

Televisión sí, pero con orden

Inés Cornejo Portugal

Departamento en Comunicación

Universidad Iberoamericana-Santa Fe.

Maritza Urteaga Castro-Pozo

Ciesas y Seminario de Cultura del CNCA.

Frank Viveros Ballesteros

Universidad Iberoamericana-Santa Fe

“Hablando metodológicamente, lo que ahora se necesita más que nunca es un corpus de proyectos de investigación etnográfica bien diseñados, bien documentados, y bien razonados, de los cuales se puedan extraer conocimientos profundamente teóricos”.

James Lull

Introducción

EN EL presente reporte¹ daremos cuenta desde el ámbito escolar, de las relaciones que establecen de manera rutinaria los niños y niñas, entre once y trece años de edad, con la televisión. Para acceder de forma interdisciplinaria a este objeto de estudio “cercamos” el campo problemático con propuestas teóricas y herramientas provenientes de la sociología, la antropología y la comunicación.² El propósito de este acercamiento fue llegar a dimensiones diferentes de esta relación.

1 Este artículo se deriva de una investigación más amplia titulada “El psicodrama aplicado al estudio de la recepción televisiva de los niños”, que se viene desarrollando desde 1993, con el apoyo del Conacyt.

2 En la investigación que da origen a este trabajo se utilizó la propuesta psicodramática para acceder a la dimensión socioafectiva del niño, de la cual no daremos cuenta en el presente texto.

Así, nos preguntamos desde la propuesta pedagógica de la escuela de Polanco, ¿cuál es la normatividad que la autoridad institucional y los maestros establecen para el uso que los alumnos y alumnas de sexto grado dan a la televisión? ¿Cómo y a través de qué lenguajes estos estudiantes expresan, al interior del ámbito escolar, sus relaciones rutinarias con la televisión?

La hipótesis metodológica que articula este trabajo sostiene que las relaciones que se establecen entre maestros-alumnos, entre pares y entre éstos y la televisión son producto de negociaciones y disputas entre normatividades³ que, de manera cotidiana, se ponen en juego. Estas se confrontan en el ámbito escolar⁴ desde la Dirección de la institución educativa, la práctica docente, y los propios alumnos. Sin embargo, cuando uno de los protagonistas, en este caso los estudiantes, plantea al interior de la relación con los maestros momentos de resistencia a su autoridad, ésta se objetiva delimitando el campo de sus posibilidades. Por ello, la normatividad resultante se construye al interior y desde el juego de la relación dinámica entre adultos-niños, en donde el límite lo impone la situación misma y la autoridad de los adultos.

Para conocer a nuestros protagonistas fue necesario en primer lugar, contextualizar social y culturalmente a los escolares. En segundo lugar, formular un pequeño marco interpretativo de análisis que sirviera de guía para ordenar y sistematizar la información recabada.

A través del censo escolar y de una encuesta sobre equipamiento cultural doméstico, pudimos explorar el perfil socioeconómico de nuestros sujetos de estudio, alumnos de sexto grado, que asisten a una escuela privada en la colonia Polanco. Para conocer la *normatividad institucional* examinamos la propuesta

3 "Las normas son entendimientos socialmente coordinados que promueven patrones particulares de entendimiento humano y actividad comunicativa, están localizadas en, influenciadas por y definidas por elementos centrales de cultura" (James Lull: 1992).

4 Consideramos que los ámbitos escolar y familiar son cotidianos (y obligatorios) para los niños y las niñas de 11 a 13 años de edad. J. M. Valenzuela define los ámbitos cotidianos como un espacio de "relaciones establecidas a partir de una fuerte intensidad de interacciones entre los sujetos, lo cual implica una constante confrontación intersubjetiva" (1993: 385). Como sostiene el mismo investigador, teóricamente un ámbito cotidiano podría posibilitar un interreconocimiento más profundo, pero ese proceso no sólo no es mecánico ni lineal, sino que se encuentra a su vez condicionado también por las adscripciones de clase, de género, de etnia, de grupo de edad y otras. No obstante, "el ámbito cotidiano involucra de manera importante redes de relaciones estrechas — en el caso que nos ocupa: relaciones entre maestros/alumnos y alumnos/alumnos con la televisión — las cuales se atenúan en la medida que su tamaño se amplía".

pedagógica planteada por la autoridad educativa, desde una entrevista en profundidad, y llevamos a cabo una observación etnográfica selectiva de los escolares para conocer la *normatividad real* que se entreteje en la relación maestro-alumno y alumno-alumno respecto de la televisión.

