *Con mis amigas sí hablamos de las películas de High School Musical.*

E: A vos te parece bien -a veces en la escuela alguna vez /// ¿hablan de esos temas, hablan de programas de televisión?///

A5GCPU5: *¡Sí! A veces la seño ((cuando terminamos y queda un poco de tiempo o completamos una consigna nos dice pueden charlar bajito.))*

E: Aahh /// pero lo hablás con tus amigos, digamos /// con tus compañeros.

A5GCPU5: *¡Sí!*

A5GCLP3: *A mí me gusta hablar con mis compañeras de los programas que vemos.*<sup>4</sup>

Los compañeros funcionan como los pares, con quienes se comparten los comentarios acerca del visionado televisivo. En esos casos, es notoria la ausencia de los educadores para aprovechar ese momento de conversación.

g. La televisión en el cuarto del niño o niña. (CC: 1) (CPU:1)

Total: 2 respuestas

A4GCPU5: *Eeeh hay tres televisores, uno no anda, uno es mío<sup>5</sup> y otro, está en la cocina.*

A5GCPU1: *¡Nooo! /// y yo me vooyo - me duermoo tempranito, porque a la mañana tengo escuela de arte, entonces me voy a acostar a mi cama ((tengo mi tele arriba<sup>6</sup>)).*

<sup>4</sup> Cfr. Charles Greel y Orozco Gómez (1989), mediaciones secundarias y terciarias.

<sup>5</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>6</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

Sobre este tema, se efectuará un análisis más pormenorizado más adelante, en este mismo capítulo. Lo importante es que estas respuestas ratifican lo que los investigadores señalan como que, por el hecho de tener un televisor en el cuarto, ya los niños consideran a la tv. como de su propiedad (Silverstone, Hirsch y Morley, 1996: 41; Gabelas Barroso y Lazo, 2008; Pinto, 2002).

### 3. HORAS POR DÍA QUE VEN TELEVISIÓN LOS CHICOS Y HORARIO EN QUE SE VAN A DORMIR

- a. Horas de consumo diario: (CC: 3; 1,30; 3; 3; 2; 1,30; 3.30; 2.30  
**Promedio. 2, 30 horas)** (CPU: 2; 2; 2; 2; 2; 2; 3; 1; 4 **Pr. 2)** (CLP: 0,30; 3; 6; 1,30; 4; 2,30; 2 **Pr.: 2,50).**  
**Promedio general: 2, 26 horas.**
- b. Diferencias con los fines de semana:
  - i. **en el horario de ir a dormir, (CC:1) (CLP:2)**  
**Total: 3 respuestas**
  - ii. en la cantidad de horas que miran tv. (CC: 1) Total: 1 respuesta

E: Muy bien, ¿cuántas horas mirás televisión por día? más o menos, ¿cómo lo calculás vos? ///

A5GCC2: *Tres, por ahí...*

A4GCLP2: *Tipo once, once y media. Cuando me dicen que me duerma, hago caso. Los fines de semana me dejan quedarme hasta más tarde, los viernes y los sábados, porque al día siguiente no voy a la escuela.*

- c. Horario en que se acuestan:
  - i. diferentes horarios, (CC: 20; 20,30; 21; 21.30; 21.30; 22; 22;  
**01 Promedio entre las 20,30 y las 21, 30 horas)** (CPU: 24; 24;  
 01; 22,30; 23; 22; 23,30 **Pr. entre las 23 y las 24)** (CLP: 23,30;  
 23,30; 22,30, 23; 23; 23; 22; 22.30; 22 **Pr. entre las 23 y las 23.30)**  
**Promedio general: entre las 22 y las 23 horas.**

E: Muy bien, ¿hay un horario para irse a dormir? Que dicen bueno, a esta hora, Alejandra, a la cama, a dormir.

A4GCPU3: (( )) *a la una.*

E: ¿Hay algún horario que mamá te dice o papá te dice, bueno, ahora a dormir? Eeh, basta, (( )), aaa la cama.

A4GCPU1: *Sí.*

E: ¿A qué hora?

A4GCPU1: *No seeé a las 12.*

E: Claro, claro. ¿A qué hora te vas a dormir?

A4GCLP1: *Mmmm. /// No todos los días es igual (( )) pero más o menos entre las 23 y las 23.30.*

E: ¿Aa qué hora es más o menos las 9, las 10?

A5GCC3: *1, 2 deee la mañana.*

E: ¡¿Tan tarde?!¿tan tarde?

A5GCC3: *Sí, nos quedamos leyendo.*

E: Mm mm, así que tu papá y tu mamá no se enojan, no te dicen: ¡che, mañana tenés que ir al colegio!

A5GCC3: *No, porqueee ellos ya están dormidos.*

E: Se duermen ellos antes que ustedes...

A5GCC3: */// Sí.*

Acá se observa, también, una diferencia en el estimado de tiempo que dicen ver tv. los chicos y lo que dicen los padres. Para ellos, es más tiempo del que dicen sus hijos. Todo lo contrario ocurre con el horario de acostarse: los padres aseguran que sus hijos se acuestan temprano; los chicos aseveran que miran la tv. hasta mucho más tarde, frecuentemente, sin control paterno alguno. Incluso, hay padres que se van a dormir antes que sus hijos de 9 o 10 años (Garitaonandia y colaboradores, 1999).

ii. uso de *timers*, (CPU: 1) Total: 1 respuesta

A5GCPU1: *A las diez y más o menos comemos y a las nueve y media terminaremos y a las once, once y media. ///*

E: ¿Ahí te dicen que apagues??

A5GCPU1: *En realidad yo siempre lo programo.*

E: Mmm... ¿para que se apague solo?

A5GCPU1: *Claro, para que se apague, cuando me quedo dormida, ya así no lo tengo que apagar yo. ///*

Esta niña de 10 años cuenta cómo ella sola programa su televisor, para que se apague a determinada hora. Esto demuestra la libertad que los padres le otorgan para que decida por sí misma a una niña de diez años.

iii. esperar despiertos hasta tarde a que llegue el padre. NO  
APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.

#### 4. REGULACIÓN DE LA TV. QUE REALIZAN LOS PADRES

##### a. Prohibición de programas (por escenas de sexo, malas palabras, o violencia). (CC: 5) (CPU: 6) (CLP: 3) Total: 14 respuestas

E: ¿Hay programas que tengas prohibidos, que te digan nooo (( )) esto no es para vos?

A4GCPU1: *Sí, Alejo y Valentina.*

E: ¿Cuál?

A4GCPU1: *Alejo y Valentina. Lo miro sin que mis padres me vean. Mi hermana también lo ve.*

E: Pero ellos no quieren que lo miren.

A4GCPU1: *No, no quiere que lo mire.*

E: ¿Por qué no quieren?

A4GCPU1: *Porque dicen malas palabras.*

E: ¿Esos son los de MTV?

A4GCPU1: *Sí.*

E: ¿Hay algún programa que te prohíban?

A4GCPU5: *Mm, me prohíben lo que tenga que ver con el sexo.*

En esta oportunidad, se presentan dos casos muy distintos. En el primero, la alumna de 9 años, aunque tiene prohibido ver un determinado programa, desobedece y los padres no lo saben. Aquí, no habría negociación alguna porque la niña no cumple con su parte y hace lo que le place. Además, tanto la primera niña como la segunda, conocen bien adónde apuntan las prohibiciones de los padres: a las “malas palabras” o a las escenas de sexo (Ballesta y Guardiola, 2001; Martínez y García Matilla, 2000).

**b. Ninguna prohibición. (CC: 2) (CPU: 3) (CLP: 5)**

**Total: 10 respuestas**

E: ¿¡¡Pero no hay ningún programa que te digan, “¡no!, este no lo mirés”!?!?

A5GCPU5: *No.*

A4GCLP1: *Eeem /// Mis papás no se meten para nada. ¡Puedo ver los canales que me gustan!...*

En estas expresiones, se percibe la sensación de autonomía de los chicos al no tener restricción alguna de parte de sus padres (Merlo Flores, 2003).

**c. Negociación de las prohibiciones con los chicos.**

**(CC: 3) (CLP: 4) Total: 7 respuestas**

E: Por ejemplo, *Alma Pirata*, ¿te dicen que es para tu edad, por ejemplo?

A4GCC4: *Sí, mi papá dice, no sé, me dijo más de una vez que a él no le gusta, pero...*

E: Igual te lo deja ver.

Cada vez que se produce una negociación de horarios, elección de programas, o cantidad de tiempo de visionado televisivo, los niños gozan de las mayores oportunidades de ganar. Ya sea por el cansancio de los padres o por no tener que enfrentar un conflicto, muchos padres no ponen límites a sus hijos (Sinay, 2007).

- d. Ausencia de regulación porque los que ven con ellos tv. son abuelos o empleadas domésticas. (CLP: 1) (CC: 1) Total: 2 respuestas

A4GCLP4: *Cambiamos muchas empleadas. La última hace dos meses que está, /// es paraguaya. (( )) Ella mira con nosotros a veces la televisión->.*

En esta respuesta, se observa la sinceridad del niño al contestar con quién ven televisión. No sólo se trata de la empleada doméstica, si no que ni siquiera es personal que conozca bien a los chicos o a lo que los padres proponen como proyecto educativo para sus hijos.

- e. Cambio de canal o decirle que mire para otro lado o que cierre los ojos. (CC: 1) (CPU: 1) Total: 2 respuestas

A5GCPU5: *¡No!, ¡no! ((Si estoy mirando)) y pasa algo que no se puede ver me dicen date vuelta y yo me doy vuelta.*

Aunque sólo se registraron dos respuestas en esta categoría, son muy frecuentes los “trucos” de los padres para que los chicos no miren determinadas escenas. Desde cambiar el canal “por accidente” hasta adelantar una película o hasta esta otra posibilidad que es decirle que se tape los ojos o que mire para otro lado.

- f. Denuncias al COMFER. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.

- g. Ver con ellos programas de adultos. (CC:1) (CPU: 4) (CLP: 5)  
Total: 10 respuestas

A4GCLP5: *Veo con ellos Sin código...*

E: Y ¿ven algún programa todos juntos?

A4GCPU2: *Sí, Sos mi vida.*

A5GCLP1: *A la noche vemoos Montecristo, Casados con hijos, Los Simpssoon. /// A mi papá, le da risa pero a mi mamá no le gusta que lo vea.*

En las dos primeras respuestas, se percibe cómo los chicos, que rara vez conversan con sus padres sobre lo que ven en tv., comparten con ellos el visionado de programas no recomendables para menores o que se emiten, después del horario de protección al menor.

La respuesta última vuelve al tema de que suelen ser las madres la que más se preocupan por regular los contenidos que ven sus hijos. Los padres tienden a minimizar las influencias a largo plazo de la tv.: *A mi papá, le da risa pero a mi mamá no le gusta que lo vea* (Halloran, 1991).

También, se puede detectar, en este caso, la falta de acuerdo entre los padres y cómo los chicos perciben claramente que, ante opiniones contrapuestas, ellos “se salen con la suya” (Satir, 2007). En definitiva, la negociación sigue siendo favorable al niño porque los padres no sustentan un modelo educativo coherente.

- h. Respetar el horario de protección al menor. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.
- i. Mención de la falta de compromiso de algunos padres. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.
- j. Disgusto por la publicidad o por la falta de respeto a los horarios. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.
- k. Prioridad: hacer la tarea y luego se ve la tv. (CC:1) (CPU: 2) (CLP: 1)  
Total: 4 respuestas

A5GCPU3: *Y bueno entonces ya terminé de estudiar y me dice: ¡Bueno, podés mirar la tele!*

Esta es una de las reglas que muchas familias imponen: en primer lugar, el deber y, luego, el placer (Ferrés, 1998, a).

- l. Uso del filtro de *Direct TV*. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.



- m. Tv. como premio o castigo. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.
- n. Crisis de autoridad en la familia. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.
- o. Falta de comunicación de los padres con la escuela. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.
- p. Problema de la falta de presencia en los padres que trabajan (según los docentes). NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.
- q. **Ver tv. con los chicos. (CC: 10) (CPU 6) (CLP 4)**

**Total: 20 respuestas**

E: ¿Laaa ven todos juntos?

A5GCC3: *Noo, mi papá está en la cocina, mi mamá no sé...mi mamá plancha... no sé, estamos todos desparramados.*<sup>7</sup>

E: ¿Alguna vez con ellos, junto con ellos?

A4GCC4: *Sí, películas vemos siempre...*

E: Bueno (( )) ¿Hay algún programa que ven todos juntos? ¿O con tu mamá porque papá todavía no llegó?

A4GCPU4: *Sí, a la noche, películas. Porque a la noche hay cosas que podemos ver las dos o dibujitos animados o aa algún programa de televisión.*

E: Muy bien, eh... ¿tus papás ven televisión con ustedes alguna vez?

A5GCC1: *Sí, a veces películas que alquilamos o salen en la televisión, miramos siempre.*

---

<sup>7</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

Lo más frecuente es que la familia “se desparrame”, como dice la niña de la primera respuesta: cada cual está en lo suyo, en sus tareas, en su televisor, en su descanso. Las otras respuestas muestran que las películas son el tipo de programa que, para la familia, es más fácil de ver todos juntos (Tisseron, 2006).

## 5. VIOLENCIA TELEVISIVA DAÑINA PARA LOS CHICOS

a. Violencia verbal: NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.

**b. Pesadillas por las películas de terror. (CC: 1) (CPU: 3) (CLP: 1)**

**Total: 4 respuestas**

A4GCLP2: *Sí, me prohíben las películas de terror, porque me dan pesadillas.*

A5GCPU3: *¡No!, Mujeres asesinas ni siquiera las miro, ni siquiera las propagandas. Bueno y una película puede ser de cosas fantásticas ((cosas)) que no me den pesadillas.*

Los padres no mencionan el tema de las pesadillas pero los niños suelen referirse al hecho de tener pesadillas, porque se impresionan por las imágenes que ven en televisión. Es, por lo menos llamativo, que esta preocupación no aparezca en el discurso de los padres.

c. Violencia física (por imitación). NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.

d. Violencia de los noticieros. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.

**e. Violencia en los dibujos animados. (CLP: 2) (CPU: 2) (CC: 2)**

**Total: 6 respuestas**

E: ¿Te parece que hay en la tele violencia?

A4GCLP2: *Sí. Hay violencia en Tom y Jerry. Porque al gato siempre lo golpean.*

Los chicos y algunos padres detectan que los dibujos animados, considerados normalmente inocuos, pueden ser violentos. En los padres, la preocupación eran los dibujos japoneses, los llamados *animé*. Sin embargo, en esta respuesta, se hace referencia a un dibujo clásico como *Tom y Jerry*, que probablemente los padres también veían de chicos.

f. Discriminación como violencia. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.

g. Programas para adultos. (CC: 3) Total: 3 respuestas

E: Eh, los programas de televisión...viste que algunos tienen mucha violencia, ¿No es cierto? Este, ¿vos ves alguno, qué te parece eso?

A4GCC2: */// Me parecen que no son buenos. No, no los miro. Ninguno de los que yo veo son así. Esos no son para mi edad, ¡para mí es para grandes! A mí, (( )) no me gusta.*

h. Violencia real más grave que la de ficción: (CLP: 3) Total: 3 respuestas

A4GCLP5: *Deee violencia no veo casi nada.(3>) Una es la violencia de verdad (( )) Policías en acción, el noticiero (( )) y otra no es de verdad ¡los dibujos!*

A5GCLP1: *Meee gustan los programas de violencia en los que hay metralletaas. Veo pocos programas deee /// la vida real, de dibujitos, sí miro. Esos programas (los de la vida real) ¡me dan asco!*

En las diferentes respuestas de los alumnos, se percibe cómo o rechazan la violencia en general o distinguen claramente entre violencia de ficción y violencia real, como la que se transmite en los noticieros. En esto, coinciden con sus padres, quienes se preocupan por el tratamiento de las noticias de la violencia cotidiana que se ve en los programas informativos.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Cfr. Farré, M., (2004)

## 6. OTRAS ACTIVIDADES QUE PREFIEREN REALIZAR LOS CHICOS ANTES QUE VER TV.

- a. Deportes. (CC: 1) (CPU: 3) (CLP: 5) Total: 9 respuestas

E: ¿Qué otras actividades te gustan, aparte de la tele?

A4GCLP2: *Me gusta mucho el deporte: la natación, el fútbol. Y también soy coleccionista de autos.*

- b. Manualidades. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.

- c. Lectura. (CC: 3) (CPU: 2) (CLP: 1) Total: 6 respuestas

E: ¿Qué otras cosa te gusta hacer aparte de la televisión -mirar televisión, que te gusta hacer?

A5GCPU4: *° (Leer un libro) °.*

- d. PC: chatear y juegos. (CC: 3) (CPU: 3) (CLP: 6) Total: 12 respuestas

E: ¿Qué otras actividades aparte de ver la tele te gusta hacer?

A5GCPU2: *Jugar a la computadora.*

- e. *Play station.* (CPU: 3) (CLP: 5) Total: 8 respuestas

A4GCLP1: *(( )) Mi hermana, la la la más chiquita me gana todo el día. Siempre (( )) a ese juego.*

E: ¿Ese juego es de Nintendo (( ))?

A4GCLP1: *(( )) tengo uno de básquet ahí. (( ))*

- f. Juegos de mesa. (CC: 2) (CPU: 1) (CLP: 2) Total: 5 respuestas

A5GCPU3: *Eeehh,/// puede ser dedicarle un poco de tiempo al estudio, y después en algún recreito, jugar, suponete a las Barbies o jugar con los palitos chinos para distraerme un poco.*

E:... ¿hay algo más que te guste más, por ejemplo, que ver la tele?

A4GCC4: *Sí, jugar juegos de mesa.*

A4GCC5: */// ¿Qué no sea ver la tele? Mmm, me gusta hacer un rompecabezas.*

**g. Jugar con hermanos o con amigos. (CC: 8) (CPU: 5) (CLP: 6)**

**Total: 19 respuestas**

A5GCC2: *Jugar con mis hermanos.*

A5GCC1: *Eh, digamos, yo tengo una terraza en mi casa y a veces me voy a jugar con mi hermano arriba.*

A4GCC1: *Mmm, no sé, a veces, cuando juega Boca, pero me gusta más jugar con mis hermanos...*

A5GCC4: *° (Mmm me gusta, a veces, hablar con mis hermanos) °*

**h. Bailar y cantar con el CD de High School Musical o de Alma Pirata.**

**NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.**

La mayor cantidad de respuestas de los chicos sobre lo que prefieren hacer es “jugar con los hermanos”. Esto no fue mencionado en ningún momento por los padres. Compartir el juego con los propios hermanos es muy importante para el desarrollo de un niño (Orozco Gómez, 2001).

**7. PROGRAMAS FAVORITOS DE LOS PADRES**

**a. Noticieros. (CC: 6) (CPU: 6) (CLP: 6) Total: 18 respuestas**

A5GCC2: *Mi papá noticieros, mi mamá no ve mucho...ve...ve novelas creo.*

**b. Culturales. (CR: 2) (CLPU: 2) Total: 4 respuestas**

A5GCC1: *Y mi papá, por lo general, mira programas tipo Discovery Channel...*

**c. Cocina o de manualidades. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.**

**d. Telenovelas. (CC: 5) (CPU: 6) (CLP: 6) Total: 17 respuestas**

A5GCC2: *Mi papá, noticieros, mi mamá no ve mucho...ve...ve novelas, creo.*

A5GCPU1: *Eeeh ///miran Montecristo a la noche /// y después /// mm no sé /// yo sé que miran Montecristo.*

A4GCC4: *Mmm, el de papá Casados con hijos, y el de mamá...no sé.*

**e. Deportes. (CPU: 3) (CLP: 3) (CC: 3) Total: 9 respuestas**

A4GCLP1: *Síii, mi papá vee fútbol conmigo.*

**f. Periodísticos. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.**

**g. Películas. (CC: 6) (CPU: 5) (CLP: 4) Total: 15 respuestas**

E: Tu papá y tu mamá ¿miran la tele?

A5GCC4: *Síii.*

E: ¿Qué ven?

A5GCC4: */// Películas...*

**h. Series policiales. (CC: 2) Total: 2 respuestas**

E: ¿Y algún otro programa que les guste ver?

A4GCC3: *A mi papá le gusta ver los policiales, siempre mira eso.*

Las telenovelas son, según los chicos, el tipo de programa que más miran sus padres. Esto se opone a lo que sus propios papás señalaron sobre el televisorado del noticiero o de los programas culturales. Lo que los alumnos testimonian, en cambio, es que sus padres prefieren la ficción a la realidad, especialmente, cuando regresan cansados del trabajo del día (Orza, 2002).

## 8. DIÁLOGO DE LOS PADRES CON LOS CHICOS ACERCA DE LO QUE VEN EN TV.

### a. Ausencia de diálogo. (CC: 1) (CPU: 3) (CLP: 1) Total: 5 respuestas

E: ¿Ves televisión con tus padres? (( )) ¿Conversan acerca de lo que ven?

A4GCLP5: *Sí, vemos películas de acción pero no conversamos sobre eso ///*

### b. Diálogo posterior al visionado, si el chico pregunta algo.

(CC: 3) (CPU: 3) Total: 6 respuestas

E: Cuando ven juntos algunos programas, ¿conversan? ¿Vos le preguntás cosas que no entendés o ella te explica algo?

A4GCPU4: *Sí. Qué es lo que hizo, por ejemplo. Si hay alguna palabra que yo no sé, le pregunto.*

### c. Preguntas sobre los noticieros. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.

### d. Diálogo sobre lo que no alcanzan a leer en los subtítulos.

(CC: 2) (CLP: 1) Total: 3 respuestas

A4GCC1: *No sé, a veces como que alquilamos películas y charlamos un poco porque, porque, a veces, nos explican porque yo no llego a leer.*

El diálogo con los padres sobre los programas es casi inexistente, conforme a las respuestas de los chicos. También, los padres reconocieron que los diálogos ocurrían, sólo si les preguntaban algo o en el caso de que no alcanzaran a leer los subtítulos (Martínez Sánchez, E. y Peralta Ferreira, I., 1996; Pinto, 2002).

## 9. DIÁLOGO DE LOS DOCENTES CON LOS CHICOS SOBRE LA TV.

### a. Ausencia de diálogo. (CC: 3) (CPU: 3) (CLP:1) Total: 7 respuestas

E: Claro, claro ¿Con las señoritas hablan sobre lo que ven en televisión?

A4GCPU5: (( )) *En la escuela no hablamos de eso con ella.*

b. Diálogo sólo en el recreo. (CC: 3) (CPU: 3) Total: 6 respuestas

E: Yyy ¿Los maestros conversan con ustedes sobre lo que ven en la tele?

A4GCLP5: *Ennn el aula la maestra pregunta si vimos ciertos programas, hablan con nosotros cuando salimos al recreo.*<sup>9</sup>

E: Claro, claro, yyy ¿con las señoritas hablan de lo que ven ustedes en la tele?

A5GCLP1: *Aaa veces, sí, a veces en /// los recreos.*<sup>10</sup>

El tema de que no se habla de la tv. en el aula pero sí en el recreo, ya aparecía en la investigación de Morduchowicz (2001). Es interesante ver cómo la escuela, sin darse cuenta, le da un espacio al diálogo a la tv.: es en el recreo, el momento de entretenerse, de distraerse o de divertirse. Porque, en el aula, ocurren otras cosas: se enseñan los contenidos de las materias curriculares.

c. Diálogo sólo sobre programas educativos. (CPU: 2) (CLP:2)

Total: 4 respuestas

E: En la escuela ¿alguna vez hablan de un programa de televisión, ustedes les preguntan algo o las maestras les preguntan algo?

A4GCPU4: *No, sólooo cuando están las fechas patrias y esas cosas que dan en la tele y esas cosas.*

E: Aaah, ¿ahí les dicen que miren un programa determinado por ejemplo?

A4GCPU4: *No, que lo van a dar en la tele y que lo vean porque por ahí nos toman oral.*<sup>11</sup>

E: ¿Y en la escuela en ningún momento te dijeron miren tal programa por tal cosa, no miren tal por tal otra?

A4GCPU3: *Eeem. Una sola vez por lo de las Invasiones Inglesas.*

<sup>9</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>10</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>11</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.



- d. Sugerencia de los docentes de que no vean tv. y de que lean.

(CC: 4) (CLP: 2) Total: 6 respuestas

E: ¿Los maestros te hablan de la tele?, ¿te dicen algo respecto de los programas de la televisión?

A5GCC2: */// Sí, me dicen que es mejor leer que ver la tele...*

A5GCC1: *No, nooo, a veces, nos dicen que tenemos que ver poca televisión y hacer más la tarea y estudiar, pero nunca nos hablaron de programas.*

- e. **Recomendación de que no vean determinados programas.**

(CC: 1) (CLP: 6) (CPU: 2) Total: 9 respuestas

A5GCLP2: */// Eeemm. La maestra nooo habla de los programas, a veces dice que no veamos tal cosa o que no miremos la teleee.*

- f. Diálogo en el aula. NO APARECE EN LAS RESPUESTAS DE LOS CHICOS.

Los maestros hablan o recomiendan programas que entran dentro de la temática educativa. Hasta se toma oral para ver si los vieron o no los vieron (A4GCPU4). Pero lo que se evalúa es el contenido del programa y, además, las recomendaciones suelen siempre condenatorias para con la tv. Se les pide a los chicos que lean y que miren menos la televisión. Es decir, que la “falsa” dicotomía entre tv. y lectura está presente en la mentalidad de muchos docentes (Cebrián de la Serna, 1997; Quevedo, 2003).