Las fronteras de Polanco

Los datos estadísticos obtenidos mediante la revisión del censo escolar⁵ de sexto grado de la escuela de Polanco, y de la aplicación de una encuesta sobre equipamiento cultural doméstico,⁶ nos permite establecer algunos puntos iniciales para la reflexión sobre la relación niños-televisión. Los cuales se han agrupado de la siguiente manera:

- I Ocupación de los padres, lugar de residencia y composición familiar.
- II Equipamiento cultural doméstico
- III Revistas preferidas
- IV Programas de televisión preferidos
- V Otras actividades desarrolladas fuera de la escuela

Estos puntos de análisis en ningún momento deben ser vistos como lugares aislados, por el contrario la adecuada localización de cada uno de ellos y las relaciones que guardan entre sí, permiten establecer el marco o contexto de los niños cuando están fuera de la escuela. La información que se presenta trata de acercarse al consumo cultural⁷ de los mismos y señala ciertos parámetros del tipo de escuela.

En general, la información obtenida del censo escolar muestra que la ocupación de la mayor parte de los padres está relacionada con actividades de tipo profesional. 34.75% son profesionistas — economistas, administradores, contadores, ingenie-

5 En esta escuela el censo escolar considera los datos sobre la ocupación de padre y madre y el lugar de residencia de 98 estudiantes inscritos en sexto grado.

6 La encuesta sobre equipamiento cultural doméstico se aplicó para conocer cuáles son las diferencias materiales y simbólicas que separan a este grupo de niños de otros.

7 Por *consumo cultural* consideramos “el conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos éstos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica” (García Canclini: 1993:34). En este apartado asumimos uno de los modelos citados por el autor, “el consumo como lugar de diferenciación social y distinción simbólica entre los grupos”.

ros, abogados — 17.35% se dedica al hogar; 6.12% son profesores principalmente universitarios; 3.57% son comerciantes y sólo 2.04% son empresarios.

Si bien, la ocupación de los padres pudiera pensarse que define el tipo de situación económica de la familia, por ahora sólo se considera la actividad que ellos desarrollan para enmarcar más el aspecto cultural que el económico. El no establecer desde lo económico una relación directa entre ocupación de los padres y tipo de familia obedece a que “ante la masificación de la mayoría de los bienes generados por la modernidad — educación, alimentos, televisión — las diferencias se producen cada vez más no por los objetos que poseen sino por la forma en que se los utiliza: a qué escuela se envía a los hijos, cuáles son los rituales con que se come, qué programas de espectáculos se prefiere” (García Canclini, 1993: 27).

Pensar en los padres de estos escolares implica considerar que: a) la mayoría de ellos se dedica a actividades intelectuales de tipo profesional; b) aproximadamente 70% de los niños vive en zonas residenciales de clase “A” y “B”, tipificadas para ingresos familiares de más de 30 salarios mínimos,⁸ y el restante 30 por ciento vive en diversas colonias del centro norte de la ciudad, clasificadas como del tipo “C”, con ingresos familiares de 10 a 29 salarios mínimos.

A primera vista, la conformación del lugar de residencia de los alumnos es bastante homogénea en cuanto a nivel socioeconómico, pero al mismo tiempo es claro que proceden de una amplia variedad de colonias — Polanco, Irrigación, Tecamachalco, Herradura, Virreyes, Cuajimalpa. De esta manera, la convivencia entre niños de diferentes zonas permite interacciones que no pudieran darse si todos procedieran de un mismo lugar.

Ubicadas las profesiones de los padres y el lugar de procedencia de los alumnos, conoceremos la composición familiar. Al respecto, 64% de las familias cuentan con un máximo de cuatro integrantes, 23.62% se conforman de cinco miembros y sólo 10% tiene entre seis y ocho miembros.

De lo anterior podemos concluir que las familias de los niños que asisten a la escuela de Polanco son nucleares — 82.65% — con residencia en zonas de nivel medio alto y altos ingresos, con padres fundamentalmente profesionistas, todo lo cual nos permite conformar un perfil económico-cultural referencial para examinar el equipamiento cultural doméstico.

8 Esta información obtenida del Mapa Mercadológico Bimsa (1992), sólo se utiliza como referencia general.

Al interior de las casas de estos niños, observamos que 100% cuenta con televisor, radiograbadora y cámara fotográfica; más de 85% con videocasetera, *compact disk*, *walkman* y estéreo; 58% con cámara de video y computadora; aproximadamente 30% posee videos interactivos y *diskman*; y por último, 20% tiene fax, *bipper* y *video disk*. Este panorama general revela que en este ámbito familiar se dispone de un equipamiento cultural amplio y moderno en donde destaca el alto porcentaje de video juegos interactivos, computadoras y *video disk*, lo cual implica, básicamente un manejo de un lenguaje comunicativo e interactivo sofisticado.

Como observaron Piccini y García Canclini (1993: 63) en su estudio sobre el consumo global de la ciudad de México “los segmentos sociales, cualquiera sea su configuración social, económica o cultural específica, expresan con muy tenues matices de diferencia una adhesión semejante a los medios audiovisuales. La diferencia central – y principio de jerarquización de los públicos – radica en que los sectores de más altos ingresos gozan de mayores ofertas audiovisuales gracias a las diferentes opciones que ofrecen la televisión por cable, las transmisiones de súper alta frecuencia (*Very High Frequency*), las antenas parabólicas y los sistemas de video”.

Se ha constatado que los estudiantes de la escuela de Polanco tienen una gran oferta de medios. ¿Cuáles son sus ofertas audiovisuales?

Un alto porcentaje de ellos posee servicios contratados como Cablevisión, con 64.9%; Multivisión, con 22.6%, y antena parabólica, 12.3%. Sin embargo, los programas preferidos⁹ son *Beverly Hills 90210*, con 40%, *Salvados por la campana*, con 27.55%, y *Los Simpson*, con 22.44% – transmitidos por canales abiertos y en español. Es más, el programa mexicano *Papá soltero* concentra 15.31% de la preferencia de estos niños.¹⁰

Estos datos nos permiten inferir que la oferta no determina mecánicamente el consumo, puesto que los alumnos que asisten a esta escuela cuentan con una gran

9 Las posibilidades de respuesta en el ítem correspondiente a “programas preferidos” se remiten a una opción total múltiple. Para calcular el porcentaje de cada programa se consideró que cada uno de ellos podía alcanzar el cien por ciento.

10 Esta información fue reiterada en la observación en el aula: “Las niñas dijeron que algunos de los programas que ven son *Anabel*, *Beverly Hills*, *Salvados por la campana*, *Los años maravillosos*, *Rescate 911*, *Ripley*, *Los Simpson* (Cuaderno de campo: Rocío Guzmán: 29). “Los niños manejan información deportiva actualizada. Varios de ellos me dijeron que entre sus programas favoritos están los deportivos: *Acción*, *DeportV*, *En caliente*” (Cuaderno de campo: Marco Antonio Nápoles: 18).

variedad de equipamientos audiovisuales privados y acceden a redes exclusivas de televisión, pero ven programas transmitidos en español y difundidos en canales abiertos. Es decir, el consumo cultural responde, además, a otras variables que rebasan la propia oferta. Entre ellas están el género, el desarrollo socioafectivo, la edad, la composición familiar, las preocupaciones morales y éticas de los niños. Dichas variables se tornan importantes para “analizar los matices presentes en las elecciones y preferencias culturales”.