- g. Problemas de salud ocasionados por ver tv.: (CC: 2) Total: 2 respuestas

E: Muy bien. Los, con, los papás, tus papás, los profesores, ¿qué te dicen de la tele?

A4GCC1: *Eh, no, eh, ayer, por ejemplo, fuimos al doctor porque a mí me duele mucho la cabeza, entonces me dijeron que viera menos tele y use menos la computadora.*

Este tipo de respuesta no aparece en las contestaciones de los educadores pero muchos padres, apoyados en lo que dicen las asociaciones de Pediatría, aconsejan a sus hijos disminuir el uso de las pantallas, porque pueden ocasionarles problemas físicos.

## 10. INCORPORACIÓN DE LA TV. COMO TEMA DE ESTUDIO EN LA ESCUELA:

### a. Tv. considerada como motivación o ilustración de un tema de estudio. (CC: 9) (CPU: 7) (CLP: 4) Total: 20 respuestas

E: Ajá, bueno, yyy ¿usan a veces en la escuela la televisión?

A5GCLP1: *En la escuela laaa vemos de algo que sea para estudiar. (( )) Los de cuarto vieron High School Musical para Inglés y por eso los sacaron de su aula y los mandaron a una chiquita. ¡No es justo! (5>) También vieron Animal Planet. ¡Nosotros no vimos nada!*

E: ¿Nunca te pasan nada de la tele?, ¿no la usan para nada la tele en la clase? porque acá<sup>12</sup> hay una tele por ejemplo... ¿no la usan?

A5GCC2: *No... una vez en Plástica la usamos...*

E: Yyy... ¿Qué vieron en Plástica?

A5GCC2: *Cómo se hace un libro...*

A5GCC3: *Sí, para ver películas, tipo en Matemática, y a veces vemos las películas de los libros que leemos...tipo Pinocho vimos en tercer grado...emmm, eeeeh, sí, no sé...la usamos...*

El poco uso que el televisor tiene en la escuela se confirma tanto en lo que dicen los docentes como en lo que afirman los alumnos (Puiggrós, 1995; Quevedo, 2003).

---

<sup>12</sup> La entrevista se realizó en la biblioteca.

b. Tv. no considerada como tema de estudio. (CC: 1) Total: 1 respuesta

E: ¿A vos te gustaría, por ejemplo, que en la escuela se hablara de la televisión, hicieran cosas con la televisión?

A4GCC1: *No.*

///

E: ¿Por qué no te gustaría?

A4GCC1: *Eh, porque la escuela está para aprender.*<sup>13</sup>

E: ¿Y en la televisión no se puede aprender nada!?

A4GCC1: *Sí, pero, tenemos que mirar qué te puede enseñar.*

c. Visionado de fragmentos de películas de *Disney* en horas libres.

(CC: 2) (CPU: 5) Total: 7 respuestas

E: En la escuela ¿alguna vez ven algún programa de televisión, ven algo en la tele?

A5GCPU1: *En la escuelaaaa una vez vimos una película, dos películas y la mitad de una.*

E: ¿Qué vieron?

A5GCPU1: *Ehh las primeras... unas dos que no vi, i porque yo estaba ensayando para un acto que actuaba que (( )) y, después, vimos una peli de Harry Potter, la tres.*

E: Ajá, muy bien...

A5GCPU1: *Que no la terminamos de ver...*<sup>14</sup>

E: ¿Y en la escuela pasan algo en la tele?

A4GCPU2: *No, películas, pero nada de tele.*

E: ¿Qué tipo de películas?

A4GCPU2: *Nemo, Toy Story.*

E: Ah, son lindas esas películas, ¿las miran cuando tienen alguna hora libre por ejemplo?

A4GCPU2: *Sí.*

<sup>13</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>14</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

Los chicos ven películas de *Disney* (a veces, sólo fragmentos) en las horas libres. Esto lo confirman docentes y alumnos. Los directivos y los docentes así como los padres confían en que los productos de Disney no tienen una influencia negativa en los chicos (Aparici y colaboradores, 1994; García de Cortázar y colaboradores, 1994).

- d. Carencia de recursos y espacios apropiados para su aplicación didáctica. (CLP: 1) Total: 1 respuesta

A5GCLP2: */// Eeemm. La maestra nooo habla de los programas, a veces, dice que no veamos tal cosa o que no miremos la telee. Lo que pasa es que no usan tv. en la escuela porque anda más o menoos.*<sup>15</sup>

- e. Visionado de los partidos de fútbol del Mundial 2006.  
(CC: 1) (CPU: 1) (CLP: 7) Total: 9 respuestas

A4GCLP5: *Vimos la tele en el Mundial, /// nooo se usa para otra cosa.*

A5GCLP3: *Mmm en la escuela, la teele se usó paraaa /// el Mundial.*

En 2006, se jugó el último Mundial de Fútbol: los tres colegios dejaron que sus alumnos vieran los partidos de la Selección argentina. Los chicos no pueden olvidar fácilmente esta experiencia. Los docentes no la mencionan.

- f. Análisis de la tv. trabajo en conjunto de la escuela con la familia. NO APARECE EN LAS ENTREVISTAS CON LOS CHICOS.
- g. Necesidad de educar sobre la televisión a los padres. NO APARECE EN LAS ENTREVISTAS CON LOS CHICOS.

**11. PROGRAMAS QUE VEN LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS: NO APARECE EN LAS ENTREVISTAS CON LOS CHICOS DE ESE MODO.**

**12. PROPUESTA PARA DAR UNA CHARLA PARA PADRES EN LA ESCUELA: NO APARECE EN LAS ENTREVISTAS CON LOS CHICOS.**

**13. RELACIÓN ENTRE LA LECTURA Y LA TV.: NO APARECE EN LAS ENTREVISTAS CON LOS CHICOS.**

<sup>15</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

14. **INFLUENCIAS DE LA TV. PARA LOS EDUCADORES: NO APARECE EN LAS ENTREVISTAS CON LOS CHICOS.**
15. **ACUERDO ENTRE AMBOS PADRES SOBRE EL USO DE LA TV.: NO APARECE EN LAS ENTREVISTAS CON LOS CHICOS.**
16. **LENGUAJE EN LA TV. SEGÚN PADRES Y DOCENTES: NO APARECE EN LAS ENTREVISTAS CON LOS CHICOS.**
17. **COMPARACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN ACTUAL Y LA DE LA GENERACIÓN ANTERIOR: NO APARECE EN LAS ENTREVISTAS CON LOS CHICOS.**
18. **LOS MANDATOS <sup>16</sup> FAMILIARES ACERCA DE LA TV.**

Bajo este título, se verán los puntos de contacto con la investigación española de García de Cortázar y colaboradores (1994), que inspiró la presente tesis. Cuando se inició este trabajo, se creía que habría muchas coincidencias con los datos obtenidos por los profesores españoles. No fue así. Esos mandatos, es decir, las respuestas que los chicos de los tres colegios repiten, porque se las han inculcado o porque suponen que es lo que la investigadora quiere escuchar fueron muy pocos en el trabajo de campo realizado en Buenos Aires. Se enumeran, a continuación, cuáles fueron los mandatos que surgieron en esta tesis:

---

<sup>16</sup> *Mandato* se emplea aquí en el sentido en que lo usan García de Cortázar y colaboradores (1994). Ver Capítulo 1.

- a. Censura a los programas violentos, de sexo o con uso de “malas palabras” porque hacen “mal” a los chicos.

A5GCLP3: *Eeemm. No sé, yo no veo programas violentos. ° (Sólo algún dibujito) ° Para mí, no tendrían que ser taaan violentos (( )) Deberían enseñar más para que podamos aprender nosotros.*

A4GCLP3: *No, no veo programas violentos. ¡No me gustan! (( )) yyy me parece que no tendría que haber esos programas, ¿no?*

E: ¿Ves algún programa que tenga violencia, no sólo peleas pero que haya insultos, que griten?

A4GCPU4: *No, (( )) porque las mujeres somos más románticas.*<sup>17</sup>

- b. Imposibilidad de hacer la tarea y de ver la tele a la vez.

A4GCLP5: *(5>) Para verla, para divertirse, paraaa despejarnos, cuando estamos haciendo algo. (( )) No se puede hacer la tarea y ver la tele a la vez. /// Es hacer dos cosas a la vez y jeso no es bueno!*<sup>18</sup>

- c. Existencia de programas de los que no se debe hablar en clase.

E: ¿A vos te gustaría, por ejemplo, que en la escuela se hablara de la televisión, hicieran cosas con la televisión?

A4GCC1: *No.*

///

E: ¿Por qué no te gustaría?

A4GCC1: *Eh, porque la escuela está para aprender.*<sup>19</sup>

E: ¿Y en la televisión no se puede aprender nada!?

A4GCC1: *Sí, pero, tenemos que mirar qué te puede enseñar.*

<sup>17</sup> El subrayado es de la autora de la tesis. Aquí, se observa cómo el estereotipo se ha ya enraizado en la manera de pensar de esta niña (Quin, R. y Mc Mahon, B, 1997).

<sup>18</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>19</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

d. Falta de edad cronológica para ver determinado programa.

E: /// Muy bien /// ¿Qué programa te gusta a vos?

A5GCPU2: Y Chiquititas, cosas de chicos, las cosas de los grandes me parece que no es muy para mí todavía.<sup>20</sup>

E: ¿Y qué te parece esto de la violencia? Esos programas que tienen tantas muertes, y crímenes y no sé quéee...

A4GCC4: *No, /// para mí son para chicos más grandes, esos.*

e. No hay que ver programas prohibidos.

E: ¿Tu mamá y tu papá te prohibieron ver algún programa en la tele?

A4GCLP4: *Y sí.*

E: Claro, ¿qué tipo de programas?

A4GCLP4: *Y, cosas de grandes y esas cosas.*

E: ¿Cosas de grandes como que, de terror, por ejemplo?

A4GCLP4: Y, sí, o películas a la noche porque pasan cosas prohibidas qué sé yo, para chicos.<sup>21</sup>

f. Ver mucha televisión hace mal a la vista y a la cabeza.

A5GCC2: *Porque leer te ayuda para después, en cambio ver la tele te hace mal a la vista y la tele tiene algunas cosas malas.*<sup>22</sup>

E: Muy bien. Los, con, los papás, tus papás, los profesores, ¿qué te dicen de la tele?

A4GCC1: *Eh, no, eh, ayer, por ejemplo, fuimos al doctor porque a mí me duele mucho la cabeza, entonces, me dijeron que viera menos tele y use menos la computadora.*

E: ¡Ah! Y no te dijo nada de la vista, que uses anteojos, si tenías que usar anteojos, ¿no?

A4GC1: No ((lo tengo de mirar mucha tele)).<sup>23</sup>

<sup>20</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>21</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>22</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

<sup>23</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

### C. La televisión en el cuarto de los chicos

A continuación, se incluye un cuadro, en el cual se relevó cuántos televisores había por cada familia entrevistada y dónde estaban ubicados. Luego, se los discriminó por tipo de colegio estudiado. Además, se tuvo en cuenta si la familia tenía servicio de tv. por cable.

	Familias	Total de televisores	Sólo con canales de aire	Cable	TV. satelital	TV. en el cuarto de los chicos
<b>Colegio Confesional</b>	13	25	1	23	1	3
<b>Colegio Público</b>	12	25	2	22	1	8
<b>Colegio Laico Privado</b>	13	<b>42</b>	-----	<b>42</b>	-----	<b>17</b>
<b>Totales</b>	<b>38</b>	<b>92</b>	<b>3</b>	<b>87</b>	<b>2</b>	<b>28</b>

Promedio de televisores por familia: 2,4 aparatos.

Promedio de chicos que tienen tv. en su cuarto: 1,4 chicos.

Porcentaje de televisores que utilizan servicio de cable: 94,6 %

La casi totalidad de las familias de clase media de la Ciudad de Buenos Aires estudiadas tienen servicio de tv. por cable. La gran diferencia se marca entre el colegio laico privado y los otros dos: el confesional y el público.

En la escuela laica privada, las familias poseen casi el doble de televisores y los chicos gozan de tv. en su cuarto, en su mayoría. Este último dato puede sorprender pero, cuando se revisan las respuestas de los padres de estas familias a las preguntas de las entrevistas, ya no hay sorpresas. Constantemente, se observa la falta de supervisión paterna.

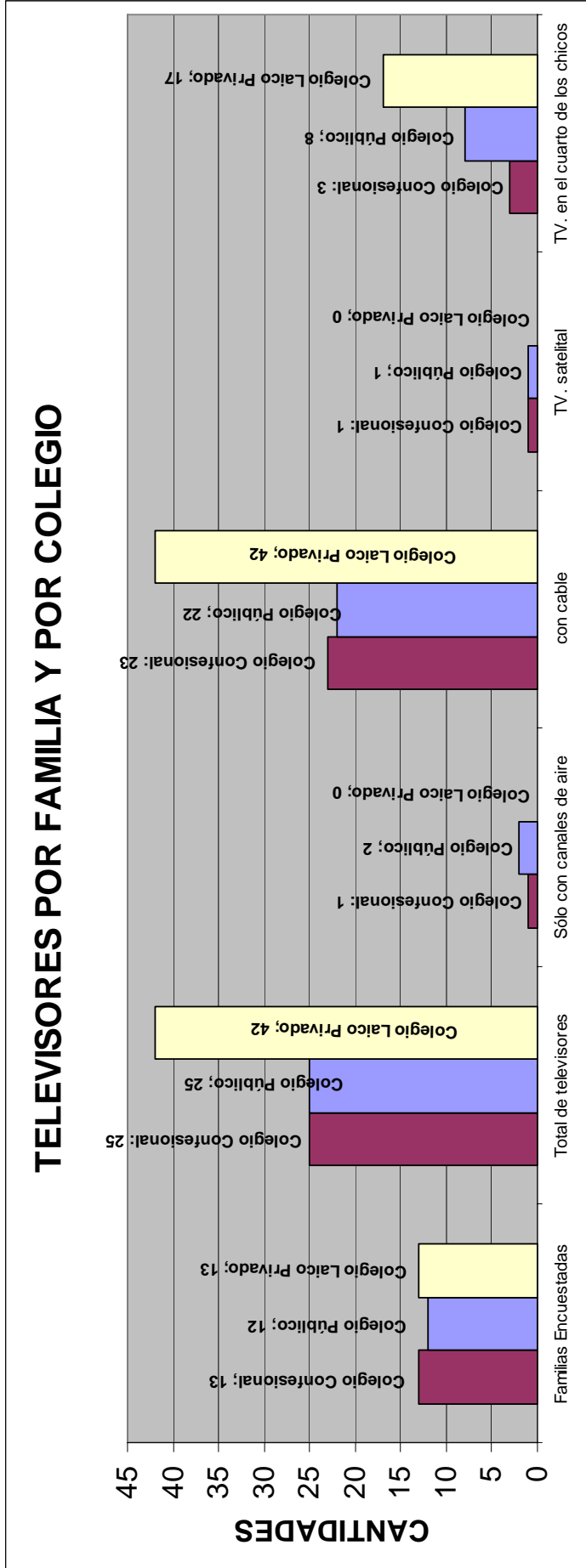


Muchos de estos papás:

1. no consideran que la televisión no sea tema de estudio para la escuela,
2. no quisieron asistir a una charla en la escuela sobre el tema (la directora y dueña de la escuela ya lo había advertido a la investigadora, cuando fue entrevistada),
3. y, finalmente, creen que el problema- si es que lo hay- es de otros padres y no de ellos,
4. en los tres centros educativos, la autora de esta tesis ofreció una charla ad honorem sobre el tema “televisión y educación”, como forma de agradecer a las escuelas el permiso de trabajar con cada comunidad educativa. Este colegio fue el único que la rechazó.

#### **D. A modo de resumen**

En el cuadro que sigue, se resumen los resultados que se acaban de analizar.



Se incluyen, a continuación, los cuadros comparativos de las respuestas de los alumnos de cuarto y quinto grado, discriminados por tipo de escuela.

Cuadros comparativos de las respuestas de los chicos de cuarto grado:

**COLEGIO PÚBLICO**

	<b>A4GCPU1</b>	<b>A4GCPU2</b>	<b>A4GCPU3</b>	<b>A4GCPU4</b>	<b>A4GCPU5</b>
<b>Función de la tv.</b>	Educar.	Entretener, informar	Entretener, informar	Entretener, informar.	Informar.
<b>Programas más vistos</b>	<i>El portal de las mascotas, <u>High school musical</u>, Los padrinos mágicos.</i>	<i>Los Simpson, Casados con hijos, Digimon, CQC.</i>	Programas de música y de animales.	<i>Disney Channel, Casados con hijos, <u>High school musical</u>, Art Attack, cosas que no están prohibidas.</i>	<i>Showmatch, Cartoon Network (Scooby Doo), noticiero.</i>
<b>Horas por día que ven tv., horario de acostarse</b>	Dos horas. Se acuesta a las 24.	Dos horas. Se acuesta a las 24.	<b>Dos horas. Se acuesta a la 1 de la mañana.</b>	Dos horas. Se acuesta a las 22.	De 2 a 3 horas. Se acuesta a las 22.
<b>Regulación por parte de los padres de la tv.</b>	<b>Le prohíben Alejo y Valentina, porque dicen malas palabras pero los ve igual sin que ellos sepan.</b> <i>El portal de las mascotas, (lo ven todos juntos).</i>	No le prohíben programa alguno. <i>Sos mi vida, (la ven todos juntos).</i>	Le prohíben películas impresionantes. Ce con su mamá un programa de <i>Discovery Kids.</i>	No puede ver cosas de grandes, prohibidas. Películas, dibujitos animados o programas como <i>Showmatch</i> , (los miran todos juntos).	Prohíben lo que tenga que ver con el sexo.
<b>Violencia y tv.</b>	No, por ahora no.	No.	No.	No.	Vio <i>El transportador</i> que era muy violenta.

	<b>A4GCPU1</b>	<b>A4GCPU2</b>	<b>A4GCPU3</b>	<b>A4GCPU4</b>	<b>A4GCPU5</b>
<b>Otras actividades preferidas antes que ver tv.</b>	Los sábados acompaña a su mamá o mira la tele, los domingos se queda viendo <i>Cien por ciento lucha</i> . Le gustan los deportes pero los juega en el <i>Nintendo</i> .	<b>Jugar ((siempre)).</b>	Jugar con la computadora, <b>con las amigas.</b>	Bailar, cantar, hacer cosas productivas.	Deportes: tenis, fútbol, básquet y <b>jugar en la plaza.</b>
<b>Programas favoritos de los padres</b>	<i>TVR, Montecristo, Sos mi vida.</i>	<i>Montecristo, noticieros y Sos mi vida.</i>	Canal <i>Fox</i> el padre y la madre mira tele con ella.	Telenovelas que dan a la noche.	<i>Showmatch</i> , películas de terror, un programa de magia.
<b>Diálogo con los padres acerca de la tv.</b>	Sí, conversan.	No le prohíben ningún programa pero charlan durante el programa que comparten.	Habla con los padres sobre los contenidos de la televisión.	Sí, le explican las palabras que no entiende y las escenas que tampoco comprende.	No conversan aunque vean algo en familia.
<b>Incorporación de la tv. en la escuela</b>	No la usan.	Sólo películas como <i>Buscando a Nemo</i> y <i>Toy Story</i> .	Una sola vez, para ver lo de las Invasiones Inglesas.	No, sólo cuando hay alguna fecha patria, porque después pueden tomarles oral.	No hablan de la tele.
<b>Diálogo con los maestros acerca de la tv.</b>	No conversan.	No conversan.	No conversan.	No, conversan pero le gustaría.	No conversan.

COLEGIO LAICO PRIVADO

	<b>A4GCLP1</b>	<b>A4GCLP2</b>	<b>A4GCLP3</b>	<b>A4GCLP4</b>	<b>A4GCLP5</b>
<b>Función de la tv.</b>	Entretener y educar.	Enseñar y entretener.	Entretener.	Entretener.	Entretener.
<b>Programas más vistos</b>	<i>Fútbol de Primera, Animal Planet, Fox Sports, TyC Sports, National Geographic.</i>	<i>Jetix, Cartoon Network, Amigos imaginarios, Casados con hijos, Fútbol de Primera.</i>	<i>Alma Pirata, Casados con hijos, Los Simpson.</i>	<i>Fútbol de Primera, Shaolin, Chau domingo.</i>	<i>Disney Channel, Fox Sports, Chiquititas, Sin código, Sos mi vida, TyC Sports, ESPN, noticieros.</i>
<b>Horas por día que ven tv., horario de acostarse</b>	Una hora y media. Se acuesta entre las 23 y las 23.30.	Tres horas. Se acuesta a entre las 23 y las 23.30.	Tres horas. Se acuesta entre las 22 y las 22.30.	Seis horas. A las 23 se va a dormir.	Una hora y media. Se acuesta a las 23.
<b>Regulación por parte de los padres de la tv.</b>	No.	<b>Le prohíben películas de terror, porque le dan pesadillas.</b>	Lo que termina tarde.	<b>Ven con la mucama.</b>	Mira fútbol con el padre.
<b>Violencia y tv.</b>	<b>Mira violencia en broma, no violencia en serio.</b>	Violencia en los dibujitos o en las películas.	No le gusta, no tendrían que existir esos programas.	<b>No mira. Le da lástima cuando alguien muere.</b>	<b>No ve casi nada. Una es la violencia de verdad como <i>Policías en acción</i> y otra no es de verdad como los dibujitos.</b>

	<b>A4GCLP1</b>	<b>A4GCLP2</b>	<b>A4GCLP3</b>	<b>A4GCLP4</b>	<b>A4GCLP5</b>
<b>Otras actividades preferidas antes que ver tv.</b>	Jugar al fútbol, a la PC, a la <i>play</i> , ir a la cancha con el padrino.	Natación, fútbol, colecciona autos.	<b>Escuchar música, bailar con la hermana.</b>	Jugar a la pelota, a la <i>play station</i> , ir a la pileta, <b>jugar con el gato y con el hermano.</b>	Fútbol, la computadora, <b>salir a jugar, las clases de teatro y de arte.</b>
<b>Programas favoritos de los padres</b>	Fútbol, <i>El último pasajero</i> , programas de cirugía plástica.	<b>No ven casi nada porque trabajan mucho.</b>	<i>RSM</i> , noticieros.	Noticiero.	<i>Sin código</i> , noticieros, fútbol.
<b>Diálogo con los padres acerca de la tv.</b>	<b>Ven los varones por un lado y las mujeres por el otro.</b>	No dialogan.	No dialogan.	Le explican los subtítulos, le explican si no entiende algo.	Le explican si no entiende algo.
<b>Incorporación de la tv. en la escuela</b>	<b>Mundial 2006</b> , video de Catequesis.	<b>Mundial 2006.</b>	<b>Mundial 2006</b> , video de Catequesis	Para Inglés vieron películas y algo de teatro.	<b>Mundial 2006.</b>
<b>Diálogo con los maestros acerca de la tv.</b>	Algunas veces.	Hablan el <i>Discovery Channel</i> , de los aborígenes, por ejemplo.	Alguna vez los maestros les dicen que no vean algún programa..	A veces hablan. No les recomienda nada.	Las maestras no dan consejos. Usan la tele para hacer trabajos de la escuela.

COLEGIO CONFESIONAL

	<b>A4GCC1</b>	<b>A4GCC2</b>	<b>A4GCC3</b>	<b>A4GCC4</b>	<b>A4GCC5</b>
<b>Función de la tv.</b>	Entretener.	Educar.	Entretener.	Entretener.	Entretener.
<b>Programas más vistos</b>	<i>Las nuevas aventuras del Emperador, Art Attack y El maravilloso mundo de Disney.</i>	<i>Nickelodeon y Disney Channel.</i>	<i>Alma Pirata, Los Simpson, Casados con hijos y fútbol.</i>	<i>Alma Pirata, las noticias, Los Simpson y fútbol.</i>	<i>Tim Island, Los Jóvenes, Titantes, Ben Diez y Los Simpson, películas de Disney y El último pasajero.</i>
<b>Horas por día que ven tv., horario de acostarse</b>	Dos horas. Se acuesta a las 20.	Media hora. Se acuesta a las 21.30.	Dos horas. Se acuesta a las 22.	Tres horas. Se duerme alrededor de las 20 o 21.	<b>Una hora y media. Se acuesta a las 23.</b>
<b>Regulación por parte de los padres de la tv.</b>	<b>Le prohibieron ver <i>Los padrinos mágicos</i> porque dicen que son “deformes”.</b>	Le prohibieron <i>Floricienta</i> .	<b>Le aconsejan no mirar algunos programas, pero depende de él si los ve o no.</b>	<b>En los horarios para irse a dormir. Hay discusión. Pero no acerca de qué ver. Al padre no le gusta que vea <i>Alma Pirata</i>.</b>	<b>No hay regulación. Los padres nunca ven lo que mira.</b>
<b>Violencia y tv.</b>	No ve programas con violencia. No le gustan y porque no la dejan y porque le hace mal.	No son buenos. No los mira porque le parecen para más grandes.	Ve algunos programas con violencia pero no le gustan.	Son programas para chicos más grandes.	<b>Ve programas violentos como <i>Jóvenes Titanes</i> pero no sabe si está bien o no.</b>

	A4GCC1	A4GCC2	A4GCC3	A4GCC4	A4GCC5
<b>Otras actividades preferidas antes que ver tv.</b>	<b>Jugar con los hermanos.</b> Hacer la tarea. Usar la computadora para leer <i>e-mails</i> y para hacer trabajos prácticos.	<b>Le gusta leer un capítulo de un libro todas las noches.</b>	Jugar al fútbol.	Juega a la PC, juegos de mesa y leer según el libro.	<b>Armar rompecabezas y jugar con las Barbies.</b>
<b>Programas favoritos de los padres</b>	<i>La familia Ingalls</i> y programas católicos.	<i>La ley y el orden</i> y <i>Magazine</i> .	<i>Casados con hijos</i> , <i>Showmatch</i> . La madre ve <i>Mujeres asesinas</i> y el padre, <i>Discovery Channel</i> .	<i>Casados con hijos</i> .	<i>Montecristo</i> y <i>El último pasajero</i> .
<b>Diálogo con los padres acerca de la tv.</b>	Cuando alquilan películas, los padres les explican, porque ellos no llegan a leer los subtítulos.	Le dicen qué ver y qué no. Pero no hay mucho diálogo.	<b>Miran juntos <i>Showmatch</i> y opinan acerca de cómo bailan y cantan.</b>	<b>Comentan películas que ven juntos. Acerca de cómo son las cosas y cómo podrían ser.</b>	Miran juntos <i>El último pasajero</i> los domingos <i>Casados con hijos</i> y <i>Los Simpson</i> .
<b>Incorporación de la tv. en la escuela</b>	Vieron <i>El Santo de la Espada</i> y <i>Mulán 2</i> .	En el colegio vieron en tv. <i>La Pasión</i> . La usan para cosas religiosas.	<b>Vieron tv. en la escuela para el Mundial 2006 o la mitad de la película <i>El Santo de la Espada</i>. Con los amigos hablan de <i>Alma Pirata</i>.</b>	En la escuela usan la tv. para hacer trabajos: del orden físico, de la naturaleza, en videos. Para sacar temas del <i>Discovery Channel</i> .	En la escuela, no ponen dibujos. Sí, películas.
<b>Diálogo con los maestros acerca de la tv.</b>	<b>Los docentes le dicen que vea menos tele y juegue menos a la computadora.</b>	No le dicen mucho de la tv.	Los docentes no le hablan mucho.	<b>La maestra habla de la tv. pocas veces. Dice que vea programas de su edad.</b>	Nunca escuchó a la maestra hablando de la tv.



Cuadros comparativos de las respuestas de los chicos de quinto grado:

**COLEGIO PÚBLICO**

	<b>A5GCPU1</b>	<b>A5GCPU2</b>	<b>A5GCPU3</b>	<b>A5GCPU4</b>	<b>A5GCPU5</b>
<b>Función de la tv.</b>	Entretener.	Entretener.	Entretener.	Educar y entretener.	Informar y entretener.
<b>Programas más vistos</b>	<i>Disney Channel, Art Attack, Los Padrinos Mágicos, Jetix, High School Musical. Ve con la mamá La Semana de las Artes Marciales en Nat Geo.</i>	<i>Showmatch, Sos mi vida y Disney Channel.</i>	<i>Chiquititas, Frijolitos, Art Attack.</i>	Novelas del mediodía (que le graba la madre), <i>Científicos Argentinos, Los Simpson.</i>	<i>Sabrina, la bruja adolescente, Los Simpson, El Chavo, Chiquititas, Montecristo, Casados con hijos, Sos mi vida, Hermanos y detectives.</i>
<b>Horas por día que ven tv., horario de acostarse</b>	Dos o tres horas. Se acuesta a las 23.30, programa el televisor para que se apague solo.	Dos o tres horas. Se duerme a las 23.30 horas.	Una hora.	Dos o tres horas. Se acuesta a las 22 horas.	Tres o cuatro horas. Se acuesta a las 22.30 horas.
<b>Regulación por parte de los padres de la tv.</b>	Mira siempre los mismos programas, no mira lo que no debe. Los padres no le prohíben nada.	No la dejan mirar <i>Amas de Casa Desesperadas</i> ni <i>Mujeres asesinas</i> .	No la dejan mirar <i>Sos mi vida</i> .	No la dejan mirar <i>Casados con hijos</i> por el alto grado de malas palabras.	Cuando en los programas, hay escenas de adultos, los padres lo hacen dar vuelta para que no vea.

	<b>A5GCPU1</b>	<b>A5GCPU2</b>	<b>A5GCPU3</b>	<b>A5GCPU4</b>	<b>A5GCPU5</b>
<b>Violencia y tv.</b>	A veces ve películas de terror. La madre prefiere que no mire porque puede tener pesadillas.	No mira directamente, no le gusta.	No mira, no le gustan los programas de violencia y de terror, la asustan.	No mira, no le gusta.	Mira películas como <i>Misión Imposible</i> , las de <i>Jackie Chan</i> , <i>Dr. Doolittle</i> , <i>El Gremlin</i> .
<b>Otras actividades preferidas antes que ver tv.</b>	Va a una escuela de arte a la mañana.	Juega un poco a la PC.	Jugar a las <i>Barbies</i> o a los palitos chinos.	Navegar por Internet o leer las cosas que le dan en el colegio.	Deportes: fútbol, tenis, natación, básquet, <i>handball</i> .
<b>Programas favoritos de los padres</b>	<i>Montecristo</i> .	Noticiero.	La madre mira Bucay o a Socolinsky. El padre ve programas de Arquitectura.	El padre mira el noticiero por las mañanas y la madre las novelas del mediodía.	La madre ve noticias y el padre, programas de deportes.
<b>Diálogo con los padres acerca de la tv.</b>	Lo que no entiende pregunta, pero una vez que terminó el programa.	Pregunta cuando no entiende algo de los noticieros. También de los documentales.	No comparten tiempo juntos para mirar la tv., ya que no coinciden los horarios. El padre suele recomendar programas como <i>Art Attack</i> .	Comparte las novelas con la madre quien le graba los programas.	Comparten muchos programas juntos. Cuando no entiende algo, se lo explican.

	A5GCPU1	A5GCPU2	A5GCPU3	A5GCPU4	A5GCPU5
<b>Incorporación de la tv. en la escuela</b>	Ven películas, ella se perdió dos por ensayar para un acto. Vio una parte de <u>Harry Potter 3</u> .	Ven películas animadas para niños como <u>Shrek</u> .	No miran tv. por lo general. Sólo en algunos acontecimientos especiales como el Mundial 2006.	Ven películas para niños, como <u>Harry Potter 3</u> o algo acerca de algún tema visto en clase.	Ven películas en la videoteca sobre el <u>Perito Moreno</u> , <u>Harry Potter 3</u> , <u>Shrek</u> .
<b>Diálogo con los maestros acerca de la tv.</b>	No es lo común. Sólo cosas especiales o que dan en clase como las Invasiones Inglesas que dieron en Canal 13.	No es lo común. Sólo hablan temas especiales que se ven en clases como las Invasiones Inglesas que se emitió por Canal 13.	No es lo común. Sólo hablan temas especiales que se ven en clases como las Invasiones Inglesas que se emitió por Canal 13.	No es lo común. Hablan sobre temas que se hayan visto en las clases.	No es común que hable con los maestros sobre los programas de tv., esos temas los comparte con sus compañeros.

COLEGIO LAICO PRIVADO

	<b>A5GCLP1</b>	<b>A5GCLP2</b>	<b>A5GCLP3</b>	<b>A5GCLP4</b>	<b>A5GCLP5</b>
<b>Función de la tv.</b>	Entretener e informar.	Entretener y relajar.	Entretener.	Educar y entretener.	Entretener.
<b>Programas más vistos</b>	<i>Disney Channel, Jetix, Montecristo Casados con hijos, Los Simpson, MTV, películas, dibujitos violentos, Nickolodeon.</i>	<i>Alma Pirata, Casados con hijos, High School Musical, Chiquititas.</i>	<i>Alma Pirata, Casados con hijos, Los Simpson.</i>	<i>Alma Pirata, Casados con hijos, Los Simpson.</i>	<i>Disney Channel (Art Attack), Telefé, Alma Pirata, Casados con hijos, Cartoon Network.</i>
<b>Horas por día que ven tv., horario de acostarse</b>	Cuatro horas. No tiene horario para acostarse.	Dos horas. Se duerme a las 22 horas.	Dos o tres horas. Se acuesta 22 o 22.30.	Dos horas. Se acuesta a las 22 horas.	Tres horas. Se acuesta a las 21.30 horas
<b>Regulación por parte de los padres de la tv.</b>	Le prohíben algunos programas. La mamá no quiere que vea <i>Los Simpson</i> .	No le prohíben ningún programa.	Le prohíben <i>Montecristo</i> .	No la dejan mirar <i>Casados con hijos</i> pero igual un poquito la dejan verlo.	No prohíben.
<b>Violencia y tv.</b>	<b>Le gustan los programas en que haya metrallas. No le gusta la violencia de la vida real, le da asco.</b>	<b>No mira, no le gusta ver sangre.</b>	No mira, no le gustan los programas de violencia, sólo algún dibujito. No tendrían que ser tan violentos.	<b>No mira, no le gustan. No son para chicos porque después los imitan.</b>	<b>No mira. Son feos para los niños. No le gusta ver sangre.</b>

	A5GCLP1	A5GCLP2	A5GCLP3	A5GCLP4	A5GCLP5
<b>Otras actividades preferidas antes que ver tv.</b>	<i>Game boy</i> , deportes, juegos de PC.	Escribir cuentos, jugar sola o <b>invitar amigas, ir a pasear en familia.</b>	<b>Jugar, invitar amigas</b> , con la computadora no juega mucho.	<b>Jugar con las amigas.</b>	Escuchar música como el CD de <i>Alma Pirata</i> o <i>High School Musical</i> . <b>Jugar con mi hermana.</b>
<b>Programas favoritos de los padres</b>	Películas, <i>Montecristo</i> , <i>Casados con hijos</i> , noticiero.	<i>Alma Pirata</i> .	<i>Montecristo</i> , <i>Sos mi vida</i> .	El padre mira <i>Showmatch</i> .	El padre ve fútbol y la madre, novelas.
<b>Diálogo con los padres acerca de la tv.</b>	Sí, conversan.	Charlan de las palabras que no entiende del programa.	No ven juntos la tele.	Conversan de lo que no entiende.	<b>Hablan cuando no entiende el diálogo o de por qué se hizo la película.</b>
<b>Incorporación de la tv. en la escuela</b>	Su grado no vio ninguna película.	No la usan porque anda más o menos.	<b>Mundial 2006.</b>	<b>Mundial 2006.</b>	<b>Mundial 2006.</b> A veces pasan alguna película.
<b>Diálogo con los maestros acerca de la tv.</b>	A veces, en los recreos.	La maestra dice que no vean algunos programas o que no vean la tele.	La maestra recomienda algunos programas.	Las maestras les dicen que no miren algunos programas que son para adultos.	<b>Las maestras charlan de los programas entre ellas en el recreo.</b> Una de ellas dice que <i>Alma Pirata</i> es para chicos más grandes. Charlan de los programas con la maestra de inglés.

COLEGIO CONFESIONAL

	<b>A5GCC1</b>	<b>A5GCC2</b>	<b>A5GCC3</b>	<b>A5GCC4</b>	<b>A5GCC5</b>
<b>Función de la tv.</b>	Educar.	Educar y entretener.	Entretener.	Educar.	Educar.
<b>Programas más vistos</b>	<i>Disney Channel, dibujitos.</i>	<i>Disney Channel.</i>	<i>La Familia Ingalls, Tom Raider.</i>	<i>El Chavo, películas de Disney.</i>	<i>Zapping Zone, Disney Channel, La Familia Ingalls, Las locuras del Emperador.</i>
<b>Horas por día que ven tv., horario de acostarse</b>	Una hora y media. Se acuesta a las 21.	<b>Tres horas y media. Se acuesta a las 22.30.</b>	<b>Dos horas. Se va a dormir a la una o dos de la mañana. Se queda leyendo.</b>	Dos horas. A las 20.30 se va a dormir.	Cinco horas. Se va a dormir a las 22.
<b>Regulación por parte de los padres de la tv.</b>	Sí. No pueden ver tv. hasta no hacer la tarea. Y a las 21 se va a la cama.	No les prohíben ningún programa. Pero cuando lo miran les dicen si está bien o mal.	No la dejan ver <i>Los Simpson</i> .	Sí, les dicen que no mire algunos programas.	No le dicen que no mire algunos programas. Le dicen que se vaya a dormir.
<b>Violencia y tv.</b>	No mira.	No mira este tipo de programas.	<b>Ve algunas veces películas pero la asustan.</b>	No mira.	<b>Los padres le dicen que no mire. Ella se tapa los ojos.</b>
<b>Otras actividades preferidas antes que ver tv.</b>	Jugar en la terraza.	<b>Jugar con los hermanos.</b>	Leer y hacer cosas personales.	<b>Hablar con los hermanos.</b>	Jugar a la computadora y dibujar.
<b>Programas favoritos de los padres</b>	<i>Discovery Channel, Cuestión de peso.</i>	Noticieros, novelas.	Películas y <i>La Familia Ingalls</i>	No ven mucha tele. Miran películas.	Noticieros y <i>Collar de Esmeraldas.</i>

	<b>A5GCC1</b>	<b>A5GCC2</b>	<b>A5GCC3</b>	<b>A5GCC4</b>	<b>A5GCC5</b>
<b>Diálogo con los padres acerca de la tv.</b>	Hay diálogo con los padres.	Sí. Les dicen que algunas cosas están mal.	Pregunta todo el tiempo y le contestan.	Sí, hablan. Le pregunta sobre lo que están viendo.	Le pregunta sobre lo que están viendo, pero no comentan nada.
<b>Incorporación de la tv. en la escuela</b>	Para Matemática vieron una película.	Para Plástica vieron cómo hacer un libro.	Películas en Matemática o de los libros que leen.	Para Matemática y Plástica vieron películas.	A veces miran dibujitos o películas.
<b>Diálogo con los maestros acerca de la tv.</b>	<b>Les dicen que estudien y no miren tele. No les hablan de los programas.</b>	<b>Les dicen que es mejor leer que ver la tele.</b>	<b>No tienen.</b>	<b>Les dicen que hagan más la tarea y vean menos televisión.</b>	<b>Les dicen si no hacen la tarea, que no miren tanta televisión.</b>

En el Capítulo 5, después de las conclusiones, se ofrecen algunas propuestas para implementar la Educación en Medios en las escuelas y en la familia. Se brindan, así, algunas alternativas teniendo en cuenta también las experiencias realizadas en otros países. Además, en el Anexo 5, se puede consultar acerca de la presencia del tema medios de comunicación y educación en las leyes de Educación argentinas, de 1993 y de 2006.

## **CAPÍTULO 5**

# **CONCLUSIONES, PROPUESTAS Y LÍNEAS ABIERTAS DE INVESTIGACIÓN**





## A. Conclusiones

*Con la televisión encendida, ha de realizarse la educación de las audiencias.*

(Orozco Gómez, 2001: 105)

En la “Introducción” de esta tesis, se planteó que la unidad de análisis del trabajo de investigación era la comunidad educativa y, a partir de ella, indagar en la negociación acerca del uso de la tv. que realizan niños de 9 y 10 años de escuelas de clase media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en función de los diálogos que mantienen con sus educadores: padres, docentes y directivos. Así, se trató de indagar, mediante del método cualitativo y de la técnica de la entrevista en profundidad, qué usos hacían las familias de la muestra seleccionada y la relación que cada comunidad educativa tenía con la televisión. Se eligieron familias de tres colegios, cuyos jefes de hogar eran, en una gran mayoría, profesionales. Se tomaron las tres clases más frecuentes de centros escolares: la escuela confesional, la escuela laica privada y la escuela pública. Como muestra, se entrevistó a chicos de 9 y 10 años, edad que corresponde a cuarto y quinto grado del nivel primario. Sobre esa base, se realizaron las entrevistas con los directores, con los docentes de esos grados, con los padres de los chicos seleccionados azarosamente, y con los propios alumnos. Fueron cerca de 70 entrevistas realizadas a lo largo de cuatro meses del año 2006 <sup>1</sup>.

En la introducción de esta tesis, también, se dijo que este trabajo se inspiró en la investigación española de García de Cortázar Nebreda y colaboradores (1994) sobre los mandatos familiares. Sin embargo, los datos obtenidos difieren, especialmente, en ese punto, el de los mandatos, y no en otros. Además, cabe destacar que esta tesis sigue una de las líneas de investigación que se planteó la Universidad Austral como prioritaria: el estudio de la familia. La tesis se considera pluridisciplinar, porque cruza los campos de la Comunicación Social y de la Educación.

---

<sup>1</sup> Pueden verse las desgrabaciones de todas las entrevistas en el CD que figura al final de esta tesis (Anexo 6).

En toda investigación, las conclusiones nunca son definitivas. Se enumerarán las que se señalaron al final de cada capítulo y otras que se pueden inferir de la totalidad de los datos analizados y no simplemente de la bibliografía revisada, aunque haya obviamente puntos de encuentro.

**1. Los educadores (padres y maestros) no pueden ponerse de acuerdo con cuáles son las influencias educativas de la televisión en los niños.** Sin embargo, de las entrevistas con los docentes y directivos de escuelas surge que ellos tienen sus propias creencias y que se sienten seguros de ellas.

**2. Existe, muchas veces, divergencia entre los que los padres dicen acerca del uso de la tv. en sus hogares y lo que afirman del mismo tema sus propios hijos.** Los padres, generalmente, intentan “salvar la cara” ante el entrevistador, como dicen García de Cortázar y otros (1994) en su trabajo, afirmando que ejercen algún tipo de regulación sobre lo que ven sus hijos en televisión. Otros, directamente, manifestaron su desinterés en lo que respecta al tema. Finalmente, están los padres que demuestran en sus respuestas no gozar de la capacidad crítica necesaria frente a los contenidos de la televisión.

**3. También, puede observarse, a partir de las respuestas de los entrevistados, cómo la escuela, usualmente, le da la espalda a la televisión,** la utilizan poco, como pasatiempo, o no permiten su ingreso en el aula. El televisor suele estar en la biblioteca, se usa sólo para ocupar las horas libres, no funciona con frecuencia, se recurre a las películas de Disney para entretener a los alumnos y ni siquiera se ven completos los filmes. Si se da alguna indicación de ver un programa televisivo en casa, su fin consiste en un uso explícitamente educativo, en el sentido de que los alumnos deben repetir su contenido para la clase de Historia, de Geografía o de Ciencias Naturales.



**4. Los docentes y los directivos distinguen entre padres comprometidos y padres no comprometidos.** Los primeros son los que se preocupan por la formación mediática de sus hijos, apoyan a la escuela y valoran la labor de los docentes. Los padres no comprometidos dejan a los chicos en el colegio para que los maestros los eduquen y se desentienden de reuniones escolares, de asistir a entrevistas solicitadas por las autoridades, de concurrir a las reuniones de capacitación para padres que la escuela pudiera ofrecer. Esto se confirma, especialmente, en el colegio laico privado, cuando la misma directora le sugirió a la investigadora que no valía la pena dar una charla para padres sobre el tema, ya que no asistirían. Y quedó claro, también, con el testimonio de muchos padres que pusieron excusas a la invitación para asistir a una charla sobre el tema o, directamente, dijeron que no les parecía relevante usar su tiempo para una reunión de ese tipo.

**5. Las familias en que ambos padres trabajan son, normalmente, criticadas por los docentes o por los otros padres.** Los entrevistados suponen que, si la madre no está en casa para controlar el visionado televisivo, los chicos no tendrán protección alguna. Si bien es cierto que la familia es el lugar en donde se realiza la recepción primaria de los mensajes televisivos y que la comunicación familiar obra como un tipo particular de *mediación*, cuyo fin es interpretar los mensajes de la tv., no puede asegurarse, con completa certidumbre, si sólo con la presencia materna, el resultado sería diferente. Las investigaciones citadas, a lo largo de esta tesis, demuestran que el nivel educativo de los padres influye en la forma en que los hijos valoran la televisión. Los chicos de sectores populares están en desventaja, respecto de los de clase media, puesto que sus padres no poseen suficiente capacidad de discernimiento crítico de los contenidos de los programas que ven en la televisión (Morduchowicz, 2001).

**6. Los padres sienten que son responsables de los consumos mediáticos de sus hijos.** Esta responsabilidad puede mostrarse en un actuar concreto (por ejemplo, prohibiendo ver ciertos programas o sentándose a ver televisión con ellos) o, simplemente, en el modelo de espectador televisivo que constituyen ellos mismos. Sin embargo, suelen responder a los entrevistadores con afirmaciones de lo que consideran que es lo *correcto* y, frecuentemente, ocultan por pudor sus verdaderos gustos televisivos. Asimismo, desconocen o no tienen en cuenta la importancia que le dan sus hijos al juego con los hermanos, como una alternativa válida frente a la televisión.

**7. La violencia televisiva, ya sea verbal o ya sea física, es criticada duramente por niños y por educadores.** Sin embargo, las investigaciones muestran resultados contradictorios sobre su influencia real. Por otra parte, es cierto que, frente al clima de inseguridad que vive la ciudad, los padres prefieren que sus hijos se sienten ante el televisor y que no anden por la calles. Los niños condenan, en particular, la violencia “de verdad”, como la de los noticieros, y los adultos se preocupan por la violencia verbal, que supone aprender cómo se ha de tratar a un semejante. Se teme, entonces, a lo que Imbert (2003: 97) llama *trivialización de la violencia*, es decir, que el hecho violento se toma como algo natural y como un medio legítimo de solucionar un problema.<sup>2</sup>

**8. Los niños consumen gran cantidad de programas para adultos.** Esto ocurre incluso junto a sus padres, que no suelen dialogar con ellos sobre estos, a menos que halla un requerimiento explícito. La preocupación central de los padres es que los niños no vean escenas de sexo o de violencia (para lo cual recurren a simulaciones, al control remoto, a cualquier modo de distraerlos, antes de pensar en la posibilidad de una regulación explícita). Los maestros se focalizan en la horario en que los chicos se acuestan porque, de lo contrario, no rinden intelectualmente en la escuela debido a la falta de sueño u observan la cantidad de tiempo que consumen tv., porque ese tiempo - sostienen muchos de ellos- se resta, inevitablemente, a la lectura.

---

<sup>2</sup> Este es un caso en que se ve la coincidencia entre las conclusiones obtenidas del análisis de los datos de la muestra y lo señalado por investigadores de otros países.



**9. En las escuelas, no suele haber un espacio apropiado ni un tiempo asignado, para que docentes y padres dialoguen en privacidad y sin prisa, sobre este tema.**

Los padres suelen tipificar a los docentes y los docentes, a los padres. Las consecuencias de esta falta de tiempo y de esta incomunicación implican: encuentros esporádicos entre ambas partes; comunicación defensiva entre docentes y padres; informe del docente sobre conducta y rendimiento académico del alumno como único instrumento de comunicación entre la escuela y la familia; sobrecarga y estrés del profesor, al que se le asignan tareas que no le competen o que sólo le competen parcialmente; conflictos familiares (soledad de los hijos y estrés de los padres); conflictos en la relación entre la escuela y la familia (como el “doble discurso”, cuando los padres tienden a “boicotear” la labor docente); padres que irrumpen negativamente en la escuela para criticar el trabajo específico de los maestros (Rivera, 2007: 41-42).

**10. Finalmente y como hallazgo secundario de esta tesis se obtuvo, sobre la muestra analizada, un relevamiento de la cantidad de televisores por familia. De este, resultó que, en la escuela privada laica, los niños tenían no sólo tv. en sus cuartos, si no una multiplicidad de oportunidades de ver la televisión, porque en esas familias era donde había más aparatos distribuidos por todos los cuartos de la casa.** Una de las mayores preocupaciones acerca de esto consiste en **el consumo en solitario de la tv.** por los chicos, a la que consideran de su exclusiva propiedad. Este costumbre impide el diálogo o la supervisión adulta en el visionado televisivo de los niños.

## ***B. Propuestas***

1. Lo primero que se ha observa es la necesidad de implementar la Educación en Medios (que incluye especialmente a la televisión) en las escuelas y, para ello, es fundamental la formación de docentes y de padres, para que trabajen en conjunto con el centro educativo. La escuela ha de realizar prácticas analíticas de comprensión y de producción de textos mediáticos, partiendo de lo que los alumnos aprenden con la televisión. Así, podrán planificar la tarea de aula. Esto persigue como objetivo el desarrollo del *pensamiento crítico* en los alumnos.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Ver Capítulo 1, Apartado A, 2 de esta tesis.

2. Toda enseñanza (en casa o en la escuela) que trate el visionado televisivo no puede dejar de lado los siguientes aspectos:

- el placer y las emociones que movilizan los programas de televisión con las consecuentes identificaciones con los personajes;
- ese placer está relacionado con la “función bárdica” de la televisión (Beccheloni, 1990), es decir, con el gusto por la narración;
- en muchos hogares, la televisión cumple una función compensatoria frente a las carencias que puedan sufrir los niños (Merlo Flores, 2000).