Considerando la información a partir del género televisivo, las telenovelas representan únicamente 1.6% de las preferencias de los niños frente a las seriales norteamericanas, que fueron mencionadas en un 47%. Las caricaturas tienen un porcentaje, 23.6%, que nos permite tener una idea general del desarrollo socioafectivo de los alumnos de Polanco y de sus intereses, que si bien todavía tienen mucho de niños, ya dan señales de ser adolescentes y prefieren programas seriales que tratan temáticas como la relación con los padres, el sexo, el futuro, las drogas, la existencia, entre otros.

84.6% de los niños leen revistas. Entre sus preferencias encontramos *Eres*, con 30.76%; *TV y novelas*, con 7.69%; *Súper pop*, con 8.46%; *Club Nintendo*, con 10.00%; *Tele Guía*, con 2.30%; *Deporte ilustrado*, con 2.30%; *Barbie*, con 2.30%, y *Vanidades*, con 1.54%. Si consideramos el desarrollo afectivo como una de las variables más importantes para interpretar las preferencias, en esta escuela se observa que los intereses de los niños y niñas entre 11 y 13 años avanzan claramente hacia la adolescencia.

También, entre los porcentajes del género televisivo de las telenovelas y la revista *TV y novelas* pareciera que existe una contradicción en los datos. Dicha contradicción se puede explicar a partir de tener en cuenta que para ciertos sectores sociales las telenovelas tienen limitado valor cultural y supuestamente está prohibido hablar de ellas o decir que son preferidas. Esta paradoja entre “el decir y el hacer” nos abre una puerta más hacia la reconsideración del consumo como área fundamental donde se construyen y comunican las diferencias sociales.¹¹

11 Los datos de la observación en el aula ilustran aún más este hecho: “Al preguntarles si les gustan las telenovelas, Adela me pregunta si me refiero a las comedias, le digo que sí y se ríen como apenadas. Adela dice que a veces, que su mamá no la deja. Lolita señala que a ella también, pero que cuando llega su mamá la apaga o le cambia, aunque sí se da cuenta. Marcela menciona que ella sí las ve porque no tiene mamá (ha muerto) y su hermana, la mayor, no le dice nada, aunque manifiesta que no las ve mucho porque prefiere hacer otras cosas” (Cuaderno de campo: Rocío Guzmán: 29)

Una consideración al respecto es que, la diferencia simbólica que se construye desde la oferta-consumo de medios comunicativos no se agota en saber con qué recursos tecnológicos se dispone y qué preferencias programáticas se tienen, sino que hay otros elementos que edifican y profundizan la diferencia entre los sectores sociales. Por ello, la reflexión en torno al consumo no debe perder de vista todas aquellas actividades a las que tienen acceso, en forma simultánea, los niños y niñas de Polanco.

En este sentido, los datos que arroja la encuesta — 84.70% realiza más de una actividad en el tiempo libre — permiten percibir una relación más distante con las culturas exclusivas de la imagen, pues estos niños y niñas cuentan con otro tipo opciones culturales como viajes, actividades extra escolares — clases de karate, gimnasia, tenis, pintura, piano — asistencia a museos, restaurantes y clubes.

Como bien lo señala García Canclini (1993: 63) “los equipamientos representan una multiplicación de las opciones culturales de las que, en algunos momentos se puede prescindir, pues estas clases se definen, además, por las posibilidades de viajes fuera de la ciudad y del país, por el contacto con el patrimonio cultural de élite, con discotecas, restaurantes y centros nocturnos de lujo”. Lo que en términos sencillos significa que no porque los sectores altos tengan una gran oferta de medios con acceso a circuitos exclusivos, la consumen de manera indiscriminada. Es ese el sentido del título que enmarca esta primera parte del texto. Hablamos de fronteras como los límites y/o posibilidades de los sujetos frente a las distintas tecnologías, a partir de lo que sus situaciones económicas y culturales les permiten y exigen. Esta última dimensión se trabajará en los siguientes acápite.

“Así es el juego y no se vale salirse de él”¹²

¿Cuál es la normatividad que la autoridad institucional y los maestros establecen para el uso que los alumnos y alumnas de sexto grado dan a la televisión?