3. La Educación en Televisión no puede estar ajena a los otros medios de comunicación que la precedieron o que llegaron después. Los niños de hoy (y los adultos también) viven rodeados de mensajes que provienen de distintas pantallas: en primer lugar, fue el cine; luego, la televisión que no ha perdido su vigencia; más tarde, las computadoras personales y el mundo de Internet; luego, los mp3, 4 y 5, los Ipod, que permiten escuchar música y ver videos al mismo tiempo y, finalmente por ahora, los celulares, en sus sucesivas generaciones de avances tecnológicos. Por eso, es el momento de que se integre a la tv. en el conglomerado de los otros medios. Estos se complementan unos a otros pero son consumidos, en extraña armonía y simultaneidad, por las nuevas generaciones.

4. Es necesaria una efectiva comunicación entre padres e hijos, entre alumnos y docentes, entre padres y docentes, y una coherencia en los objetivos para educar a los chicos en el consumo televisivo entre la familia y la escuela. Los padres también requieren asesoramiento y guía sobre cómo analizar los programas televisivos con sus hijos y qué propuestas alternativas ofrecer a los más pequeños. El hecho de que padres y maestros se responsabilicen entre ellos sobre a quién corresponde educar en la tv. provoca que, con su conducta, eviten ser protagonistas en la constitución de las audiencias infantiles (Orozco Gómez, 1996: 30).

5. La integración de los medios de la comunicación y de las tecnologías de la información como tema o eje transversal de todo el currículum es el enfoque más habitual para desarrollar una verdadera competencia comunicativa. Una enseñanza específica sobre los medios de comunicación no tendría efectividad, "...si sus métodos no se introducen en todas las disciplinas y no influyen en el análisis de los productos mediáticos..." (Pérez Rodríguez, 2004: 102-103).<sup>4</sup>

6. La competencia comunicativa incluye lo que Pérez Tornero (1994: 26) entiende por "competencia televisiva". Esto es:

- uso de la tv. mediante un proceso cognitivo, consciente y creativo;
- conocimiento sobre los condicionamientos tecnológicos básicos de este medio;
- saber sobre los mecanismos lingüísticos y semióticos, en que se funda;
- saber discursivo, pragmático (análisis de los tipos de texto que incluye);
- competencia para la actuación;
- comprensión de su lenguaje y de su discurso (semiótica social);
- conocimiento para una mejor actuación y
- comprensión del funcionamiento del medio como empresa.

7. Por todo esto, se deberían tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La tv. como objeto de estudio:
  - a. conocimiento del medio (su historia, su funcionamiento, las programaciones, los retos de su futuro), el estudio del lenguaje de la televisión (componentes verbales y no verbales, discurso televisivo, seducción);

---

<sup>4</sup> Para la discusión sobre las distintas alternativas de aplicación de la Educación en Medios, puede verse Nigro (2008, b).



- b. análisis crítico y creativo de los mensajes televisivos: reflexión sobre lo que se ve diariamente, trabajos en grupo para analizar programas, análisis de grabaciones de diferentes formatos de programas.
- La tv. como recurso didáctico:
  - a. ver programas de tv. informativos o de entretenimiento;
  - b. ver televisión específicamente educativa.
- La tv. como código de expresión:
  - a. recreación del medio: en sus distintos formatos y elementos;
  - b. creación de emisoras de televisión (Pérez Rodríguez, 2004: 212- 216).

8. Los responsables de implementar, en la escuela, una Educación en Medios son los directivos y el equipo de coordinación técnico-pedagógica; los docentes; la familia; los propietarios de los medios de comunicación; el Estado, en definitiva, la sociedad toda.<sup>5</sup>

9. La labor de la familia consiste en:

- apoyo total a la escuela en esta tarea,
- concurrencia a las charlas o reuniones que organice la escuela sobre el tema,
- lectura del material sobre medios de comunicación que la escuela envíe para información de los adultos;
- acompañamiento de sus hijos en el visionado televisivo y diálogo honesto y abierto sobre lo que se está viendo;
- negociación clara acerca del consumo de medios y acorde con la edad de los hijos.

---

<sup>5</sup> Síntesis tomada de Nigro (2008, b).



En cada uno de las conversaciones sobre los medios, que consuman juntos padres e hijos, es fundamental que los niños puedan plantear las preguntas que deseen y que los adultos respondan lo mejor posible. No han de inventar las respuestas que ignoran. “El niño no necesita padres infalibles, sino padres auténticos. Y no le preocupa que los adultos ignoren algunas cosas, sino la impresión de que le cuentan cualquier cosa con el pretexto de que es un niño” (Tisseron, 2006: 47).

Es necesario crear una nueva relación entre la televisión y la familia. La familia tiene una mayor responsabilidad, pues los padres gozan de una influencia mayor sobre sus hijos que la de la televisión. La escuela y la familia han de acoger a la tv., convivir y crecer con ella, para transformarla en un medio positivo de la socialización de los chicos (Alonso, 2008: 41-42).

10. Para la enseñanza de la Educación en Medios, es conveniente que la escuela se centre en los siguientes contenidos, basados en Masterman (1995) <sup>6</sup>:

Producción:	reconocimiento de que los textos mediáticos son fruto de una elaboración consciente. Tecnologías, prácticas de los profesionales de los medios, la industria: propietarios y obtención de beneficios, las conexiones entre los medios, la regulación del Estado, la circulación y distribución, el acceso y la participación: los excluidos.
Lenguaje:	cómo se comunican los significados, las convenciones, los códigos, los géneros, las opciones o los efectos de elegir determinada opción, las combinaciones de sonido, imagen y palabra, la tecnología: cómo afectan los significados.

<sup>6</sup> Material sintetizado de Nigro (2008, a).

<p>Representación:</p>	<p>versión mediada del mundo que incluye: realismo, veracidad, presencias y ausencias, sesgo y objetividad, estereotipos, interpretaciones (qué se presenta como verdadero y qué, como falso), influencias (cómo influyen las representaciones mediáticas en nuestras propias visiones).</p>
<p>Audiencias:</p>	<p>fijación de objetivos (cómo los medios apelan a ellas), tratamiento (cómo hablan de las audiencias y qué suponen de ellas), distribución (cómo llegan a ellas, cómo las conocen), usos (cómo los medios usan la vida cotidiana de las audiencias), interpretación (qué sentido les dan las audiencias a los medios), disfrute (qué alegrías se obtienen de los medios, qué gusta y qué disgusta), diferencias sociales (papel del sexo, de la clase social, de la edad y de la etnia, en el comportamiento de la audiencias).</p>

(Buckingham, 2005, 94- 103).

11. Como síntesis, los modos en que la escuela puede contribuir con la salud familiar <sup>7</sup> se pueden enumerar en:

- reconocer fortalezas y oportunidades antes que debilidades. Apoyarse en los aspectos sanos de la familia y reconocer su valor, a pesar de que la familia estuviera pasando por una crisis;

<sup>7</sup> No sólo se incluye aquí a los medios de comunicación o a la tv. en particular, si no que pueden abarcar también a todas las maneras en que la escuela puede ofrecer consejo y orientación a las familias.



- romper con estereotipos y prejuicios respecto de la relación padres e hijos, que perjudican el trabajo en común y que no permiten alcanzar los intereses comunes: la educación de las nuevas generaciones;
- favorecer la creación de redes entre los padres, para que colaboren entre sí en la crianza de los niños;
- dejar de dar “discursos” en las reuniones de padres, para poder establecer una comunicación genuina, abierta y colaboradora;
- generar espacios de encuentro (como talleres, cursos, charlas...) para poder reflexionar sobre la tarea de educar;
- ofrecer consejos oportunos y a la medida de lo que el alumno necesite en ese momento;
- aceptar la autonomía de la familia y de su autoridad para tomar decisiones;
- renunciar a buscar *padres colaboradores* entre los que nunca se quejan, lo que implica asumir la diversidad de opiniones. Será más útil contar con padres realmente comprometidos con los lineamientos educativos del centro educativo;
- brindar oportunidades significativas de participación a la familia (Coronado y Boulin, 2007:13).

### ***C. Líneas de la investigación abiertas***

Los campos para seguir investigando en esta materia son:

- las fuentes, los orígenes y los factores determinantes de las construcciones de los medios de comunicación y de la televisión en especial;
- las técnicas y los códigos empleados por la tv. para convencer de la “verdad” de sus representaciones;
- la naturaleza de la *realidad* construida por ella;
- los valores implícitos en sus representaciones;

- las maneras en que las audiencias leen y reciben esas construcciones televisivas (Orozco Gómez, 2001: 36);
- la revisión del concepto *nuevas medios*;
- el uso de las películas de los Estudios Disney, para entretener a los chicos en casa y en la escuela;
- las políticas de Estado referidas al tema;
- el papel que juega la televisión en la era de la llamada “convergencia de medios”.
- la escasa preocupación de los programadores televisivos (y de las agencias publicitarias) por adaptarse a la población infantil. Esto se demuestra en una carencia de contenidos adecuados y en una falta de horarios acordes con la edad biológica y psicológica de los niños (Pérez Ornía y Núñez Ladevéze, 2006).

En resumen y como último párrafo de esta tesis, no hay que olvidar que se trata de nuestros hijos, de nuestros alumnos, de las generaciones futuras, que están en casa, que usan los medios que los adultos les brindamos, que leen nuestros libros, que ven nuestra televisión y que escuchan nuestra radio (Sotomayor, 1994: 29-30) y, asimismo, no hay que olvidarnos que la suerte de crecer en una familia con un claro proyecto educativo es lo que nos convierte en mejores personas.

## **BIBLIOGRAFÍA**



## Bibliografía citada en el orden de aparición en el texto

### Introducción

1. Ballesta, J. y Guardiola, P., (2001), *Escuela, familia y medios de comunicación*, Madrid, CCS.
2. Martiñá, R., (2006), *Escuela y familia: una alianza necesaria*, Buenos Aires, Troquel.
3. Roa, R., (2009), “Matrimonios y algo más” en línea en diario *Clarín* del 14-1-09, <http://www.clarin.com/diario/2009/01/14/opinion/o-01839368.htm>.
4. TNS Gallup, (2006), *Estudio de opinión sobre Matrimonio y Familia realizado para la Universidad Austral*, en línea en [http://www.austral.edu.ar/icf/archivos/encuesta\\_gallup\\_argent\\_opinan.pdf](http://www.austral.edu.ar/icf/archivos/encuesta_gallup_argent_opinan.pdf), consulta 15 de noviembre de 2006.
5. García de Cortázar Nebreda, M. y otros, (1994), *La influencia de la familia y de los educadores en la percepción y asunción de los mandatos sobre la televisión*, Concurso Nacional de Proyectos de Investigación sobre educación y televisión, Ministerio de Educación y Ciencia, en [http://www.cnice.mecd.es/tv\\_mav/f4\\_documento.htm](http://www.cnice.mecd.es/tv_mav/f4_documento.htm), consulta 3 de diciembre de 2003.
6. García de Cortázar Nebreda, M. y otros, (1998), *El tercero ausente. Investigación empírica sobre el papel de los adultos en la relación entre niños y televisión*, Madrid, Estudios de la UNED.
7. Real Academia Española, (1999), *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa.

### Capítulo 1. Marco Teórico

8. Aguaded Gómez, J., (2000), *Televisión y telespectadores*, Huelva, Grupo Comunicar Ediciones.
9. Mc Luhan, M., (1989), *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*, México, Diana. (1º edición en inglés, 1969) (*Understanding media: the extensions of man*) Trad. de Ramón Palazón.

10. Ferrés, J., (1997, a), *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*, Barcelona, Paidós.
11. Ferrés, J., (1998, a), *Televisión y Educación*, Barcelona, Paidós. (1º edición, 1994).
12. Pérez Tornero, J., (1994), *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*, Barcelona, Paidós.
13. Pérez Tornero, J., (1997), “Educación en la televisión” en línea en Agudged Gómez, I., (Dir.), *La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión*, Grupo Comunicar, Junta de Andalucía, en línea en <http://www2.uhu.es/comunicar/biblioteca/libros/01.htm>, consulta 3 de diciembre de 2008.
14. Nigro, P., (2008, a), “Escuela y medios de comunicación” en Barcia, P., (Coord.), *No seamos ingenuos. Manual para la lectura inteligente de los medios*, Buenos Aires, Santillana.
15. Nigro, P., (2008, b), *La Educación en Medios de Comunicación, contenido transversal*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
16. Aparici, R., (Coord.), (1996), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, Madrid, Ediciones de la Torre. (2º edición, corregida y aumentada).
17. Masterman, L., (1993), *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre. (1º edición en inglés, 1985) (*Teaching the Media*) Trad. de Carmen Blanco Marcilla.
18. Buckingham, D., (2005), *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Barcelona, Paidós. (1º edición en inglés 2003) (*Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*), Trad. de Isidro Arias.
19. Puiggrós, A., (1995), *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires, Ariel.
20. Morduchowicz, R., (Coord.), (2008, a), *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*, Barcelona, Gedisa.
21. Morduchowicz, R., (2003), *El capital cultural de los jóvenes*, Buenos Aires, FDCE.

22. Morán Costa, M., (1996), “¿Por qué educar para la comunicación?” en Aparici, R., (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, Madrid, Ediciones de la Torre. (2º edición, corregida y aumentada).
23. Martín-Barbero, J. y Rey, G., (1999), *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*, Barcelona, Gedisa.
24. Pérez Tornero, J., (2000), *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*, Barcelona, Paidós.
25. Carbone, G., (2004), *Escuela, medios de comunicación social y transposiciones*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
26. Quevedo, L., (2003), “La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI” en línea en <http://www.cea.org.org.ar-docu-docs-texqueEscyMed-pdf>, consulta 10 de diciembre de 2008.
27. Nakache, D., (2001), “La escuela y los medios. El problema de los contextos de aprendizaje” en Elichiry, N., (Comp.), *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología educacional*, Buenos Aires, Eudeba.
28. Corominas, A., (1994), *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*, Barcelona, Grao.
29. Hermosilla, M. y Fuenzalida, V., (1996), “La recepción activa de televisión” en Aparici, R., (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, Madrid, Ediciones de la Torre. (2º edición, corregida y aumentada).
30. Gallego Arrufat, M., (1994) *El profesor (educador, enseñante y televidente) y la programación televisiva*, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Universidad de Granada en TV, MAV y Educación, Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, en [http://www.cnice.mecd.es/tv\\_mav/f4\\_documen.htm](http://www.cnice.mecd.es/tv_mav/f4_documen.htm), consulta 3 de diciembre de 2003.
31. Castellano, H., (2007), *El pensamiento crítico en la escuela*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
32. Vasen, J., (2008), *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*, Buenos Aires, Paidós.
33. Martín-Barbero, J. (2001), *La educación desde la comunicación*, Buenos Aires, Norma.
34. Maliandi, R., (1997), *Volver a la razón*, Buenos Aires, Biblos.



35. Landívar, T. y Floris, C., (2004), *Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI*, Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Núcleo Estudios Educativos y Sociales.
36. Kaplún, M. (1992), "Método de Lectura Crítica" en VVAA, *Educación para la Comunicación. Manual latinoamericano de Educación para los Medios de Comunicación*, Santiago de Chile, CENECA, UNICEF.
37. Fuenzalida, V., (1986), "Educación para la televisión en América Latina", Quito, Revista *Cuadernos de Chasqui*, N° 11.
38. Fecé, J., (2000), "Lectura crítica de medios audiovisuales" en Pérez Tornero, J., (Comp.), *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*, Barcelona, Paidós.
39. Jacquinet, G., (1996), *La escuela frente a las pantallas*, Buenos Aires, Aique. (1° edición en francés, 1985) (*L'école devant les écrans*) Trad. de Lelia Gándara.
40. Tyner, K., (1996), "Alfabetización audiovisual: el desafío de fin de siglo" en Aparici, R., (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, Madrid, Ediciones de la Torre. (2° edición, corregida y aumentada).
41. Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M., (1995), *Teleniños públicos, teleniños privados*, Madrid, Ediciones de la Torre.
42. Castañedo Garrido, C., (1994), "Las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza", Universidad del País Vasco, en línea en *Pixel.bit. Revista de Medios y Comunicación*, N° 1, <http://www.us.es/pixelbit>, consulta 4 de junio de 2001.
43. Morduchowicz, R., (1997), *La escuela y los medios. Un binomio necesario*, Buenos Aires, Aique.
44. Sheperd, R., (1996), "Raíces: origen y desarrollo de los profesores de medios" en Aparici, R., (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, Madrid, Ediciones de la Torre. (2ª edición, corregida y aumentada).
45. Gutiérrez Marín, A., (1997), *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*, Madrid, Ediciones de la Torre.

46. Prieto Castillo, D., (1996), “Apuntes sobre la productividad discursiva y el aprendizaje” en Aparici, R., (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, Madrid, Ediciones de la Torre. (2º edición, corregida y aumentada).
47. Prieto Castillo, D., (1999, a), *La comunicación en la educación*, Buenos Aires, Ciccus La Crujía.
48. Barcia, P., (1998), “Proyecciones educativas del pensamiento de Mc Luhan”, Conferencia en el Colegio de Profesores Diplomados de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.
49. Mc Luhan, M., (1981), “El aula sin muros” en McLuhan, M. y Carpenter, E., *El aula sin muros*, Barcelona, Laia B. (1º edición en inglés, 1960). (*Explorations in communication*) Trad. de Luis Carandell.
50. Ferrés, J., (2000, a), *Educación en una cultura del espectáculo*, Barcelona, Paidós.
51. Area Moreira, M. y Yanes Gonzalez, J., (1997), “El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital”, Universidad de La Laguna, en línea en *Pixel.bit. Revista de Medios y Comunicación*, Nº 10, <http://www.us.es/pixelbit>, consulta 4 de junio de 2001.
52. Area Moreira, M. y colaboradores, (1996), *La educación audiovisual como tema transversal del currículum. Memoria final del proyecto de investigación*, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Secretaría del Estado de Educación, Tenerife, Universidad de La Laguna, en TV, MAV y Educación, Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, en línea [http://www.cnice.mecd.es/tv\\_mav/f4\\_documen.htm](http://www.cnice.mecd.es/tv_mav/f4_documen.htm), consulta 3 de diciembre de 2003.
53. Miranda, M., (1987), “Perspectivas y obstáculos para implementar un programa de Educación para la Recepción Activa”, Santiago de Chile, CENECA en línea en <http://www.idrc.ca/library/document/0/42/index>, consulta 3 de septiembre de 2001.
54. Cebrián de la Serna, M., (1999), “La formación del profesorado en el uso de medios y recursos didácticos” en Cabero, J., (Ed.), *Tecnología Educativa*, Madrid, Síntesis Educación.
55. Morduchowicz, R., (2001), *A mí la tele me enseña muchas cosas. La educación en medios para alumnos de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.

56. Crespo, B., (1998), “Medios de comunicación y nuevas tecnologías en la enseñanza: planteamiento normativo y contextual”, en Sevillano, M., (Coord.), *Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y Educación. Formación inicial y permanente del profesorado*, Madrid, CCS.
57. Cebrián de la Serna, M., (1997), “¿Qué y cómo aprenden los niños y las niñas desde la televisión?” en Aguaded Gómez, I., (Dir.), *La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión*, Grupo Comunicar, Junta de Andalucía, en línea en <http://www2.uhu.es/comunicar/biblioteca/libros/01.htm>, consulta 10 de noviembre de 2005.
58. Eco, U., (1990, b), “Alto, medio, bajo” en *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Lumen. (1º edición en italiano, 1968) (*Apocalittici e integrati*) Trad. de Andrés Boglar.
59. Charles Greel, M. y Orozco Gómez, G., (1996), “El proceso de la recepción y la Educación para los Medios: una estrategia de investigación con público femenino” en Aparici, R., (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, Madrid, Ediciones de la Torre. (2º edición, corregida y aumentada).
60. Eco, U., (1986), “Para una guerrilla semiológica” en *La estrategia de la ilusión*, Barcelona, Lumen y de la Flor. (1º edición en italiano, 1983) (*Semiología cotidiana*) Trad. de Edgardo Oviedo.
61. Barcia, P., (Coord.), (2008), *No seamos ingenuos. Manual para una lectura inteligente de los medios*, Buenos Aires, Santillana.
62. Orozco Gómez, G., (2001), *Televisión, audiencias y educación*, Buenos Aires, Norma.
63. Martín-Barbero, J., (1993), *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, México, Gustavo Gili. (1º edición, 1987).
64. Lull, J., (1997), *Medios, comunicación, cultura. Aproximación global*, Buenos Aires, Amorrortu. (1º edición en inglés, 1995) (*Media, Communication, Culture. A global approach*) Trad. de Alcira Bixio.
65. Aguaded Gómez, J., (1999), *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva*, Barcelona, Paidós.
66. Peyrú, G., (1993), *Papá, ¿puedo ver la tele?*, Buenos Aires, Paidós.

67. Brée, J., (1995), *Los niños, el consumo y el marketing*, Barcelona, Paidós, (1° edición en francés, 1993) (*Les enfants, la consommation et le marketing*) Trad. de M. Bertrán Alcázar.
68. Martínez Sánchez, E. y Peralta Ferreyra, I., (1996), “La educación para el consumo crítico de la televisión en familia” en Revista *Comunicar*, N° 7, pp. 60-68.
69. Morduchowicz, R., (2008, b), *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*, Buenos Aires, Paidós.
70. Merlo Flores, T. y otros, (1996), *La educación y el mensaje televisivo*, tomo 2, Buenos Aires, Fundación Navarro Viola.
71. Merlo Flores, T., (2000), *El impacto social de la imagen*, Buenos Aires, Ediciones de la Universidad Católica Argentina.
72. Medina, C., (2000), “La televisión y su influencia en los niños”, en línea en <http://www.intec.edu.do/-cdp/television.htm>, consulta 19 de noviembre de 2003.
73. Morley, D., (1986) *Family Television. Cultural power and domestic leisure*, Londres, Comedia.
74. Morley, D., (1996, a), “El marco masculino- femenino en que la familia ve televisión” en *Televisión, audiencias y estudios culturales*, Buenos Aires, Amorrortu. (1° edición en inglés, 1992) (*Television, audiences and cultural studies*) Trad. de Alcira Bixio.
75. Silverstone, R., (1996), *Televisión y vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu. (1° edición en inglés, 1994) (*Television and everyday life*) Trad. de Alcira Bixio.
76. Silverstone, R., Hirsch, E. y Morley, D., (1996), “Tecnologías de la información y de la comunicación y la economía moral de la familia” en *Los efectos de la nueva comunicación. El consumo de la moderna tecnología en el hogar y en la familia*, Barcelona, Bosch, (1° edición en inglés, 1992) (*Consumming Technologies*).
77. Silverstone, R., (2004), *Por qué estudiar los medios*, Buenos Aires, Amorrortu. (1° edición en inglés, 1999) (*Why study the media*) Trad. de Horacio Pons.
78. Koolstra, C. y Lucassen, N., (2004), “Viewing behaviour of children and TV guidance by parents: a comparison of parent and child reports”, *Communications*, N° 29; pp. 179-198.

79. Garitaonandia, C. y otros, (2004), “Qué ven y cómo juegan los niños españoles. El uso que los niños y los jóvenes hacen de los medios de comunicación” en línea en <http://www.ehu.es/zer/zer6/4garita.htm>, consulta 20 de octubre de 2005.
80. Walter, A, Callejo, J. y García Matilla, A., (2008), “La pantallas para jóvenes” en Morduchowicz, R., (Coord.), *Los jóvenes y las pantallas*, Barcelona, Gedisa.
81. Martínez, L. y García Matilla, A., (2000), “Minutos y minutos frente al televisor” en Revista *Cuadernos de Pedagogía* “Escuela y Medios”, Monográfico N° 297, diciembre, pp. 41-45.
82. Fuenzalida, V., (2005), “Por una televisión pública para América latina” en Rincón, O., (Comp.), *Televisión pública: del consumidor al ciudadano*, Buenos Aires, La Crujía.
83. Orozco Gómez, G., (1996), *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*, Madrid, Ediciones de la Torre.
84. Satir, V., (2007), *Peoplemaking. El arte de crear una familia*, Buenos Aires, Del Nuevo Extremo. (1° edición en inglés, 1998) (*The new people making*) Trad. de María Albarcar.
85. Tisseron, S., (2006), *Internet, videojuegos, televisión... Manual para padres preocupados*, Barcelona, Grao. (1° edición en francés, 2004) (*Manuel à l'usage des parents dont les enfants regardent trop la télévision*) Trad. de Chus Ferrero.
86. Sinay, S., (2007), *La sociedad de los hijos huérfanos. Cuando padres y madres abandonan sus responsabilidades y funciones*, Buenos Aires, Ediciones B.
87. Masterman, L., (1980), *Teaching about television*, Londres, *The Macmillan Press*.
88. Tyner, K., y Lloyd, D., (1995), *Aprender con los medios de comunicación. Curso de iniciación*, Madrid, Ediciones de la Torre. (1° edición en inglés, 1991) (*Media and you. An elementary Media Literacy Curriculum*) Trad. de Pilar León Fiz.
89. Krasny Brown, L., (1991), *Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para los padres y maestros*, Madrid, Visor. (1° edición en inglés, 1986) (*Taking advantage of media. A manual for parents and teachers*) Trad. de Jaime Collier.



90. Quin, R. y Mc Mahon, B. (1997), *Historias y estereotipos*, Madrid, Ediciones de la Torre. (1º edición en inglés, 1987) (*Stories and stereotypes: a course in Mass Media*) Trad. de Ana María Mingote.
91. Bechelloni, G., (1990), “¿Televisión-espectáculo o televisión-narración?” en VVAA, *Videoculturas de fin de siglo*, Madrid, Cátedra. (1º edición en italiano, 1989) (*Videoculture di fine secolo*) Trad. de Ana Giordano.
92. Fundación *Televisión Educativa*, (1999), *¿Es posible usar mejor la TV? Guía para espectadores, padres y educadores*, Buenos Aires.
93. Caprile de García Llorente, J. (2005), *Sabor a chocolate 1. ¿Te gusta ver televisión? Orientaciones para padres y docentes sobre el uso adecuado de la televisión*, Buenos Aires, DAL.
94. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y Fundación *Roberto Noble*, (2005), *La tele en familia. ¿Cómo orientar a los más chicos cuando ven televisión?*, Buenos Aires, Grupo Clarín.
95. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y Fundación *Roberto Noble*, (2006), *La tele en familia 2. Actividades para hacer con los más chicos cuando ven programas de televisión*, Buenos Aires, Grupo Clarín.
96. Pungente, J., (1996), “La guía de alfabetización audiovisual” en Aparici, R., (Coord.), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, Madrid, Ediciones de la Torre. (2º edición, corregida y aumentada).
97. *Media Awareness*, “*The good things about television*” en línea en [http://www.media-awareness.ca/english/parents/television/good\\_things\\_tv.cfm](http://www.media-awareness.ca/english/parents/television/good_things_tv.cfm), consulta 9 de septiembre de 2005.
98. *Media Awareness*, “*Managing television in the home*” en línea en [http://www.media-awareness.ca/english/parents/television/good\\_things\\_tv.cfm](http://www.media-awareness.ca/english/parents/television/good_things_tv.cfm), consulta 9 septiembre de 2005.
99. *Media Awareness*, “*Talking to your kids about television*” en línea en [http://www.media-awareness.ca/english/parents/television/good\\_things\\_tv.cfm](http://www.media-awareness.ca/english/parents/television/good_things_tv.cfm), consulta 9 septiembre de 2005.
100. Pinto Lobo, M., (2004), *La televisión en la familia. Guía para padres y educadores* en Comisión Episcopal de Medios de Comunicación Social, en línea, en <http://www.conferenciaepiscopal.es/mcs/GuiaPadreshtm>, consulta 6 de octubre de 2008.



101. Serrano Oceja, J., (2003), *¿Medios de comunicación? Guía para padres y educadores*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
102. Álvarez Gallego, A., (2003), *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
103. Pérez Pérez, R., (1998), “Nuevas tecnologías y nuevos modelos de enseñanza” en Sevillano, Ma. Luisa, (Coord.), *Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación y Educación. Formación inicial y permanente del profesorado*, Madrid, Editorial CCS.
104. González Requena, J., (1992), *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*, Madrid, Cátedra.
105. Pró, M., (2003), *Aprender con imágenes. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
106. Ferrés, J., (1997, b), “Televisión, consumo y emociones” en Aguaded Gómez, I., (Dir.), *La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión*, Grupo Comunicar, Junta de Andalucía, en línea en <http://www2.uhu.es/comunicar/biblioteca/libros/01.htm>, consulta 10 de noviembre de 2005.
107. Aguaded Gómez, I., (1997), “Consumir de otra forma... mirar de otra manera. Hacia un nuevo telespectador” en Aguaded Gómez, I., (Dir.), *La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión*, Grupo Comunicar, Junta de Andalucía, en línea en <http://www2.uhu.es/comunicar/biblioteca/libros/01.htm>, consulta 10 de noviembre de 2005.
108. Wolton, D., (1992), *Elogio del gran público. Una teoría crítica de la televisión*, Barcelona, Gedisa. (1º edición en francés, 1990) (*Eloge du grand public. Une théorie critique de la télévision*) Trad. de Alcira Bixio.
109. Ferrés, J., (2000, b), “La formación del profesorado” en Revista *Cuadernos de Pedagogía*, “Escuela y Medios”, Monográfico N° 297, diciembre, pp. 20-23.
110. Aguilar, P., (2000), *Manual del espectador inteligente*, Madrid, Fundamentos. (1º edición, 1996).

111. Vázquez Freire, M., (2000), “Escuela y medios, un conflicto de valores”, en Revista *Cuadernos de Pedagogía* “Escuela y Medios”, Monográfico N° 297, diciembre, pp. 54-57.
112. Ferrés, J., (1998, b), “Televisión, familia e imitación” en Revista *Comunicar*, N° 10, pp. 33-49.
113. Orozco Gómez, G. y Charles, M., (1989), “La recepción de la TV desde la familia y la escuela”, en línea en [http://www.cesu.unam.mx/cgi-bin/www.isis.exe\[in=ILCE.in\]](http://www.cesu.unam.mx/cgi-bin/www.isis.exe[in=ILCE.in]), consulta 4 de enero de 2005.
114. Fernández, F. y otros, (1997), “Influencias de la exposición a la televisión en los escolares” en Revista *Comunicar*, N° 8, pp. 117-127.
115. Huertas Bailén, A., (2002), *La audiencia investigada*, Barcelona, Gedisa.
116. Wolf, M., (1991), *La investigación de la comunicación de las masas. Crítica y perspectivas*, Buenos Aires, Paidós. (1° edición en italiano, 1985) (*Teorie della comunicazioni di massa*) Trad. de Carmen Artal.
117. Wolf, M., (1994), *Los efectos sociales de los media*, Buenos Aires, Paidós. (1° edición en italiano, 1992) (*Gli effetti sociali dei media*) Trad. de Lamberto Chiti.
118. Casetti, F. y di Chio, F., (1999), *Análisis de la televisión. Instrumentos, métodos y prácticas de investigación*, Barcelona, Paidós. (1° edición en italiano, 1997) (*Analise della televisione*) Trad. de Charo Lacalle Zalduendo.
119. Alasuutari, P., (Ed.), (1999), “Introduction. Three phases of reception studies” en *Rethinking the media audience*, Londres, Sage Publications.
120. Hall, S., (1981), “Encoding and decoding in the tv discourse”, en Hall, S. y otros, (Eds.), *Culture, media, language, London, Hutchinson*, pp. 123-145.
121. Morley, D., (1980), *The 'Nationwide' Audience: Structure and Decoding*. London, BFI.
122. Lull, J., (1980), “Los usos sociales de la televisión” en línea en [http://members.aol.com/James Lull/hcr\\_article.html](http://members.aol.com/James Lull/hcr_article.html), consulta 18 de noviembre de 2005.
123. Liebes, T. and Katz, E., (1999), *The export of meaning: Cross-cultural readings of Dallas*, New York, Oxford University Press.
124. Shanahan, J. y Morgan, M., (1999), *Television and its viewers. Cultivation theory and research*, Cambridge, Cambridge University Press.



125. Wolf, M., (sd), “Las influencias discretas” en *Cuadernos de Información y Comunicación*, N° 3, en línea en <http://www.ucm.es/info/per3/cic/cic3ar14htm>, consulta 11 de noviembre de 2005.
126. De Fleur, M. y Ball-Rokeach, S., (1993), *Teorías de la comunicación de masas. Nueva edición revisada y ampliada*, Barcelona, Paidós. (1 ° edición en inglés, 1989) (*Theories of Mass Communication*) Trad. de Joan Soler Chic.
127. Vilches, L., (1999), *La televisión. Los efectos del bien y del mal*, Barcelona, Paidós.
128. De Kerckhove, D., (1999), *La piel de la cultura. Investigando la nueva realidad electrónica*, Barcelona, Gedisa. (1° edición en inglés, 1995) (*The skin of culture*) Trad. de David Alemán.
129. Mariet, F., (1993), *Déjenlos ver la televisión*, Barcelona, Urano. (1° edición en francés, 1989) (*Laissez-les regarder la télé*) Trad. de Sergio Tapia.
130. Owens, J. y otros, (1999), “*Television-viewing habits and sleep disturbance in school children*”, en línea en <http://www.pediatrics.org>, consulta 9 de noviembre de 2005.
131. Schramm, W. y otros, (1965), *Televisión para los niños. Análisis de los efectos de la televisión*, Barcelona, Hispano-europea. (1° edición en inglés, 1961) (*Television in the lives of our children*) Trad. de Rafael García de Castro Andrieu.
132. VVAA, (s/d), “*Klapper’s Reinforcement Theory: 1970s*”, en línea en [http://203.202.189.11/files/school/summary\\_of\\_major\\_media\\_communication\\_theories.pdf](http://203.202.189.11/files/school/summary_of_major_media_communication_theories.pdf) , consulta 29 de noviembre de 2005.
133. VVAA (s/d), (1974), *Efectos de las Comunicaciones de Masas*, Madrid, Aguilar.
134. Halloran, J., (1991), “Examen de los efectos de la comunicación de masas en especial referencia a la televisión”, en Lazarsfeld, P. y otros, *La comunicación de masas*, Buenos Aires, CEAL. (1 ° edición, 1977).
135. Gerbner, G., (1994), “*Rethinking media violence*” en *George Gerbner series* en línea en [http://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/gerbner01.pdf](http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/gerbner01.pdf), consulta 10 de noviembre de 2005.
136. Sacristán Romero, F., (2005), “La influencia de la televisión” en línea en [http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=articuloIU.visuali&articulo\\_id=8886](http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=articuloIU.visuali&articulo_id=8886), consulta 2 de noviembre de 2005.

137. García Calera, M., (2000), *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*, Barcelona, Gedisa.
138. Bettetini, G., (2003), “La televisión, ¿espejo o cristal de aumento?” en *Humanitas* N° 8 en línea en <http://humanitas.cl/biblioteca/articulos/d0190>, consulta 25 de noviembre de 2003.
139. Hoffner, C. y Buchanan, M., (2002), “*Parents’ responses to television violence: the third-person perception, parental mediation, and support for censorship*”, *Mediapsychology*, N° 4, pp. 231-252.
140. Jacquinot, G., (2002), “La violencia de las imágenes televisivas y su impacto en las conciencias” en línea [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=7995](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7995), consulta 20 de octubre de 2005.
141. Bar-on, M., (2000), “*The effects of televisión on child health: implications and recommendations*”, en línea en <http://wwwadc.bmjournals.com>, consulta 9 de noviembre de 2005.
142. *American Academy of Pediatrics*, (1999), “*Media education*” en línea en <http://aappolicy.aappublications.org/cgi/reprint/pediatrics;104/2/341.pdf>, consulta 9 de noviembre de 2005.
143. Grobel, J., (1999), “*The UNESCO global study on media violence*” en Feilitzen, C. y Carlsson, U., (Eds.), *Children and Media. Image, education, participation*, *The UNESCO Internacional Clearinghouse on Children and Violence on the screen at Nordicom, Nordicom, Göteborg University*.
144. Azzolini, S. y Gonzalez, F., (1995), “Los efectos de la televisión. Un análisis multidimensional para una solución sistémica” en VVAA, *El educación y el mensaje televisivo*, Tomo 1, Buenos Aires, Fundación Navarro Viola.
145. Martín Serrano, M., (1987), “La participación de los medios audiovisuales en la construcción de la visión del mundo de los niños” en *Revista Tecnología y comunicación educativas*, N° 6.
146. Fainholc, B., (1984), *Los niños y la TV argentina*, Buenos Aires, Librería del Colegio.
147. Mander, J., (1981), *Cuatro buenas razones para eliminar la televisión*, Barcelona, Gedisa. (1° edición en inglés, 1977) (*Four arguments for the elimination of television*) Trad. de Mario Bohoslavsky.

148. Eco, U., (1990), “Apocalípticos e integrados” en *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Lumen. (1º edición en italiano, 1968) (*Apocalittici e integrati*) Trad. de Andrés Boglar.
149. Merlo Flores, T., (2003), “Qué televisión quieren los niños: investigación comparativa internacional” en *Luces en el laberinto audiovisual*, CD, Pérez Rodríguez, M., (Dir.), Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación “Luces en el laberinto audiovisual”, Huelva, octubre de 2003.
150. Elizalde, L., (2007), *Sociedad, familia y televisión en la Argentina. Perspectiva histórica, social y comunicativa del desarrollo de la relación entre familia y televisión*, investigación realizada para la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral y el CONICET, Buenos Aires, en prensa.
151. Fuenzalida, V., (2002), *Televisión abierta y audiencia en América latina*, Buenos Aires, Norma.
152. Bettelheim, B., (2006), *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica. (1º edición en inglés, 1976) (*The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*).
153. Orozco Gómez, G. y Charles Greel, M., (1989), “La recepción de la TV desde la familia y la escuela”, en línea en [http://www.cesu.unam.mx/cgi-bin/www.isis.exe\[in=ILCE.in\]](http://www.cesu.unam.mx/cgi-bin/www.isis.exe[in=ILCE.in]), consulta 4 de enero de 2005.
154. Orozco Gómez, G., (1994), “Televisión, receptores y negociación de significados. Algunas notas epistemológicas” en *Televisión y producción de significados (tres ensayos)*, México, Universidad de Guadalajara.
155. Covi Druetta, D., (1998), “El vínculo televisor- televidente” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, N° 3-4, año/ vol XXVIII, pp. 113-133.
156. Katz, E. y Lazarsfeld, P., (2005), *Personal influence. The part placed by people in the flow of mass communication*, Nueva York, *Transactions Publishers*. (1º edición, 1955)
157. Aparici Marino, R. y otros, (1994), *Televisión, currículum y familia*, Concurso Nacional de Proyectos de Investigación sobre Educación y Televisión, Ministerio de Educación y Ciencia, en [http://www.cnice.mecd.es/tv\\_mav/f4\\_documento.htm](http://www.cnice.mecd.es/tv_mav/f4_documento.htm), consulta 3 de diciembre de 2003.

158. Marinas Herreras, J., (Dir.), (1994), *Ver la TV con los niños* (*Investigación para la elaboración de líneas de comunicación e intervención educativa en el campo de la interacción entre la televisión y la infancia*), Concurso Nacional de Proyectos de Investigación sobre educación y televisión, Ministerio de Educación y Ciencia, en [http://www.cnice.mecd.es/tv\\_mav/f4\\_documento.htm](http://www.cnice.mecd.es/tv_mav/f4_documento.htm), consulta 3 de diciembre de 2003.
159. Morón Marchena, J., (1996), “Niños y padres europeos ante el consumo de televisión” en Revista *Comunicar*, N° 7, pp. 73-76.
160. Pindado, J., (1998), “A propósito de las relaciones familia- televisión...” en Revista *Comunicar*, N° 10, pp. 61-67.
161. Beltrán Llera, J., (Dir.), (1994), *El impacto de la comunicación audiovisual en la modificación conductual de los niños, en la Comunidad de Madrid*, en línea en [http://www.cnice.mecd.es/tv\\_mav/f4\\_documento.htm](http://www.cnice.mecd.es/tv_mav/f4_documento.htm), consulta 3 de diciembre de 2003.
162. Gabelas Barroso, J. y Lazo, C., (2008), *Consumos y mediaciones de familias y pantallas. Nuevos modelos y propuestas de convivencia*, Zaragoza, Gobierno de Aragón, Programa “Pantallas Sanas” en línea en [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo\\_id=10459](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10459), consulta 5 de mayo de 2008.
163. Hoffmann Fernandes, A. y Oswald, M., (2003), “A crianza e o adulto à TV: desenconar e encontros”, en *Luces en el laberinto audiovisual*, CD, Pérez Rodríguez, M., (Dir.), Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación “Luces en el laberinto audiovisual”, Huelva, octubre de 2003.
164. Morley, D., (2000), *Home territories. Media, mobility and identity*, Nueva York, Routledge.
165. Noel, J., (2003), “Evaluating the effectiveness of parental accompaniment” en línea en <http://www.bcfilmclass.com/publications/aaresearch2003.pdf>, consulta 16 de noviembre de 2005.
166. Livingstone, S. y col., (1998), “Youth and new media: european comparative analysis” en línea en <http://europea.edu.int/comm/youth/doc/studies/youthforeurope/lse.pdf>, consulta 15 de noviembre de 2005.

167. Casetti, F., (1995, a), “*Quasi di casa. Mass media, televisione e famiglia*”, en Casetti, F., (Coord.), *L’Ospite Fisso. Televisione e mass media nelle famiglie italiane*, Milán, San Pablo.
168. Casetti, F. y otros, (1995, b), “*I media e le famiglie*” en Casetti, F., (Coord.), *L’Ospite Fisso. Televisione e mass media nelle famiglie italiane*, Milán, San Pablo.
169. Comand, M., (1995), “*Gli shcermi in casa*” en Casetti, F., (Coord.), *L’Ospite Fisso. Televisione e mass media nelle famiglie italiane*, Milán, San Pablo.
170. Franzi, M., (Ed.), (2001), *La famiglia in televisione. La familia con la televisione. Le nuove forme del consumo televisivo in famiglia*, Roma, RAI.
171. Pinto, M., (1999), “*Os filhos dos media e os conflitos com a escola*” en línea en [http://www.cursoverao.pt/c\\_1999/manuelpinto.htm](http://www.cursoverao.pt/c_1999/manuelpinto.htm), consulta 14 de noviembre de 2005.
172. Pinto, M. (2001), “*A televisao, a vida quotidiana e direito de participação das crianças na escola e na comunidade*” en Revista *Iberoamericana de Educación*, N ° 26, pp.119-135, OEI.
173. Pinto, M., (2002), *Televisao, familia e escola. Pistas para agir*, Lisboa, *Presença*.
174. Cabero Almenara, J., (1997), “Investigaciones sobre el consumo de la televisión” en Aguaded Gómez, I., (Dir.), *La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión*, Grupo Comunicar, Junta de Andalucía, en línea en <http://www2.uhu.es/comunicar/biblioteca/libros/01.htm>, consulta 10 de noviembre de 2005.

## Capítulo 2. Decisiones metodológicas

175. Jensen, K. (1997), “Cinco tradiciones en busca del público” en Dayan, D., (Comp.), (1997), *En busca del público: recepción, televisión, medios*, Barcelona, Gedisa. (1° edición en francés, 1993) (*À la recherche du public*) Trad. de Ma. Marta García Negroni.
176. Vasilachis de Gialdino, I., (2006), “La investigación cualitativa” en *Estrategias de investigación* de Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) y otros, Barcelona, Gedisa.

177. Vasilachis de Gialdino, I., (1992), *Métodos cualitativos 1. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, CEAL.
178. Fish, St., (1974), *Interpreting the Variorum*, Chicago, *University of Chicago Press*.
179. Lindlof, T., (1995), *Qualitative communication research methods*, London, *Sage Publications*.
180. Mendizábal, N., (2006), “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa” en Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) y otros, *Estrategias de investigación*, Barcelona, Gedisa.
181. Morley, D., (1996, c), “Hacia una etnografía de la audiencia” en *Televisión, audiencias y estudios culturales*, Buenos Aires, Amorrortu. (1° edición en inglés, 1992) (*Television, audiences and cultural Studies*) Trad. de Alcira Bixio.
182. Taylor, S. J. y Bodgan, R., (1998), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona, Paidós. (1° edición en inglés, 1987) (*Introduction to qualitative methods. The search for meaning*) Trad. Jorge Piatigorsky.
183. Glaser, B. y Strauss, A., (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, *Aldine Publishing Company*.
184. Forni, F., Gallart, M., Vasilachis de Gialdino, I., (1993), *Métodos cualitativos 2. La práctica de la investigación*, Buenos Aires, CEAL.
185. Briz, A., Grupo Val. Es. Co., (2000), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona, Ariel.
186. Sautu, R., (2001), *La gente sabe. Interpretaciones de la clase media acerca de la libertad, la igualdad, el éxito y la justicia*, Buenos Aires, Lumiere.
187. Wornat, A., (Coord.), (2003), *Pensar las clases medias. Consumos culturales y estilos de vida urbanos en la Argentina de los noventa*, Buenos Aires, La Crujía.
188. Torrado, S., (2003), *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
189. Minujin, A. y Anguita, E., (2004), *La clase media seducida y abandonada*, Buenos Aires, Edhasa.
190. Marín, A., (2004), *Sociología: una invitación al estudio de la realidad social*, Pamplona, EUNSA.

191. Barros, R., (2005), *Fuimos. Aventuras y desventuras de la clase media*, Buenos Aires, Aguilar.
192. Tiramonti, G. y Ziegler, S., (2008), *La educación de la elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires, Paidós.
193. Abadi, J. y Mileo, D., (2000), *No somos tan buena gente. Un retrato de la clase media argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 3 ° edición.
194. Tevik, J., (2006), *Porteñologics. El significado del gusto y la moralidad en la clase media profesional porteña*, Buenos Aires, Antropofagia.
195. Bourdieu, P., (1984), *Homo academicus*, París, Minuit.
196. Gesell, A., (1971), *El niño de 9 y 10 años*, Buenos Aires, Paidós, (1° edición en inglés, 1963) (*The child from nine to ten*) Trad. de Luis Fabricant.
197. Piaget, J., (1977), *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella, (1° edición en francés, 1971) (*Le jugement moral ches l'enfant*) Trad. de Nuria Vidal.
198. Beard, R., (1980), *Psicología evolutiva de Piaget. Una síntesis para educadores*, Buenos Aires, Kapelusz. (1° edición en inglés, 1971) (*An outline of Piaget's developmental. Psychology for students and teachers*) Trad. de María Eguibar.
199. Stone, L. y Church, J., (1982), *El escolar de 6 a 12 años*, Buenos Aires, Hormé, (1° edición en inglés, 1968) (*Childhood and adolescent. A psychology of the growing person*) Trad. de Daniel Wagner.
200. Griffa, C. y Moreno, E., (1993), *Claves para la comprensión de la psicología de las edades. Epigénesis de la personalidad*, Tomo 1, Buenos Aires, Braga.

Capítulo 3. La voz de los educadores: los padres y los docentes

201. Bringué Sala, X. y Sábada Chalezquer, C., (Coord.), (2008), *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*, Cuaderno 12 de la Fundación Telefónica y de la Universidad Navarra, Barcelona, Ariel.
202. Orza, G., (2002), *Programación televisiva. Un modelo de análisis instrumental*, Buenos Aires, La Crujía.

Capítulo 4. La voz de los chicos

203. Farré, M., (2004), *El noticiero como mundo posible. Estrategias ficcionales en la información audiovisual*, Buenos Aires, La Crujía.

Capítulo 5. Conclusiones, propuestas y líneas abiertas de investigación

204. Rivera, M., (2007), “Familia y escuela: aspiraciones y expectativas” en *Revista Novedades Educativas*, Año 19, N° 201, septiembre, pp. 38-42.
205. Imbert, G., (2003), *El zoo visual. De la televisión a la televisión especular*, Barcelona, Gedisa.
206. Pérez Rodríguez, M., (2004), *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*, Barcelona, Paidós.
207. Alonso, E., (2008), “La familia y la televisión en la socialización de la persona” en Barcia, P., (Coord.), *No seamos ingenuos. Manual para la lectura inteligente de los medios*, Buenos Aires, Santillana.
208. Coronado, M. y Boulin, M., (2007), “La escuela ante las familias. Algunas notas básicas para una relación saludable” en *Revista Novedades Educativas*, Año 19, N° 201, septiembre, pp. 8-13.
209. Pérez Ornía, R. y Núñez Ladevéze, L., (2006), “La audiencia infantil en España. Cómo ven los niños la televisión”, en *Revista Telos. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*, enero-marzo 2006, N° 66, segunda época, en línea en <http://www.campusred.net/telos/articuloexperiencia.asp?idarticulo=1&rev=66>, consulta 16 de agosto de 2006.





210. Sotomayor, L., (1994), *Los padres ante la radio y la televisión*, Guayaquil, SD Colección Valores Familiares.

Anexo 5. Los medios de comunicación en las leyes argentinas de educación

211. Nakache, D. y Mundo, D., (2003), “Las transformaciones tecnológicas de la TV a Internet. La continuidad en el discurso educativo” en Carli, S., (Dir.), *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, Buenos Aires, Stella La Crujía.
212. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, (1993), *Ley Federal de Educación 24.195*, Buenos Aires.
213. Consejo Federal de Cultura y Educación, (1994), *Contenidos Básicos Comunes para Nivel Inicial y para Educación General Básica*, en línea en <http://www.mcy.gov.ar/consejo/documentos/index.html>, consulta 6 de julio de 2001.
214. Consejo Federal de Cultura y Educación, (1996), en línea en *Estructura curricular básica para el nivel polimodal*, en <http://www.mcy.gov.ar/consejo/documentos/index.html>, consulta 6 de julio de 2001.
215. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación, (1997), en línea en *Presentación de los Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*, <gopher://gopher.mcy.gov.ar/00/cbc/polimodal/cbcep>, consulta 2 de mayo de 2001.
216. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación, (1996), en línea en *Aportes para un acuerdo marco. La Educación Polimodal*, Serie A, N° 10 en <http://www.mcy.gov.ar/consejo/documentos/a10.html>, consulta 2 de mayo de 2001.
217. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación, (1997), *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal* en línea en <gopher://gopher.mcy.gov.ar/00/cbc/polimodal/cbcep>, consulta 2 de mayo de 2001.
218. *Ley de Educación Nacional*, N° 26 206, promulgada el 28 de diciembre de 2006 en *Boletín Oficial*.