Con el objeto de responder a esta interrogante revisaremos la propuesta pedagógica de la escuela, considerando aquellos aspectos que están relacionados de manera directa con el tipo de alumnos que proyecta formar, con la concepción

50 ANIVERSARIO DE LA ESCUELA DE POLANCO

1960-2010

¹² Este apartado se basa en la información obtenida a través de una entrevista en profundidad realizada con la directora de la escuela de Polanco.

académica y disciplinaria y, con la función que cumplen los medios audiovisuales para la práctica docente.

La escuela, según menciona la directora, es laica, apolítica, mixta y bilingüe, promueve el respeto a todas las religiones, creencias y formas de pensamiento. Estas características retoman la filosofía del colegio sobre todo en lo referente al género y a la necesidad de convivir con dos idiomas. Por su parte, la autoridad institucional recae en tres instancias: el patronato, el consejo y la dirección. Esta última es la que se encarga de ejecutar las decisiones del patronato y supervisar el desarrollo académico de la institución.

La propuesta educativa confirma y desarrolla la filosofía de la escuela en dos sentidos. En el primero, nos revela el gran interés porque los niños manejen y se expresen en dos idiomas. En el segundo sentido, proporciona conocimientos de vanguardia en las diferentes materias —humanidades y ciencias— y, además, se apoya en una infraestructura educativa bastante tecnificada. Ambos aspectos confluyen en una sólida formación de valores como el respeto, la amistad, la cooperación y la participación.

Esperamos que un alumno sea una persona que sepa respetar a sus compañeros, que les deje hablar, los escuche, los trate bien, también a sus maestros. Ellos deben saber que nuestras creencias merecen el respeto de nuestros vecinos. Queremos formar un muchacho con conocimientos teóricos pero que en la vida sepa respetar a los otros y sepa expresar sus ideas y sus puntos de vista.

La educación que se imparte en la escuela es de tipo activo/tradicional. Por un lado, es una educación informativa en la medida en que el maestro promueve la difusión de los conocimientos que el niño retiene y aprende mientras empieza a razonar. Por el otro, es formativa porque se impulsa para que los estudiantes, estimulados por la maestra, elaboren un problema, desarrollen una discusión y saquen una conclusión. En pocas palabras, se busca formar futuros adultos que sepan pensar, construir y dirigir.

Si tradicional o activa yo me situaría entre las dos, una clase formativa tiene que ser en un ambiente más libre al tradicional puesto que implica más movimiento, más discusión, más participación de los alumnos que una cátedra informativa... nosotros tratamos de aprovechar la información —de datos que deben ser transmitidos de todas maneras— para formar.

En cuanto a las calificaciones la escuela maneja un planteamiento que rebasa la concepción tradicional de las notas. Es decir, es más importante la participación en clase, el interés que muestre el alumno en el tema que se esté exponiendo, en el trabajo en equipo, que el rendir una prueba de conocimiento que únicamente demuestra lo que se estudió el día anterior.

Las calificaciones son importantes pero no tanto como en las escuelas tradicionales. Le damos mucho peso a lo que se llama 'calificaciones en clase': actitud, interés, participación, trabajo en el pizarrón, lectura, puntualidad y tarea. Si el niño se interesa por lo que está pasando, si levanta la mano, si participa, si trabaja bien en equipo, si tiene ideas innovadoras sobre el material que se está viendo. Todo ello nos da 50 por ciento de la calificación total.

En este sentido, la calificación final del alumno no se reduce a los exámenes. Ellos constituyen más bien una prueba del avance del curso y de cómo la maestra logró transmitir los conocimientos a los escolares.

Los exámenes son muy importantes, son parte de la vida, los vamos a encontrar durante el transcurso de toda nuestra vida. Pero no es válido que un niño nada más por machetear toda la noche saque un diez y en el resto del mes eche relajo, no preste atención, además lo del examen se le va a olvidar. El examen es un instrumento para medir cómo va la maestra (si logró transmitir lo que quería, si el niño lo captó).

También impulsa dentro de su propuesta, la separación entre el aspecto académico y la disciplina escolar. Así, la calificación de la conducta no se promedia con la académica.