219. Beck- Gersheim, E., (2003), *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*, Barcelona, Paidós. (1º edición en alemán, 2000) (*Was kommt nach der Familia*) Trad. de Pedro Madrigal.
220. Bermejo Campos, B. y Cabero Almenara, J., (2003), “Familia y medios de comunicación. Medios de comunicación y familia”, en línea en <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia01/reflexion01.htm>, consulta 18 de noviembre de 2005.
221. Eco, U., (1979), “¿El público perjudica a la televisión?” en Moragas, M., (Ed.), *Sociología de la Comunicación de Masas*, Barcelona, Gustavo Gilli.
222. Prieto Castillo, D., (1999, b), *La televisión en la escuela*, tomos 1 y 2, Buenos Aires, Lumen Humanitas.
223. Bourdieu, P., (1988), *La distinción. Criterios y bases sociales del buen gusto*, Madrid, Taurus, (1º edición en francés, 1979) (*La distinction*) Trad. de Ma. del Carmen Ruiz de Elvira.
224. Amarante, A., (2000), *Gestión directiva*, Buenos Aires, Magisterio Río de la Plata.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1. CARTAS PARA LOS DIRECTIVOS

### Colegio público

Buenos Aires, 19 de septiembre de 2006

Sr.

Director de la Escuela N °

Prof. NOMBRE

De mi consideración:

Me dirijo a usted, en mi carácter de Decano de la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral, para pedirle autorización para que la Lic. Patricia Nigro realice el trabajo de campo de su tesis doctoral en la institución que usted dirige. Este pedido ha sido aprobado ya por el supervisor del Distrito Escolar N°..., Lic. NOMBRE Y APELLIDO.

La Lic. Patricia Nigro es profesora y doctoranda de esta casa y yo, personalmente, dirijo su trabajo: “Negociación del uso de la televisión entre padres, docentes y niños”.

Considero que este trabajo en particular puede brindar un aporte para mejorar la colaboración entre la escuela, la familia y la televisión que todos consumimos.

Desde ya muy agradecido, lo saludo atentamente,

DR. DAMIÁN FERNÁNDEZ PEDEMONTE  
DECANO

Colegio laico privado

Buenos Aires, 5 de septiembre de 2006

Sra.

Directora

Colegio NOMBRE

Prof. NOMBRE Y APELLIDO

De mi consideración:

Me dirijo a usted, en mi carácter de Decano de la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral, para agradecerle su aceptación para que la Lic. Patricia Nigro realice el trabajo de campo de su tesis doctoral en la institución que usted dirige.

La Lic. Patricia Nigro es profesora y doctoranda de esta casa y yo, personalmente, dirijo su trabajo: “Negociación del uso de la televisión entre padres, docentes y niños”.

Considero que este trabajo en particular puede brindar un aporte para mejorar la colaboración entre la escuela, la familia y la televisión que todos consumimos.

Desde ya muy agradecido, la saludo atentamente,

DR. DAMIÁN FERNÁNDEZ PEDEMONTE  
DECANO

Colegio confesional

Buenos Aires, 5 de septiembre de 2006

Sra.

Directora

Colegio NOMBRE

Prof. NOMBRE Y APELLIDO

De mi consideración:

Me dirijo a usted, en mi carácter de Decano de la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral, para agradecerle su aceptación para que la Lic. Patricia Nigro realice el trabajo de campo de su tesis doctoral en la institución que usted dirige.

La Lic. Patricia Nigro es profesora y doctoranda de esta casa y yo, personalmente, dirijo su trabajo: “Negociación del uso de la televisión entre padres, docentes y niños”.

Considero que este trabajo en particular puede brindar un aporte para mejorar la colaboración entre la escuela, la familia y la televisión que todos consumimos.

Desde ya muy agradecido, la saludo atentamente,

DR. DAMIÁN FERNÁNDEZ PEDEMONTE  
DECANO

## ANEXO 2. CARTAS A LOS PADRES

### Colegio público

Buenos Aires, 30 de octubre de 2006

Estimados padres y madres:

Como ustedes ya saben, la Escuela N ° ... ha sido seleccionada por la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral para formar parte de un proyecto de investigación sobre Televisión, Escuela y Familia que coordina la Lic. Patricia Nigro. La coordinadora del proyecto necesita tener una breve entrevista con uno de ustedes (papá o mamá) de entre 30 a 35 minutos no más.

Les agradecemos, asimismo, su participación en una investigación en la que sus hijos, sus respectivas maestras y el director de la escuela han participado con entusiasmo y buena voluntad.

Desde ya muy agradecidos, los saludamos cordialmente,

FIRMA DEL DIRECTOR

.....

**USTED SERÁ ENTREVISTADO EL DÍA..... A LAS ..... HORAS.  
SI LE ES IMPOSIBLE CONCURRIR, TENGA A BIEN PROPONER DÍAS Y  
HORARIOS CON LA MAYOR BREVEDAD.**

**NOTIFICADO:.....**

Colegio laico privado

Buenos Aires, 31 de agosto de 2006

Estimados padres y madres:

El Instituto ..... ha sido seleccionado por la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral para formar parte de un proyecto de investigación sobre Televisión, Escuela y Familia que coordina la Lic. Patricia Nigro.

Como primeros educadores de sus hijos, seguramente comparten ustedes con nosotros la preocupación por la influencia que la televisión tiene en la vida de nuestros niños y niñas.

Les pedimos autorización para que se realice una entrevista en la escuela de 15 minutos a su hijo o hija y a uno de ustedes, mamá o papá (de alrededor de 30 minutos), de modo de conocer su opinión sobre este tema tan importante.

Contamos, desde ya, con su colaboración y les agradecemos su participación en un proyecto que puede servir para desarrollar mejor la capacidad crítica en nuestras jóvenes generaciones. Esta es una gran oportunidad de compartir con la escuela (ya que directivos y docentes también seremos entrevistados) y con los chicos, y de aportar a la educación argentina expresando nuestras opiniones al respecto.

Los saludamos cordialmente,

FIRMA DE LA DIRECTORA

.....

AUTORIZO A QUE MI HIJO/ A .....DE .....  
GRADO SEA ENTREVISTADO PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE  
TELEVISIÓN, ESCUELA Y FAMILIA Y, ASIMISMO, ACEPTO YO MISMO/A  
SER PARTE DEL PROYECTO OFRECIENDO MEDIA HORA DE MI TIEMPO  
PARA SER ENTREVISTADO EN HORARIO, LUGAR Y FECHA POR CONVENIR.

NOTIFICADO:.....



Colegio confesional

Buenos Aires, 31 de agosto de 2006

Estimados padres y madres:

El Instituto .....ha sido seleccionado por la Facultad de Comunicación de la Universidad Austral para formar parte de un proyecto de investigación sobre Televisión, Escuela y Familia, que coordina la Lic. Patricia Nigro.

Como primeros educadores de sus hijos, seguramente comparten ustedes con nosotros la preocupación por la influencia que la televisión tiene en la vida de nuestros niños y niñas.

Les pedimos autorización para que se realice en la escuela una entrevista de 15 minutos a su hijo o hija y a uno de ustedes, mamá o papá (de alrededor de 30 minutos), de modo de conocer su opinión sobre este tema tan importante.

Contamos, desde ya, con su colaboración y les agradecemos su participación en un proyecto que puede servir para desarrollar mejor la capacidad crítica en nuestras jóvenes generaciones. Esta es una gran oportunidad de compartir con la escuela (ya que directivos y docentes también seremos entrevistados) y con los chicos, y de aportar a la educación argentina expresando nuestras opiniones al respecto.

Los saludamos cordialmente,

FIRMA DE LA DIRECTORA

.....

AUTORIZO A QUE MI HIJO/ A .....DE .....  
GRADO SEA ENTREVISTADO PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE  
TELEVISIÓN, ESCUELA Y FAMILIA Y, ASIMISMO, ACEPTO YO MISMO/A  
SER PARTE DEL PROYECTO OFRECIENDO MEDIA HORA DE MI TIEMPO  
PARA SER ENTREVISTADO EN HORARIO, LUGAR Y FECHA POR CONVENIR.

NOTIFICADO:.....

### ANEXO 3. GRILLAS PARA CODIFICAR LAS ENTREVISTAS DE CADA COLEGIO

Colegio público

<i>COLEGIO PÚBLICO: CPU</i>
1 entrevista de 30 minutos con el Director de Primaria <b>DICPU</b>
1 entrevista de 30 minutos con docente de cuarto grado <b>DO4GCPU</b>
1 entrevista de 30 minutos con docente de quinto grado <b>DO5GCPU</b>
5 entrevistas de 15 minutos con chicos de cuarto grado <b>A4GCPU1</b> <b>A4GCPU2</b> <b>A4GCPU3</b> <b>A4GCPU4</b> <b>A4GCPU5</b>
5 entrevistas de 15 minutos con chicos de quinto grado <b>A5GCPU1</b> <b>A5GCPU2</b> <b>A5GCPU3</b> <b>A5GCPU4</b> <b>A5GCPU5</b>
5 entrevistas de 30 minutos con padres de los chicos de cuarto grado <b>P4GCPU1</b> <b>P4GCPU2</b> <b>P4GCPU3</b> <b>P4GCPU4</b> <b>P4GCPU5</b>
5 entrevistas de 30 minutos con padres de los chicos de quinto grado <b>P5GCPU1</b> <b>P5GCPU2</b> <b>P5GCPU3</b> <b>P5GCPU4</b> <b>P5GCPU5</b>
<b>En total:</b> 23 entrevistas
10 entrevistas con chicos; 10 con padres, 2 con docentes y 1 con el director

Colegio laico privado

<i>COLEGIO LAICO PRIVADO: CLP</i>
1 entrevista de 30 minutos con la Directora de Primaria <b>DICLP</b>
1 entrevista de 30 minutos con docente de cuarto grado <b>DO4GCLP</b>
1 entrevista de 30 minutos con docente de quinto grado <b>DO5GCLP</b>
5 entrevistas de 15 minutos con chicos de cuarto grado <b>A4GCLP1</b> <b>A4GCLP2</b> <b>A4GCLP3</b> <b>A4GCLP4</b> <b>A4GCLP5</b>
5 entrevistas de 15 minutos con chicos de quinto grado <b>A5GCLP1</b> <b>A5GCLP2</b> <b>A5GCLP3</b> <b>A5GCLP4</b> <b>A5GCLP5</b>
5 entrevistas de 30 minutos con padres de los chicos de cuarto grado <b>P4GCLP1</b> <b>P4GCLP2</b> <b>P4GCLP3</b> <b>P4GCLP4</b> <b>P4GCLP5</b>
5 entrevistas de 30 minutos con padres de los chicos de quinto grado <b>P5GCLP1</b> <b>P5GCLP2</b> <b>P5GCLP3</b> <b>P5GCLP4</b> <b>P5GCLP5</b>
<b>En total:</b> 23 entrevistas
10 entrevistas con chicos; 10 con padres, 2 con docentes y 1 con la directora

Colegio confesional

<b>COLEGIO CONFESIONAL: CC</b>
1 entrevista de 30 minutos con la Directora de Primaria <b>DICC</b>
1 entrevista de 30 minutos con docente de cuarto grado <b>DO4GCC</b>
1 entrevista de 30 minutos con docente de quinto grado <b>DO5GCC</b>
5 entrevistas de 15 minutos con chicos de cuarto grado <b>A4GCC1</b> <b>A4GCC2</b> <b>A4GCC3</b> <b>A4GCC4</b> <b>A4GCC5</b>
5 entrevistas de 15 minutos con chicos de quinto grado <b>A5GCC1</b> <b>A5GCC2</b> <b>A5GCC3</b> <b>A5GCC4</b> <b>A5GCC5</b>
5 entrevistas de 30 minutos con padres de los chicos de cuarto grado <b>P4GCC1</b> <b>P4GCC2</b> <b>P4GCC3</b> <b>P4GCC4</b> <b>P4GCC5</b>
5 entrevistas de 30 minutos con padres de los chicos de quinto grado <b>P5GCC1</b> <b>P5GCC2</b> <b>P5GCC3</b> <b>P5GCC4</b> <b>P5GCC5</b>
<b>En total: 23 entrevistas</b>
10 entrevistas con chicos; 10 con padres, 2 con docentes y 1 con la directora

## **ANEXO 4. EJEMPLOS DE ENTREVISTAS EN COLEGIO CONFESIONAL: DIRECTORA, DOCENTE DE 5º GRADO , PADRE Y ALUMNA DE 5º GRADO**

### **DIRECTORA DE PRIMARIA COLEGIO CONFESIONAL (DICC)**

**Sexo: F**

**Edad: 34**

**Hijos: 6 (Edades: 14-12-10-9-5-1)**

**Antigüedad en la docencia: 15 años**

**Antigüedad en la dirección escolar: 8 años**

**La entrevista se realizó en su despacho. Hubo algunas interrupciones, a las que ella trató de solucionar rápido o de postergar. Es también la mamá de una de las alumnas entrevistadas de quinto grado.**

E: ¿Tiene televisión en su casa?

DICC: Sí.

E: ¿Cuántos y dónde están ubicados?

DICC: Dos: en el escritorio y en la cocina-comedor.

E: ¿Tiene tv. por cable o satelital?

DICC: Cable.

E: Ahora sí /// Bueno eee, primer, lo primero que te quería, preguntar es ¿qué función tiene para vos la televisión en general?

(2>)

DICC: Mirá, nosotros, en general, aunque tengamos dos televisores, no vemos televisión. O sea para nosotros este utilizar el DVD, ///¿sí? (2>) Ehh, mi hijo, mi hijo mayor ve programas de fútbol, en general.<sup>1</sup>

E: Claro.

///

DICC: Pero en general, MATRIMONIALMENTE, estamos en contra en que de de dejar de usar la televisión, sin un filtro, ¿no?

E: Es importante eso. Que papá y mamá estén de acuerdo...

---

<sup>1</sup> Lo resaltado en negrita son aspectos analizados en el capítulo 3.

DICC: No, no, estamos de acuerdo. ((En efecto)) ya te digo, el tema fútbol que miran juntos los varones de la casa, eh, y alguna mujer que se mete también.<sup>1</sup>

E: Entonces, este bueno, porque esa era una pregunta, que que como ven (( )) si miraban mucho tele y qué tipo de programas, pero vos me estás diciendo [más que nada fútbol].

DICC: [=no, no, pero ya te estoy diciendo] Nosotros tenemos muchos DVDs. *El Rey León* uno, dos, tres. O sea para las chiquitas. Y por eso tenemos dos, porque por ahí en uno están las dos más chiquitas en el escritorio y, si no te queda toda la casa está invadida por ((la historia)) de televisor y aparte él quiere estudiar y no puede (RISAS) Y porque somos muchos y tenés que encontrarle la vuelta a la organización.

E: A la organización exactamente, exactamente. Ehh, en el caso de ellos o por ahí de algunos, no todos, ¿tienen algunos programas que ellos prefieran ver al margen de las películas o solamente las películas?

DICC: No, o sea, en general, piden ver programas de actualidad ¿sí? Actualidad para la edad de ellos. Por ahí te dicen ¿Podemos ver *Chiquititas*? No. Y a todo el mundo lo dejan y a mí no, ¿viste? Eh, bueno, y (( )) hay cosas que uno no, no están para el bien de tus hijos.

E: Exactamente. ¿Te piden explicaciones?

DICC: [=Yo les explico claramente por qué no] o sea qué gestos se les pega, ¿sí? De hecho, por ahí en el colegio, nosotros muchas veces sacamos la elección de qué tipo de programas pueden estar viendo por las actitudes de los chiquitos. O sea, vos ves por ejemplo en un segundo grado claramente que ven *Chiquititas* ¿sí? O sea, uno también se toma el trabajo por ahí de ver, en su momento *Media falta*. Para poder ver cuáles son los códigos entre los alumnos. Y entender por qué por ahí muchas veces, la nena de segundo grado te contesta de una manera, te da vuelta la cara de una manera. Y el chico no lo entiende que es una falta de respeto, en principio. Y uno por ahí como adulto muchas veces. Decime si te estoy hablando rápido, porqueee...

E: No, no, está perfecto.

---

<sup>1</sup> Entre risas.

DICC: Uno, muchas veces, aunque no los conozca. A mí me llevó un tiempo darme cuenta de que ellos no entendían lo que era una falta de respeto. /// El porqué, si vos estás sentado de una determinada manera y hay un adulto delante tuyo, es una falta de respeto. Si yo no les estoy diciendo nada a estos chicos, no entienden que la falta de respeto no es sólo una cuestión esteee ORAL. Porque con los gestos también podés faltar el respeto, con la postura física. O sea.

E: Y si te tuvieras que decir, bueno ¿para que sirve realmente la televisión? ¿Qué dirías?

DICC: Que bien usada puede ser un hermoso instrumento educativo. ///

Lamentablemente, hoy lo que los chicos reciben a través del aparato de televisor es falta de respeto, mal lenguaje, REDUCCIÓN DEL VOCABULARIO, o sea hay dos o tres palabras que se utilizan y nada más y siempre. [Promiscuidad] ¿Sí? Promiscuidad /// Desvalores.

E: Bueno estee, con respeto al lenguaje de la tv. Ehm, hay algunas cosas que ya me dijiste, ¿no? con respecto a los gestos que ellos no se dan cuenta, notás este eh. Porque viste que el lenguaje de la tv. está cada vez cambiando muchísimo ¿no? Ehh, ¿notás que hay algún tipo de de influencia directa así de pasar de la televisión al colegio? Por ejemplo a [la charla del recreo].

DICC: [Sí, por ejemplo] nosotros tenemos tutorías, yo el año pasado estaba a cargo de las tutorías de sexto y séptimo mujeres. /// Y chicas que venían al colegio desde sala de cinco, el mensaje del colegio es fuerte y es y es UNO, es coherente. O sea las maestras de primer grado estamos apuntando a dos o tres conceptos hasta el profesor de quinto año manejan los mismos conceptos. Cuando hablo de familia, hablamos de una determinada cosa y hablamos todos igual. Por ejemplo, te doy un ejemplo, el año pasado las nenas me preguntan, me preguntaban, yo les preguntaba con lo que es el orden natural. /// Si era natural, yo para explicarles las leyes internas del hombre, les decía bueno chicas eeh ¿qué les pasa hoy a ustedes si viene hoy su mamá o tu pa(pá) tu hermano y te presenta al novio?, ¿qué sentís? O sea vamos a lo elemental, a cualquier parte. ¿Te da alegría, te da?, te da que ((te está presentando)) al hombre de toda la vida.  
E:<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Entre risas.



DICC: Y... todas, ¡No, seño, qué asco! ¡Qué está diciendo! Una me dice, que viene desde el jardín con nosotros, o sea la familia MÁS O MENOS tiene una coherencia, los papás están juntos. Y, por un lad, tristeza y, por otro lado, alegría. Bueno, explicame. Y, tristeza porque bueno a mí me gustaría tener sobrinitos y tal cosa y tal otra. Y alegría porque el hace lo que le da felicidad. Vamos al concepto de lo que es ser feliz, pero decir. Bueno ¿de dónde lo recibiste?, ¿qué miran? Bueno. La mayoría está viendo *Media falta*. Miro *Media falta*, había una relación homosexual con sonido romántico, con todo un aval de actores adultos. Bueno, ahí está.

E: Ahí está de dónde viene.... Ehh, con respecto a la violencia televisiva, la violencia y la tv., ¿cómo lo ves vos esto, si lo vez reflejado en la escuela?

(2>)

DICC: Yo, o sea, más que la violencia lo que veo es un eterno movimiento. O sea esos ((playos)), esos estímulos. Es mi relación, sin haber hecho el estudio que estás haciendo vos. /// Es decir [lo que]

E: [=No, pero es lo que vos ves en la realidad].

DICC: [Lo que veo en la realidad] de los chicos es que no se pueden DETENER. O sea, vos los ponés en formación y tienen una INQUIETUD permanente en el cuerpo. O sea movimiento, desdee. Sobre todo en los grados más chicos ¿no? Yo creo que ((influye)) el estímulo de la computadora, del televisor, el estar permanentemente NERVIOSOS. /// Bueno, yo tengo chicos y una cosa es que, si vos les permitís tener un rato de juego en la computadora. Y, sobre todo, a los que son más irritables, no sé qué pasa con los que son más pasivos. Padecen un estado eléctrico en el cuerpo, para mí, considerable. /// Y creo que lo mismo es el ca(so). Se ABURREN. Otra de las cosas que vos ves en los chicos es que no podés mostrar nunca una novela de época o una película de época. Nosotros quisimos mostrar. No sé si te sirve, por ahí [estoy]...

E: [=Sí, sí. (())]





DICC: Por ejemplo, nosotros quisimos mostrar una película de un libro hermoso de Dickens, que se llama *NICHOLAS NICKLEBY*. Que la ambientación es de mil ochocientos. Y y a los 15 minutos estaban todos dormidos. Bueno, ahora está, fenómeno, en la vida hay cosas que son RECONTRA divertidas y estimulantes. Y ((suponete)) te vas a tener que bancar un tratado de historia con el que te vas a tener que sentar y no queda otra, miralo con ese sentido. /// (Es) decir tenés que dar toodo, primero toodo una explicación de lo que van a ver, o sea, no les podés someter, pero que sé yo una película sobre San Martín lo mismo, o sea. No es una sola cosa la que nosotros experimentamos y te digo que pasa eso, PASA frecuentemente.

E: Claro, claro.

DICC: Lo que tenés que mostrarles es algo rápido, dinámico y div(ertido).

E: Claro.

DICC: Y el concepto de la diversión. Si no es divertido...

(5>)

E: Alguna otra influencia que vos notés, aparte de bueno todas estas cosas que me has dicho.

DICC: LENGUAJE. /// Bueno ((ya todo es repetido)). Lenguaje, los gestos, los modos de trato, las nenas que gritan, ¿sí? Aparte los conflictos, o sea, yo eh, todavía me falta determinar que hay cosas que son típicas de la edad o es la influencia, ¿no? El problema que contaste, que es mío, que es tuyo y esta rivalidad y el grito. El grito permanente en el trato. Y el MAL TRATO.

E: Y, con respecto a los papás, eh, vos cómo, ¿qué experiencia tenés?, sacando todo lo referente a vos como mamá que ya más o menos hablamos, los papás de los chicos de acá vos sabés si ellos intervienen, regulan, ponen algunos límites...

DICC: Tenemos un número, gracias Dios bastante considerable que regulan ¿sí? Al menos dicen regular. Y después tenés otro número de personas que les parece que los chicos necesitan de eso para no estar dentro de un tarro, ¿no es cierto?

(2>)

E: Sí.

DICC: En general, o sea, el tema del televisor y sus límites es un criterio bastante coherente dentro de la escuela, no sé si lo suficiente.

E: Claro. Y con respecto a lo horarios, a la cantidad de horas que ven y a los horarios para irse a dormir, por ejemplo.

DICC: Sí tenemos algunos alumnos, tenés el colegio dividido en dos. O sea, la gente que por ahí es más coherente en lo educativo y tiene en el filtro y estimula otro tipo de hábitos como el lector u otros, que son por ahí más favorables también para desarrollar distintas habilidades. Y hay que gente que los deja frente al televisor sin ningún tipo de prejuicios. De hecho, vos tenés chicos de primer grado viendo *Casados con hijos*. /// Y bueno algunos otros programas de actualidad /// que ni son para chicos ni corresponde que los vean ni, o sea, no tiene ningún sentido que el chico esté frente ahí.

E: No le aporta mucho.

DICC: No le aporta nada.

E: La escuela dialoga con los padres acerca de estos temas.

DICC: Sí. Nosotros utilizamos las reuniones de padres, SIEMPRE para mechar algún tema formativo, ¿no? No sólo es información de cómo va la marcha del proceso de enseñanza aprendizaje sino que se trata de SENTAR POSICIÓN, o sea, de mostrar el ideal de los padres a través de diferentes encuentros ¿sí? Sea de catequesis familiar, sea porque en algún momento ha venido la Fundación “Argentina del Mañana”, o bueno. Lo que nos pasa muchas veces es que no le damos un orden ¿sí? O sea como si fuera el diseño de un plan formativo para papás. Peroo, en eso estamos y, bueno, en general los temas que nos preocupan o lo que vamos viendo intentamos traducirlo en alguna reunión que muestra a los padres lo que nosotros queremos, ¿no? Los que les estamos diciendo y en tanto cómo está afectando eso que a vos te parece no significa nada en la cabeza de tu hijo. Como el consentir una relación homosexual, por ejemplo.

E: Claro. Ehh y ¿te parece que los padres podrían influir más, por ejemplo, no sé de alguna manera más activa con respecto a la televisión?

DICC: Sí.

///

E: De qué manera creés que podrían ustedes como escuela, ya hubo muchas cosas hacen con las reuniones y las tutorías, ¿no? Pero de qué manera creen, creés vos que ustedes podrían INFLUIR MÁS sobre los padres para que ellos a su vez actúen. Porque hay un terreno que obviamente ustedes pueden hacer una labor impresionante pero pero en casa no están.

DICC: Mira, en general nosotros una de las - al menos una de las estadísticas que sacamos lamentable, es que por ahí a las charlas de formación para padres asisten las personas que no deberían asistir, porque no tienen ningún tipo de problemas, ¿sí? O sea, por ahí sí para reforzar o para de algún modo sentirse como espíritu de cuerpo, o sea, porque acá hay otros papás que piensan lo mismo, como si querés una muralla a la modernidad, ¿no? Peroo /// yo creo que las charlas, los encuentros, /// las charlas formativas, o sea. Quizá con un orden mayor, o sea que responden a un plan. /// Los encuentros te diría, por ahí, es decir, es mi apreciación, yo participo también en la parte de pastoral y me parece que cuando uno les estructura a un grupo de padres, vos venís a escuchar una charla, como hay gente que viene y con gusto. Por ahí se podría tratar de una manera un tanto menos estructurada que aprovechar una cena de padres y mantener un diálogo, más ÍNTIMO, más personal. Porque un montón, me da la sensación, nos vemos la cabeza. En el momento todo lo que decís es coherente, a todos les parece que está bien, pero el tema de implementarlo y hacerlo carne es más difícil.

E: Más difícil, sí. Una de los... es la llamada “crisis de autoridad”, ¿no? Eh, esto - cómo lo ves vos con respecto a la televisión y este tema de articulación entre los padres Y la escuela.

DICC: En realidad, yo creo que también una de las causas de las crisis de autoridad es la problemática familiar que se vive. En principio, podría ser la ruptura de una pareja hasta cuando vos das un mensaje, el padre da un mensaje y la madre otro. Cuandooo no hay firmeza en lo que vos, o sea, no hay un proyecto para tu hijo dentro de tu familia que es lo que vos creés. ¿Cuál sería el perfil de tu familia? Porque, si bien es muy difícil porque está la liber(tad), la inteligencia y la voluntad libre de cada uno, es decir, uno, si el matrimonio es coherente, vos tenés expectativas para tu hijos. /// Yo creo que eso falla, ¿no? Y, por otro lado, la culpa de padres que trabajan un montón y entonces la crianza de empleada no es la más recomendable, porque la empleada se compromete con la limpieza de tus cosas pero no con la educación de tus hijos.

E: No tiene tampoco por qué.

DICC: Y no tiene control. Eso pasa también. O sea, yo no les puedo poner límites, porque están todo el día con la empleada. Y yo tampoco te puedo dar una respuesta, porque no estoy en tu casa. Es decir, falta mucho. Te preguntan muchas cosas los padres que por ahí son de sentido común. Y yo creo que esa crisis de autoridad no sólo se ve en no ponerle límites al chico, sino en no tener claro cuál es el rol de la escuela y cuál es el rol tuyo como papá. /// (( )) El chico no practica cuentas o no hizo la tarea y te responde el padre, bueno, para eso va a al colegio.<sup>3</sup>

E: Mmm...

DICC: No, no, pero literal, o sea, yo reviso cuadernos de comunicación y las respuestas son de lo más cómicas. Si te entiendo pero para formar el hábito de estudio es necesario que el chico llegue a la casa, o para formar el hábito lector con lo que se hace en la escuela, o sea, yo no puedo tenerlos tres horas leyendo capítulos de libros. Porque hay otros conocimientos que también tiene que tener, otras habilidades que también tiene que tener. /// Hay una gran crisis de autoridad hay una, me parece que hay una INFLUENCIA de la modernidad en la familia. Hay un, es muy difícil ver lo correcto de los que no lo está, el sentido común me parece más que debilitado, ¿no? /// Y, al margen, otro de los temas que yo repito es el tema de los noviazgos entre comillas, infantiles y adolescentes, que eso es ((influencia)) de quién te gusta, quién no te gusta de primer grado en adelante y padres que por ahí entran en eso.

E: Claro. En general, los chicos de acá, en general, en la escuela primaria, ¿no? ¿Qué programas son los que más citan o que vos creés que ven más?

DICC: Hoy dos *Chiquitas* y *Alma pirata*.

E: ¿*Alma pirata*? (5>) Bueno, acá cierro yo lo mío.

## **DOCENTE DE 5º GRADO COLEGIO CONFESIONAL (DO5GCC)**

**Sexo: F**

**Edad: 25**

**Antigüedad en la docencia: 3 años**

**Es una familia de muchos hermanos (7) viven juntos. La entrevista se hizo en la biblioteca. La bibliotecaria estaba presente.**

---

<sup>3</sup> Entre risas.

E: ¿Tiene televisión en su casa?

DO5GCC: Sí.

E: ¿Cuántos y dónde están ubicados?

DO5GCC: Uno en la cocina-comedor.

E: ¿Tiene TV por cable o satelital?

DO5GCC: Sólo aire.

E: Bueno. ¿Cuál creés vos que es la función de la televisión? ¿Para qué existe la televisión?///

DO5GCC: Es unnn - como medio de comunicación, esteee también – y así como medio de comunicación se lo utiliza para transmitir notiicias y entretenimieento. ///

(4>)((.))<sup>4</sup>

E: Muy bien. ¿Eh, vos ves televisión?

DO5GCC: No.

E: ¿No ves para nada televisión?

DO5GCC: No, no. ///15 min - media hora cuando preparo la comida así el informativo, pero no no todos los días y y sino la radio escucho. (2>)

E: ¿Vos vivís sola?

DO5GCC: [=Eh, no!]

E: [O con la familia.]

DO5GCC: Vivo con mi familia.

(2>)

E: Bueno, ehh /// no, como viste, cuando preparo la comida digo bueno tee.

DO5GCC: No, por eso, cuando me toca a mí [entonces no es todos los días].

E: [=Ahh,] es rotativo.<sup>5</sup>

DO5GCC: Claro.

E: Bueno, vos decías si no ((sería rotativo)) no cocinaría nunca.

(RISAS)

E: Bueno, entonces lo que más mirarías vos en televisión sería un informativo, comoo.

DO5GCC: Sí, sí lo que veo es los informativos es lo más común, aparte si yo aunque yo no lo vea viste, ¡lo prendenn otros!

<sup>4</sup> Palabras interrumpidas por el timbre de la escuela y las voces.

<sup>5</sup> Entre risas.

E: Claro. Claro, claro, es lógico, está bien. Eh, con respeto a lo que los chicos TUYOS ven en televisión ¿qué programas son los que ellos más nombran, los que más ven? O lo que vos crees quee.

DO5CC: Es que no me acuerdo, porque sabés que les pregunté pero no me acuerdo los nombres. Yo sé que por ejemplo, *Montecristo*, ((ese lo ven)) y ALGUNOS lo ven a ese. Y después lo que nombraron mucho es este que estánnn, este de bigotiitos y Florencia Peña <sup>6</sup>.

E: ¡Ah! de Francella. Sí. (( )) Ese es Francella, ese es más temprano, porque *Montecristo* es más tarde. ///

DO5CC: Sí, despueeeés, no sé, sé que ven mucha tele.

E: Ah, ven mucha tele.

DO5CC: Sí. /// El otro día por ejemplo, o sea yo estoy hablando - ahora te estaba hablando del QUINTO, pero ahora claro de sexto y séptimo. [((Lo que sabe))]

E: [((Sí, sí.))]

DO5GCC: ¿Te tengo que [= hablar solo del quinto?]

E: [Sí, sí, sólo el quinto].

DO5CC: Ah, bueno bueno, como maestra te digo. Sí, no, ven bastante Y a la taaarde ven novelas. ¡Ven! estos que actúan estos chiquitos jóvenes /// ° (parezco las viejas)° ° (La verdad que no tengo idea.) °

E: Está bien, está bien.

DO5GCC: Eh, iba a decir *Chiquititas*, *Rebelde Way*, pero ya no están más esos, ¿no?

E: Sí, *Chiquititas* está de vuelta.

DO5GCC: Ah, ¿está?

E: *Chiquititas* siempre vuelve, nunca termina la ((odisea)).

DO5CC: Sé que lo ven. Las tienen en las carpetas, todo.

((...))

E: Claro, las carpetas, zapatillas que venden a a partir de eso. /// Eh, vos creés que los padres, especialmente los padres de quinto grado ¿no? ¿Hacen algún tipo de regulacióoon, intervieeenen para qué ven los chicos, qué no ven, ponen algún tipo de límite? ///

((...))

---

<sup>6</sup> *Casados con hijos*. Comedia de Telefe que salía al aire de 21 a 22 horas.

DO5GCC: Mirá, es un tema queee - que lo hablamos nosotros con los paaadres, nosotros recavamos información de todos lo años de cuánta tele ven los chicos. Yyy, bueno, tabulamos esos datos y por lo general se los mostramos a los padres, haciendo un análisis de toda esa información!, o sea, cuanti y cualitativo. Entoncees los padres lo saben! y según ellos les preocupa el tema también. En quinto hay un padre que le preocupa mucho y ha escrito - ha escrito un par de cosas al respecto, de la tele e Internet. /// Pero bueno, la REALIDAD es queee. Eeh /// no disminuye; mucho el número;. Yo no no veo eso. Y el que disminuye el número es porque los padres están trabajando. Y por ejemplo hay un caso de una nena en quinto, que ella, era TELEADICTA el año pasado y bueno y porque la dejaban sola todo el día, entonces. Ahora, con una charla con los padres, que tuvimos a comienzo de año, bueno la solución que encontraron es llevársela al trabajo, trabaja en una fábrica, ahí la nena no mira tele. /// Ehh, no sé ///

E: Está bien.

DO5GCC: Esos casos aparecen así como que bueno, los padres que han recapacitado sí. Perooo bueno, no sé si mucho.

E: ¿Qué opinas vos o cómo ves vos que influye la violencia televisiva en tus alumnos en particulaar? En los recreos.

DO5GCC: Y bueno, primero eso de expresarse siempre con el cuerpo, en vez de utilizar las palabras, expresarse con el cuerpo, ¿no? Eh, después el tema del grito!, cómo gritan. Después el tema deee que siempre se quieren imponer, ellos están primeros que nadie, ¿no? Un individualismo total /// Eso, lo ves en todo momento, lo es en los recreos, lo ves en el comedor y en la clase misma, en lengua, yo doy lengua. Y queee, es esto dee que todo por ejemplo que hicimos un cuento y TODOS quieren leer su cuento primero y pero como que no me importa el otro, o sea. Cada vez que hacemos un taller y todos nos escuchamos y tomamos aportes del otro no!, siempre como - y no les interesa escuchar, es porque esto es tan cultural, lo instantáneo y que viene una cosa tras otra . Después mucha tienen - ¡mucha cultura de la imagen! Ellos siempre buscan que los libros tengan, terminan siendo grandes ya, buscan mucho dibujo y cada vez son GRANDES, ellos en realidad no, o sea, en realidad un libro los debería atraer más por la historia, ¿no?, que los personajes se identifiquen con ellos; esas cosas así;, pero. Bueno siguen buscando eso, ¿no? ° (como) ° Para mí, es una cierta inmadurez en ese sentido. /// Después bueno, el vocabulario.

E: Sí yo te quería preguntar justamente el tema del lenguaje. ((..))

DO5GCC: Antes de decirte eso, hablando del lenguaje, hay una VIOLENCIA verbal muy fuerte, no sólo con el cuerpo sino una violencia verbal. Y yo creo que en el fondo los chicos no saben lo que están diciendo. Porque ellos se mandan una guarangada total y yo hay veces que me paro y les digo: ¿vos sabés lo que significa lo que estás diciendo? Ellos lo repiten y ahí.

((...))

DO5GCC: Esos temas violentos. Y realmente no tienen IDEA. Entonces, esooo /// claro lo escuchan tanto que se les hace como una rutina decirlo, ni siquiera hábito, porque ellos

((...))

DO5GCC: no se sienten.

E: Claro, claro.

DO5GCC: Peor (2>) sí, eso también me parece muy MUY notable. También bueno una escasez del vocabulario en las redacciones TERRIBLE, una gramática - O sea a ellos les cuesta - yo me acuerdo que, cuando yo iba al colegio, me acuerdo de que a mí no me gustaba tanto la gramática - entender gramática y a mis compañeros tampoco. Porque bueno, todos estábamos acostumbrados a que vos empezabas una oración, empezabas con un sujeto, con un verbo y le ponías un circunstancial, no mucho lío. Pero acá! eh, o sea, porque hablamos así y - pero acá son TAN RARAS las oraciones que arman. Digo los - ni siquiera, bueno - ni siquiera oraciones con sentido, ¿no? Arman y escuchan y entonces que claro les pareceee ridículo esto de andar analizando una oración o andar buscando cuál es la acción, cuál es el sujeto, o sea, claro! pierde totalmente interés y significatividad para ellos. Porque - entonces... Eso me parece, sí eso es. /// Y en las redacciones se nota muchísimo porque nooo, no hay verbo. Por ejemplo escriben redacciones por decir que no tienen verbo, que no tienen punto, no tienen - °(y bueno entonces es así, como, todo esto es)° Todo esto es también es poca lec(tura) - hay poca lectura.

E: O sea, lo que vos me estás queriendo decir, en definitiva, a ver si entendí bien. Que la influencia del vocabulario televisivo, o del lenguaje televisivo está empobreciendo el lenguaje de los chicos...





DO5GCC: Sí, empobrece no SÓLO la cantidad de palabras que utilizan, o sea, sino que además está la gramática misma y hasta una imposibilidad hasta para entenderlo y estudiarlo. Porque todos nacimos sin saber la gramática, pero, no era TAN RARO, no era como CHINO lo que les estaba explicando. (RISAS) ¿Me entendés lo que te quiero decir?

E: Sí, sí. /// ¿Hay alguna otra influencia que vos notés que la tv. puede tener en los chicos, bueno, al margen de estas cosas de las que hemos hablamos de la violencia televisiiiva, el lenguaaaaje, la lectura /// el trato entre ellos. ¿Alguna otra cosa que te parezca que te llama la atención? Que que [(())]

DO5CC: [=Bueno, también] lo que veo es un cuestionamiento a la autoridad todo – todo el tiempo ¿no? O sea continuamente. Y yo me doy cuenta que tampoco ellos - por ejemplo nosotros o sea nosotros BÁRBARO con los que eran los tres profesores del grado, nos llevábamos bárbaro con los chicos ahí en confianza todo y es más!, nos pueden cuestionar CUALQUIER COSA en el fondo, o sea tienen momentos y hay moodos y nosotros escuchamos a los que quieras. Pero de repente un - hay un chico que es súper cariñoso, afectivo. De repente ¡CUESTIONA de un modo! la autoridad y los planteos que hacen de bueno, tiene que leer un capítulo de tal libro para mañana y bueno, ¿por qué? y no tengo gaaanas... Y no sabe que no es de él eso, que eso es como que lo ha escuchado y lo ha transportado así sinnn haberlo procesado él. Perooo entonces tiene esas contestaciones, esos cuestionamientos a la autoridad de todos, o todo preguntar por qué todo. Y uno cuando apenas prende la tele o sea uno se da cuenta!, o sea siempre fue así, °(cuando yo veía también, ¿no? pero)° Esto es que siempre que los alumnos contestan, se sientan malll, están tirados así, o sea. Toda esa actitud dee, REBELDÍA, no sé si es propia de un nene de quinto grado.

E: Claro claro,° (son chicos todavía)°. /// Hay estee en tu - en el caso de tus clases de quinto grado alguna incorporación a la tele en la clase de alguna foorma, como fuere. Con videos o charlar de algún programas que ellos sacan a colacióon, o algo así.

DO5GCC: No, a nosotros en las tutorías trabajamos el tema de la tevé pero en clase lo único – el único comentario que se ha hecho, que yo pregunté en quinto grado, porque yo soy la tutora de estos, de los de quinto. Ehh, lo único que charlamos era un poco ENTENDER, a ellos les cuesta un poco la lectura y les cuesta también la relectura, porque ya como que les aburre, pero claro no lo terminan de entender al libro, si no le das una relectura para hacer alguna actividad, ¿no?. Entonceees, justoo (( )) una clase de dos horas le dedicamos al tema lectura y tevé! O sea por qué - bueno ¿cuáles eran las ventajas que ellos veían en la tevé?, ¿cuáles eran las ventajas que ellos veían de la – de leer? ¿Cuáles eran las desventajas?, bueno de cada una de las cosas, ¿cuánto tiempo le dedicaban a eso y cuánto tiempo le dedicaban a la lectura del colegio?, porque a la lectura fuera del colegio no le dedican nada. (RISAS) Entonces, ¿por qué es que no llegaaban? por qué es que no – y bueno allí salió un poco que era mucho más fácil recibir la imagen de la tevé, que ya viene hecha, que uno no tiene que hacer ningún esfuerzo, este que ponerse a leer y enterarse toda la historia leyendo con. Bueno, surgieron cosas muy lindas, surgieron que veían muchas horas de teeele, que lo único que leían era acá. Y bueno sí, ahí como que charlamos y sí hubo una crítica básica a estos programas. Pero también - el tema ahora era, ahora que me acuerdo era Internet, el chat. Porque claro, cuánto tiempo le dedicaban al chat y a la tevé. Y bueno también salió por el tema del chat el tema del vocabulaaario. El tema de si yo digo - yo pongo en el pizarrón TKM, y pongo AMBG. ¿qué significa AMBG? No tengo idea, qué significa TKM te quiero, o sea, por qué ¿no? Y AMBG uno siempre °(sabía que (( )))°<sup>7</sup>

E: Eh, ¿hay diálogo entre la escuela y los padres acerca de la tv.?

DO5GCC: Sí, por esto que te conté que. (2>) Y en todas las reuniones se vuelve a tocar el teema. (3>) Sobre todo apuntando a /// a, bueno, incentivar el hábito lector, ¿no?

(3>)

E: Vos creés que los padres podrían hacer algún otro - o sea al margen de decir, bueno que sé yo, tal programa sí! tal programa no! ¿Qué tipo de actividad podrían hacer los padres para ayudar más a la escuela en estas cosas, ¿no? (2>)

---

<sup>7</sup> Entre risas.

DO5GCC: Yo creo queee /// en realidad, lo que se puede hacer es /// primero acostumbrarse a hacer un juicio crítico de lo que ven sus hijos. O sea yo te aclaro, yo no veo nada de tele, pero me encantaría a veces ver un poquito de lo que ven los chicos así poder hacer un juicio. Porque te digo, la verdad que a veces no me dan los tiempos, o sea, yo trabajo en dos instituciones máas, entonces noo. [=Entonces es como]

E: [El estudio]

DO5GCC: No, no, estoy en la UCA! yy estoy en una fundación, en la Fundación *San Pablo*. Peroo, pero, bueno, a mí realmente me gustaría y la verdad que llego a casa tardísimo, no tengo ni ((paros)), no hay nada. Peroo yo creo que podrían hacer un trabajo de crítica con los chicos, de lo que ven los chicos y nada de charlarlo, bueno, ¿qué viste? y ¿qué pasó? y bueno y charlarlo. Quizá ver con ellos estee, eso porque los chicos ¡sí! ven tele, no les podés cortar toda la tele. Y pero tambiénn creo que sería buenísimo queee - ocuparlos, no sé, yo cuando era chica no tenía tiempo para ver tele. O sea, porque yo iba al club, iba - estudiaba inglés, iba a coser y a folklore, viste, que sé yo siempre tenía cosas, entonces no tenía tiempo para ver tele y, cuando veíamos tele, veíamos toda la famiiilia y todos los comentáaábamos. Y de hecho mis recuerdos de la tele siempre son lindísimos, porque era siempre ver con toda mi familia, entonces era MUY lindo, muy lindo. Y era como un momento de placer. Hoy por hoy, yo no sé si siquiera si se disfruta la tele, así ni siquiera. O sea es bueno para - bueno todos somos conscientes de que es para llenar el rato eso ¿no? Porque ni siquiera es que te interesa tanto, de hecho hacen muchísimo *zapping* los chicos. Entoncess, yo los ocuparía con otras cooosas, aparte bueno los beneficios que tiene la lectura son únicos! entonces haría más de eso, los llevaría a los chicos a a -a todas mis amigas - lo que hacemos mucho es llevarlos a ferias de liibros, llevarlos a lugares así culturales para que tengan otro contacto con los liibros, comprarles los libros que ELLOS quieran, que ellos elijan. Eh, que sé yo [pasar (( ))]

E: [=Te hago una pregunta] con respecto a la lectura, ¿vos creés que los padres que son lectores hacen hijos lectores? ///

DO5GCC: Y por lo general sí, pero hay MUCHAS ° (excepciones, cada vez más) ° /// Yo pensé que sí, ¡que eso era así pero no! Sobre todo en las familias numerosas el último.<sup>8</sup> /// Yo soy la última.

(2>)

---

<sup>8</sup> Entre risas.

E: Bueno, pero vos sos lectora.

DO5GCC: Sí, yo soy lectora. IGUAL en comparación con mis hermanos, no. Peroo igual sí, dentro deee la MEDIA.

E: Claro, claro, porque bueno por lo menos lees todo lo que tiene que ver con tu trabajo.

DO5GCC: No, no, bueno, sí, y me encanta siempre tener un libro y la verdad que tengo buen ritmo dentro de todo. Pero bueno, claro, se fue haciendo hábito y al principio la verdad que siempre a mí – bueno siempre me gustó. Por ejemplo, me gustaban mucho los libros cortitos, rápidos (RISAS) O las historias de bueno, *Mujercitas*, ¿no? Todos los que eran así de chicas y qué se yo. Pero después, bueno, mi hermano me decía tenés que leer esto, esto y esto. ° (y los leía) °

E: ¿Cuántos son en la familia?

DO5GCC: Siete.

E: ¡Ah! Son siete, Bueno, esto es – esto es todo, muchas gracias...

## **PADRE DE 5° GRADO COLEGIO CONFESIONAL (P5GCC5)**

**Sexo: M (Papá: P)**

**Edad: 45**

**Estudios: Abogacía**

**Ocupación: abogado**

**Hijos: 2, uno de 10 y uno de 6 años**

**La entrevista se realizó en la biblioteca. Hubo interrupciones de chicos que buscaban a la bibliotecaria que no estaba allí.**

E: ¿Tiene televisión en su casa?

P: Dos.

E: ¿Cuántos y dónde están ubicados?

P: En el comedor y en nuestro cuarto, ese no lo usamos, lo guardamos como alternativa.

E: ¿Tiene tv. por cable o satelital?

P: Cable.

E: Bueno. ¿Qué función debe o debería tener la televisión para usted?

P: Y... yo creo que informativa y de entretenimiento.

E: (4>) Muy bien. ((...)) ¿Qué programas son los que miran, si es que miran televisión, y qué programas miran?

P: Y periodísticos por ejemplo, decir, noticieros, *A dos voces*, *Hora Clave*, (3) *La Familia Ingalls*, series por ejemplo, ///. Bue, yo soy de la época de digamos, los sesenta, los setenta, *Los Intocables*, *Retro*, [E: Claaro, claro.] *Dos tipos audaces*.

E: Bueno, eso lo lo que yo decía, hablaba recién con una mamá, que uno cómo puede mostrarle a los chicos que uno fue chico alguna vez

P: Claro, claro, claro <sup>9</sup>. Yo a veces les pongo *El Zorro*, ¿esto lo mirabas vos? Y sí, sí, claro, sí, es lindo, claro.

E: ¿Algo más te preguntan?

P: Del control remoto, y yo les digo que uno se levantaba menos, aparte digamos en esa época no había cable. [E: Claro, no había tanta oferta.] Claro, no había tanta oferta.

Después *Noticias de la historia* eh, /// y bueno y a veces, todos programas documentales, por ejemplo a mí me gusta los programas documentales que reflejen hechos históricos, políticos. ¿No es cierto?

E: Mm, claro. También por el tipo de producción ¿No? [P: Claro] Claro. Eehm, los chicos: ¿qué es lo que les gusta ver en la tele? ¿Qué es lo que miran más?

P: Los chicos, eh, y bueno, dibujos animados, eeh, después ven un programa ¿cómo se llama? *Art Attack*.

E: = Aaah, sí, sí es un éxito total.

P: Claro. Después estos que son, los *Power Ranger* eh... miraban.

E: ¿Cuántas... si más o menos pudieras, ¿cuántas hora de tele miran por día? Más o menos.

P: Y los chicos, yo creo que un promedio de /// a ver, de que vienen, y entre 3 y 4 horas, más o menos, lo que yo estimo.

E: Mm, muy bien. ¿Alguna vez ven televisión todos juntos algún programa, alguna película que vean todos juntos?

P: Sí. Por ejemplo alguna película así de terror, y de esas clásicas. Sí, los chicos se enganchan por ejemplo con eso.

E: Y en el caso cuando las ven juntos: ¿charlan de la película; charlan de los temas; ellos preguntan; ustedes contestan? Hay conversación digamos ¿no?

---

<sup>9</sup> Entre risas.

P: Sí, sí, sí, sí, sí por ejemplo el nene que todavía digamos recién está aprendiendo las letras, está en el Preescolar, no sabe leer, pero por ejemplo yo noto que a pesar de que no sabe leer capta mucho el mensaje de la imagen. [E: Claro. Claro] Entonces pregunta, se da cuenta de las cosas. Sí. ///

E: ¿Hay algún programa que ustedes les prohíban, que digan: bueno no, acá este no va? No, no, ustedes no lo vean.

P: Sí, sí, y por ejemplo cuando estabaa, eh, digamos que nosotros tampoco lo veíamos. ¿No es cierto? Pero si ellos a lo mejor ocurría plantearlo por el tema de que a veces o lo comentan qué sé yo en la escuela los compañeros, o algo, por ejemplo cuando estaban *Los Roldán*, [E: Mmm, no] eh, bueno, tampoco lo mirábamos nosotros ¿No es cierto?, pero si de pronto ellos decían bueno vamo´a verlo o algo”. No, no, no ese programa no o bueno qué sé yo, programas donde puedan aparecer digamos, estee, no sé, escenas de sexo, todo ese tipo de cosas; sí, no no, por supuesto, e-e-e-e es es casi imposible ¿no es cierto? que no aparezca o en estas películas, bueno, también son estas películas de terror clásico que no hay digamos estee, imágenes como puede haber a lo mejor en una película de terror moderno, que hay de violencia con sexo ese tipo de cosas. No, no pero eso sí, directamente esto no se ve y...

E: Claro. ¿Tienen horario para irse a dormir los chicos? ¿Les ponen ustedes un horario?

P: Sí, sí. Más o menos 22:30, 22:45 más o menos sí.

E: ¿Y ahí se apaga y se acabó? o les dicen ¡bueno ustedes, para ustedes se acabó la televisión, a dormir y se acabó!

P: Sí, sí, sí, sí, sí. /// Excepto por ejemplo el sábado, ¿no es cierto? [E: Claro, lógico. Sí, sí, el fin de semana tiene otra dinámica, porque toda la familia...] Claro, un sábado a la noche, no hay problema pero... (3>)

E: ¿Les gusta alguna otra actividad que no sea ver la tele?

P: Jugar, los deportes.

E: Eh, programas de violencia, ¿ven alguno?



P: Y bueno, digamos, si por ejemplo, en el caso, lo que veo yo. *Los Intocables* en una época yo digo, a-a-a ahora son juego de niños ¿No es cierto? Yo me acordaba, [E: (( ))] le comentaba a mi señora ¿no? Digo pensar que cuando esto, porque el que lo trajo fue esto Ricardo García, de Canal 11. Digo, cuando lo trajeron lo acusaban de que era violento, qué sé yo y hoy en día hoy uno lo ve y parece un juego de niños. Por eso digo, se puede considerar violento... bueno, podría estar eso oo qué sé yo, a mí me gusta por ejemplo ver las películas de Charles Bronson, [E: Ah, aah] *El Vengador Anónimo*, que no tienen un contenido, pero también, hoy en día quedaron ya...

E: Quedaron totalmente [P: Quedaron, claro]...

P: Aparte, yo eh le decía por ejemplo a la nena se lo comento que ya va entendiendo algunas cosas; yo digo cómo a través de eso tratan de mostrar, de esos personajes, Estados Unidos digamos qué se quiere mostrar. A través de un Superman, de un Rambo ¿No es cierto? Cómo se trata de, de, de de mostrar la superioridad ¿No? [E: Claaro] O la supuesta superioridad, bueno. ///

E: Todos los maestros se preocupan mucho porque ven mucha violencia VERBAL en la televisión, la cuestión del trato, del lenguaje que se utiliza, eeh. El tema del lenguaje que la televisión utiliza, cómo se trata a la gente (( )) en los programas.

P: Y bueno claro, lo que pasa, claro, yo en eso diría que depende de los ciclos, porque, si uno por ejemplo ve un ciclo como *Mujeres asesinas*, yy... está a la orden del día.

Todo eso aparece clarito ¿no cierto? Eso sí. Sí, eso sí, sí, sí, sí, Ahora por ejemplo, en esas, en esas series *Los Intocables*, de pronto puede estar la violencia de tiros o algo [E: Sí], pero NO hay de pruntoo, bueno, a lo mejor violencia verbal en el lenguaje de la mafia podría verse ¿No es cierto? Pero así un lenguaje de pronto descarnado, de trato, yo lo veo clarito en ese ciclo, en *Mujeres asesinas* por ejemplo ¿no?

E: Mmm, mm, y... ¿a vos te parece que hay, a vos te parece que hay algún tipo de influencia del lenguaje de la tv. en los chicos? /// De la forma que usan el idioma castellano ¿no?, o lo que (( ))...no sé IRÓNICO...

P: Mm, yo diría que más bien que lo que noto en los chicos, más bien así a nivel general, no hablo ya de pronto particularizando en los míos, pero yo lo más que noto es un empobrece, un empobrecimiento del lenguaje ¿no? /// Y creo que eso llegado el caso, eh, yo eso la vez pasada lo charlábamos con otros docentes y demás, en otro ámbito ¿no cierto? no justo acá dentro del colegio. Yy, habíamos un poco llegado a la conclusión, a raíz de una jornada que se hizo sobre el tema de adolescencia y demás, el tema de cómo a veces, el empobrecimiento del lenguaje es también generador de

violencia, la gente no toma ¿no cierto? digamos, la gente no sabe cómo expresar determinadas cosas, no tiene vocabulario y termina a las trompadas ¿no es cierto? o insultando al otro. Entonces, digo, no sé hasta qué punto, porque, de pronto habría programas de la televisión que podrían enriquecer el lenguaje, pero yo lo que veo es que, lejos de eso, en general los chicos se manejan, no sé, por decir, con cincuenta palabras.

E: Claro. Sí. Con respecto a la, a la labor de la escuela ¿no? ¿Podría la escuela...? ¿Estarías de acuerdo con que la escuela tratara este tema de la televisión, que hablaran en la clase de los programas, o que se analizara algún programa de televisión? O sea, ¿le compete a la escuela hacer, por ejemplo, algún tipo de trabajo con respecto a esto?

P: Mm, yo creo, digamos, está bien. Yo, ahí la respondería en dos partes la respuesta ¿no es cierto? Estando digamos... y de acuerdo también al tipo de colegio. ¿Por qué digo de acuerdo con el tipo de colegio? Porque digamos, estando la familia, yo creo que digamos, el primer lugar es ¿no es cierto? deber de la familia, la que se tiene que encargar de cómo ver televisión y demás. Lo que pasa claro, uno a veces toma determinadas zonas o colegios donde no hay familia y tal vez en en eso haría falta tal vez un poquito la acción de la escuela. Por eso te divido un poquito la pregunta ¿no es cierto?

E: Sí, sí.

P: Claro, por eso, esto de la televisión si se encarga o no la escuela por eso digo, me hace un poco también el planteo de cuando a veces dicen uh, pero ¿la escuela tiene que dar de comer o no? Claro, no es función de la escuela, pero en aquellas zonas en donde, si no le alcanzan un plato de comida, a lo mejor en la casa no comen nada y, bue, la escuela está haciendo un...

E: Claro. Mm, y con respecto a los padres, ¿la escuela podría ayudar a los padres? En ese caso... ¿o no quieren, o no saben, o no pueden?

P: Y sí, podría ayudarlos, si bien yo digo, no lo pondría dentro de una función específica de la escuela, pero sí, por supuesto. A través muchas veces de una charla, cómo no.

E: Porque a veces pasa pero hay lugares que los padres, ni siquiera se dieron cuenta ¿no? deee....



P: No. No, por supuesto, por eso iba también a agregar eso. A veces también, que esté la familia bien constituida, tampoco es sinónimo de que el padre pueda ejercer un control. Porque también, está trabajando la madre la mayor parte del día, el padre también. Yo conozco, a veces digo UH ¿TE FIJASTE EN TAL PROGRAMA O ALGO? a amigos o así. “MIRÁ, SERGIO, YO LA VERDAD LLEGO A CASA A LAS DIEZ, ONCE DE LA NOCHE [E: Claro.] Te soy sincero, ni sé lo que miran en mi casa”.

E: (( )). Por eso yo siempre les pregunto si padre y madre están de acuerdo con esas cosas ¿no?

P: No, no, en ese sentido con mi señora no, no, coincidimos, tanto si sale de iniciativa de ella como de la mía, o algo, ninguno de los dos va a...no, no, no.

E: = Claro.

P: Claro, ya la, la autoridad ya está bastante [E: Sí, sí, sí, sí] ((mellada)) ¿no es cierto?

E: Así que bueno, eso es todo lo que, lo que...acá terminamos. Gracias.

## ALUMNA DE 5º GRADO COLEGIO CONFESIONAL (A5GCC5)

**Nombre: Belén (B)** <sup>10</sup>

**Sexo: F**

**Edad: 10 años**

**Hermanos: uno de 6 años**

E: ¿Con quién vivís, Belén?

B: Con mis papás y mi hermano.

E: ¿Dónde ves televisión?

B: Bueno, en casa hay dos teles, una en el cuarto de mis padres y otra, en el comedor.

E: Bueno...me gustaría saber es qué opinás vos... ¿para qué sirve la tele?

B: Y...a veces, por ejemplo, para aprender cosas...por ejemplo a... (5>)...no sé... (( ))

E: Bueno, muy bien... ¿cuáles son los programas de televisión que te gustan más a vos?

B: Y...los... *Zapping Zone*...las películas de *Disney Channel*, *La Familia Ingalls* y también *Las Locuras del Emperador*.

E: Ah, sí...esa le gusta a mi hija también...muy bien... ¿cuántas horas calculás vos, más o menos que ves televisión por día?

<sup>10</sup> Las iniciales de los niños corresponden a sus nombres.

B: Y...cinco...

E: ¿Cinco horas? mmjem, ¿cuándo ves televisión?

B: Sí porque a veces me voy a bañar y tardo como una hora para ir a bañarme.

E: Y <sup>11</sup> ¿cuándo ves televisión?, ¿cuando volvés del cole?

B: Sí... y bueno ahí tomo la merienda, termino la tarea sigo viendo... y después como a las siete me baño y después sigo viendo hasta que me voy a dormir como a las diez.

E: A las diez es la hora que te ponen tu papá y tu mamá... ¿no hay protesta con el horario?

B: Sí, a veces yo quiero seguir viendo pero ellos me dicen, no andá a dormir, andá a dormir.

E: Claro, está muy bien, ¿hacés caso vos?

B: Y sí...

E: Hay programas que tu papá o tu mamá te dicen este programa no te conviene, o no lo mirés...

B: Y sí...-> a veces... cuando me dicen andá a dormir...

E: Claro, claro pero por ejemplo otros programas durante el día que te dicen mirá no nos gusta que estés mirando este programa o preferiríamos que no lo vieras... ¿pasó eso con algún tipo de programa?

B: /// No.

E: ¿Hay programas que ven todos juntos?, ¿con tu papá tu mamá?

B: Ehhh...sí a veces mi mamá ve algunas películas y las vemos todos juntos. A veces mi mamá se va a dormir pero con mi hermanito y con mi papá lo vemos.

E: Cuando están con tu papá viendo la tele eh, charlan un poco de lo que ven en la película ¿conversan?

B: /// No, a veces yo le pregunto lo que pasa porque a veces no entiendo, pero comentar así, nunca.

E: Yyy ¿cuáles son los programas favoritos de tus papás?

B: Los noticieros y *Collar de esmeraldas* y no ve nada más.

E: *Collar de esmeraldas* lo ve tu mamá... o ¿tú papa?

B: Nooo, a veces los dos.

E: A veces los dos, mm...

B: Sí...

---

<sup>11</sup> Entre risas.

- E: Yyy el noticiero lo ven los dos también...
- B: Sí...por ejemplo hoy hablaban de unos perros que se murieron en una plaza...
- E: Ah, sí, yo lo escuché también...
- B: De hoy a la mañana ///
- E: Sí, sí... no saben si fueron los que limpiaron la plaza que metieron la pata y pusieron un veneno sin darse cuenta o si a propósito alguien los envenenó... si yo lo escuché...
- B: Sí que alguien los había envenenado.
- E: Claro, no se sabe muy bien qué pasó... van a averiguarlo. Hay que esperar ahora... ¿viste que hay programas en la tele que son muy violentos, no? Que hay muertes o golpes o qué sé yo, tiros... ¿ves algún programa de este tipo?
- B: ° (( )) °
- E: ¿Cómo?
- B: Me dicen ¡no mirés, no mirés! a veces...
- E: Ajá, te dicen tus papás (( ))
- B: Sí.
- E: ///  
Y ahí cuando ellos te dicen no mirés esto ¿qué hacés vos?
- B: Yyy a veces no mirooo, hasta que pasa la parte esa, y ya está. Después yo también me tapo así para no ver.
- E: ¿Cuando vos te tapás es porque te da miedo por ejemplo...o porque ellos te dijeron que no mirés nomás?
- B: Yyy no, porque no quiero. No quiero mirar.
- E: Muy bien, si tuvieras que hacer otra actividad antes de ver la tele... ¿qué otras cosas te gustan más hacer?
- B: Mmme gustaría jugar a la computadora... dibujar...
- E: Aaah mira, qué bueno.
- B: Sí, a veces hago algunos dibujitos cuando me aburro... y a veces, los fines de semana... tengo que hacer la cama y ordenar el cuarto.
- E: Ah, muy bien. Y ahí ¿protestás o lo hacés de buena gana?
- B: No a mí me gusta. Yo lo hago, nadie me dice que lo haga.
- E: Ah, muy bien, muy bien y en la escuela ¿pasan la tele alguna vez?, ¿ven la televisión en el colegio?
- B: Sí, a veces algún dibujito.
- E: ¿Dibujitos de que tipo?
- B: Por ejemplo, *Mickey*. Alguno de esos. Alguna película...

E: Pero eso en la clase no... ¿en qué momento?

B: No por ejemplo, acá algunas veces nos dan películas, así...

E: Ajá, mmm...

B: De *Disney Channel*.

E: Muy bien...loos maestros les dicen algunas cosas... de la tele, por ejemplo, no vean esto o cuidado con este programa...o no miren tanta tele...o ¿alguna cosa así?

B: Síii a veces porque, si no hacés la tarea, dicen que no mirés tanta tele.

E: ¿Esa es la única charla que tiene o alguna otra charla más?

B: /// No, esa sola.

E: Bueno...te agradezco mucho, entonces, Belén.



## ANEXO 5. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LAS LEYES ARGENTINAS DE EDUCACIÓN

Los investigadores Nakache y Mundo (2003) demuestran cómo, en los años 60, en la Argentina, cuando la televisión estaba naciendo, la visión de docentes y de autoridades sobre ella era optimista y se creía en su poder de combinar entretenimiento y educación. El Ministerio de Educación, en ese entonces, planificó seminarios para capacitar a los docentes y, en 1969, se creó el Centro Nacional de Tecnología Educativa para aprovechar las posibilidades del medio. Se usaba la tv. para alfabetizar adultos, para educar para el trabajo y para la prevención de la salud.

Los autores dicen:

...cuando la televisión aparece, lo que hay que hacer es aprender de ella, no excluirla ni denostarla. Ahora bien, este ánimo de aceptación, de bienvenida a la nueva tecnología-televisión, predomina como marca epocal en los años sesenta e inicios de los setenta, y se irá desvaneciendo hasta que, una década más tarde, nos parecerá casi irreconocible (2003: 103).

En los países en que hace tiempo se aplica la Educación en Medios, existe normativa oficial que la avala y propone, existen proyectos y programas concretos, existen oportunidades de capacitación docente y existe, fundamentalmente, una voluntad política de ponerla en práctica con el consiguiente y necesario financiamiento.

Area Moreira (1997) describe las políticas curriculares que deben ser planificadas para la implementación de la Educación en Medios. Estas son:

- Debe ser considerada como un área reconocible y definible dentro del currículum escolar. (Su propuesta es que se enseñe como contenido transversal).
- Para legitimarse curricularmente, debe disponer de un diseño, programa o proyecto curricular específico para su desarrollo.
- Allí se dará cuenta del marco conceptual de la Educación en Medios, de los objetivos, de los contenidos, de la metodología y de la forma de evaluación.

- Diseñar políticas para la formación del profesorado, para la elaboración de materiales curriculares y para la dotación de equipos.
- Desarrollar políticas para el asesoramiento y apoyo externo al profesorado.
- Provocar y mantener el debate público en los distintos medios de comunicación, sobre el sentido y la necesidad de la Educación en Medios.
- Han de establecerse políticas para la investigación en este campo.

En la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Art. 16.3 se dice: *La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.*

En la Argentina, mediante de las leyes que ordenaron la educación desde 1993, mediante el diseño de los Contenidos Básicos Comunes, de los objetivos para todo el sistema educativo y para cada nivel, de las indicaciones para la elección de los temas transversales, el Estado intenta realizar una participación orientadora y reguladora en el qué enseñar y en el para qué enseñar.

A continuación, se revisan los textos legales que posibilitan implementar la Educación en Medios, a partir de 1993, año en que se promulgó la Ley Federal de Educación y los cambios que se produjeron con la Ley de Educación Nacional promulgada a fines de 2006.



### La Ley Federal de Educación de 1993

Aunque desde fines de los años 60, comienza a hablarse en el mundo desarrollado de la necesidad de la Educación en Medios de Comunicación, las autoridades educativas argentinas se ocuparon escasamente de la influencia de los medios de comunicación en la educación. Sólo a partir de la Reforma Educativa, iniciada con la Ley de 1993, se empezó a tomar conciencia de la necesidad de encarar este tema.

En el artículo 5 de la *Ley Federal de Educación 24.195* se enumeran algunos principios generales de política educativa. Los incisos que se vinculan con el tema son:

- o) La armonización de las acciones educativas formales con la actividad no formal ofrecida por los diversos sectores de la sociedad y las modalidades informales que surgen espontáneamente en ella.
- p) El estímulo, promoción y apoyo a las innovaciones educativas y a los regímenes alternativos de educación, particularmente los sistemas abiertos y a distancia.
- r) El establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa.
- s) La participación de la familia, la comunidad, las asociaciones docentes legalmente reconocidas y las organizaciones sociales.
- t) El derecho de los padres como integrantes de la comunidad educativa a asociarse y a participar en organizaciones de apoyo a la gestión educativa.
- u) El derecho de los alumnos a que se respete su integridad, dignidad, libertad de conciencia, de expresión y a recibir orientación.<sup>12</sup>

El inciso *r* propone una educación para la tolerancia y pluralista. Esto no se corresponde con lo que muestran usualmente los medios de comunicación.

---

<sup>12</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, (1993), *Ley Federal de Educación 24.195*, Buenos Aires.

Los incisos *o* y *p* hacen hincapié en la importancia de la educación no formal y a distancia. Estas dos alternativas ya existen en Internet en nuestro país, organizadas a través de instituciones gubernamentales o no gubernamentales. También, se ofrecen cursos de capacitación y charlas para padres y docentes sobre nuevas tecnologías y aplicaciones didácticas de los medios de comunicación.

En el inciso *t* se expresa el derecho de los padres a participar de la tarea educativa de la escuela. Su compromiso es imprescindible para implementar la Educación en Medios. Finalmente, en el inciso *u*, se explicita el derecho de los alumnos a ser educados en una sociedad que los respete como personas y que les brinde orientación para vivir mejor aplicando el pensamiento crítico.

De la lectura del artículo 6 de la Ley, se desprende la necesidad de implementar la Educación en Medios de Comunicación, especialmente, cuando se refiere a la formación integral y permanente del hombre y de la mujer; al desarrollo de la persona en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, guiada por los valores y capaz de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida, y a la educación de ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad.<sup>13</sup>

Los capítulos 2, 3 y 4 enumeran los objetivos de cada nivel educativo. En todos ellos, hay referencias explícitas, bases para implementar la Educación en Medios de Comunicación:

- Artículo 13, Inciso a de Educación Inicial: incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora, de las formas de expresión personal y de comunicación verbal y gráfica.

---

<sup>13</sup> Lo que se relaciona directamente con todo lo dicho por los distintos autores sobre la importancia de desarrollar en los alumnos la conciencia crítica, la actitud crítica o el pensamiento crítico.



- Artículo 15, Inciso c de Educación General Básica: incentivar la búsqueda permanente de la verdad, desarrollar el juicio crítico y hábitos valorativos y favorecer el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales, afectivo-volitivas, estéticas y los valores éticos y espirituales.
- Artículo 15, Inciso e de Educación General Básica: incorporar el trabajo como metodología pedagógica, en tanto síntesis entre teoría y práctica, que fomenta la reflexión sobre la realidad, estimula el juicio crítico y es medio de organización y promoción comunitaria.
- Artículo 16, Inciso a de Educación Polimodal: preparar para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de ciudadano en una sociedad democrática moderna de manera de lograr una voluntad comprometida con el bien común, para el uso responsable de la libertad y para la adopción de comportamientos sociales de contenido ético en el plano individual, familiar, laboral y comunitario.
- Artículo 16, Inciso e de Educación Polimodal: desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social.

En el último inciso, aparece de forma expresa el tema de los medios pero, no debe olvidarse que la Educación en Medios de Comunicación es una de las formas de educar el pensamiento crítico y de potenciar la creatividad, objetivos educativos que aparecen reiteradamente en la Ley. Aunque se incorpora explícitamente el trabajo con los medios en la Educación Polimodal, esto no se puede desarrollar con éxito, si no comienza a implementarse desde el Nivel Inicial.

En definitiva, sin la habilidad para leer y producir documentos de los medios, será imposible lograr todos esos objetivos que se pretenden alcanzar a partir de la primera Ley de Educación de 1993.



Si no fuera suficiente con estos argumentos para recomendar la inserción transversal del tratamiento de los medios de comunicación, bastaría detenerse a revisar las veces que se indica, como objetivo educativo en todos los programas de los docentes, el desarrollo del pensamiento crítico, objetivo fundamental de la Educación en Medios.

#### La Ley de Educación Nacional de 2006<sup>14</sup>

Esta nueva Ley, publicada en el Boletín Oficial el 28 de diciembre de 2006, con el Número 26 206, intenta superar las carencias que pudo tener la Ley de 1993 y reforzar los aspectos educativos necesarios para que nuestros niños y jóvenes entren, definitivamente, en la llamada *sociedad del conocimiento*. Para esto, es más explícita en lo que se refiere a medios de comunicación y a nuevas tecnologías, porque entiende que, sin un conocimiento de estos, es imposible desarrollarse activamente en este mundo globalizado.

Se transcribirán sólo los artículos que subrayan la necesidad de implementar la Educación en Medios de Comunicación.

#### PRINCIPIOS, DERECHOS Y GARANTÍAS

ARTÍCULO 4°.- El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

#### FINES Y OBJETIVOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

ARTÍCULO 11.- Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

---

<sup>14</sup> Material sintetizado de Nigro (2008, b).

d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

Se observa la importancia de los principios democráticos y de respeto a la igualdad entre las personas, incluidos en los contenidos de la Educación en Medios. A continuación, se verán los incisos que tratan específicamente el tema de esta tesis. Estos son:

- m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación <sup>15</sup>.
- o) Comprometer a los medios masivos de comunicación a asumir mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten.
- s) Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.
- t) Brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.
- u) Coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios.

Todos estos incisos hacen hincapié en la necesidad de capacitar a los alumnos para la sociedad de la información. Con respecto a los objetivos de la Educación Inicial, el que la Ley marca especialmente para el tema de los medios de comunicación es:

ARTÍCULO 20.- Son objetivos de la Educación Inicial:

- e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura.

---

<sup>15</sup> El subrayado es de la autora de la tesis.

Con respecto a la Educación Primaria, importa señalar:

ARTÍCULO 27.- La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son:

- c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.
- d) Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos, <sup>16</sup> en las propias posibilidades de aprender.
- h) Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

Finalmente, para la Educación Secundaria, la Ley propone como objetivos:

- a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.
- f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.

---

<sup>16</sup> Este es uno de los incisos más claros respecto del énfasis con que se pretende abordar el tema desde la educación.

Además, la Ley es muy enfática con respecto al derecho y a la obligación que los docentes tienen de capacitarse, en forma inicial y continua. Este aspecto es indispensable para poder aplicar la Educación en Medios.

En un apartado sobre la calidad de la educación, el artículo 88 dice: *El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento.*

La nueva Ley avanza tanto sobre el tema que asimismo incluye un título (el VIII) llamado “Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación”. Una situación inédita hasta el momento pero que avala el interés y la importancia que las escuelas deberían darle a este tema también.

ARTÍCULO 100.- El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley.

ARTÍCULO 102.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología encargará a *Educ.ar* Sociedad del Estado, a través de la señal educativa *Encuentro* u otras que pudieran generarse en el futuro, la realización de actividades de producción y emisión de programas de televisión educativa y multimedial destinados a fortalecer y complementar las estrategias nacionales de equidad y mejoramiento de la calidad de la educación, en el marco de las políticas generales del Ministerio.

Dicha programación estará dirigida a:

- a) Los/as docentes de todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, con fines de capacitación y actualización profesional.
- b) Los/as alumnos/as, con el objeto de enriquecer el trabajo en el aula con metodologías innovadoras y como espacio de búsqueda y ampliación de los contenidos curriculares desarrollados en las clases.

- c) Los/as adultos/as y jóvenes que están fuera del sistema educativo, a través de propuestas de formación profesional y técnica, alfabetización y finalización de la Educación Primaria y Secundaria, con el objeto de incorporar, mediante la aplicación de nuevos procesos educativos, a sectores sociales excluidos.
- d) La población en general mediante la emisión de contenidos culturales, educativos y de divulgación científica, así como también cursos de idiomas en formato de educación a distancia.

ARTÍCULO 103.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología creará un Consejo Consultivo constituido por representantes de los medios de comunicación escritos, radiales y televisivos, de los organismos representativos de los anunciantes publicitarios y del Consejo Federal de Educación, con el objeto de promover mayores niveles de responsabilidad y compromiso de los medios masivos de comunicación con la tarea educativa de niños/as y jóvenes.