(...) hay dos tipos de mala conducta, los niños a los que ésta no les afecta en nada su cuestión académica (le preguntas y sabe qué y quién estaba diciendo algo), y niños que la mala conducta sí les afecta (porque se distraen y no saben lo que está pasando en clase)... y aunque la conducta no se promedie, baja también lo académico.

Esta separación entre el aprovechamiento académico y la disciplina como eje del desarrollo escolar, está fundada en una concepción pedagógica que rebasa los cánones tradicionales de tener un niño callado y quieto como sinónimo de que está aprendiendo.

Yo llamaría disciplina a aquella cosa mágica que puede haber en un salón de clases, que permita que el maestro exponga y pida participación, que el alumno de junto oiga al que está participando; esto es, que haya un mínimo de orden necesario para que se lleve a cabo una clase y puedan entender de qué se trata y hacer sus apuntes... que puedan seguir la clase.

Como parte de esta forma de ver la educación, la infraestructura tecnológica ocupa un espacio importante. Por ejemplo la escuela cuenta con laboratorios de computación, videocasetera y televisión en cada piso, laboratorio con microscopios, proyectores de banda fija, de transparencias, de acetatos y de cuerpos opacos. Según un estudio realizado por la SEP, esta escuela es la primera que incorporó, desde los años setenta, la tecnología computacional a su proyecto pedagógico,¹³ lo cual la coloca a la vanguardia en este rubro.

Tenemos un departamento muy fuerte en computación que nos sirve como instrumento para nuestra enseñanza. Por ejemplo, en clase de español la maestra puede decir que es muy importante saber dividir en sílabas para cuando se nos acabe la hoja —pongamos una rayita y sigamos en el renglón siguiente. Si de ahí lo subo a computación y sale un animal horrible y en medio del animal hay una palabra por ejemplo: maquinaria, y hay un arpón que se mueve con la flechita, el niño pone el arpón entre la a y la q para decir má-quina o ma-quinaria y la computadora se lo celebra con ruidos y luces. Así el niño va a aprender más rápido a dividir en sílabas y a saber en dónde poner acentos. Con la tecnología vamos más allá obteniendo la atención y el interés del niño, creemos que es una forma de llegar al alumno. Los niños van a computación, una vez a la semana, para mejorar su materia de español. Para matemáticas otra vez y otra para inglés. También tenemos impresoras para sus exposiciones, se les estimula en estos aspectos... Todo esto no lo pide la SEP.

En la escuela se utiliza la televisión cuando “pasa algo en el mundo” como noticias mundiales importantes. Por ejemplo la Guerra del Golfo Pérsico. Asimismo, se promueven programas cuando éstos se relacionan con algún tema que se esté tratando en clase, esta indicación es únicamente para los alumnos de preparatoria. Sin embargo, la opinión de la directora frente a la oferta televisiva es muy clara: “Antes eran carreras, atinarle a las canastas, pero ahora todo es matar: a los marcianos, a los japoneses, a los demás”.

13 Sonia Lavín Herrera (1984): “La computación en la educación básica y media en México: reporte final de un estudio exploratorio”. UNESCO. Orelac. mimeo. Diciembre, 1984.

Otra dimensión de la tecnología se relaciona con las formas en que se usa la televisión al interior de las relaciones que se viven en el espacio familiar. Para la directora de la escuela, la mayoría de los padres utilizan la televisión para recompensar o sancionar al niño de acuerdo con su cumplimiento de las tareas escolares y las del hogar. Este tipo de acciones, según la misma directora, están relacionadas “con las culpas que guardan los padres por su ausencia en el hogar”

Los papás tienen mucha culpa. Un papá que no se quiere ocupar de su hijo, que no tiene tiempo, que está ocupado peleándose con la mamá o trabajando mucho, generalmente le dice: a ver en qué te entretienes, pero no salgas y aquí no hay peros y con la hermanita no te metas, entonces, es un niño que va a acabar pegado a la televisión. y todas las influencias buenas o malas que va a recibir allí.

En general, la televisión es utilizada por los padres como castigo para reprimir a los escolares. Esta situación es cotidiana para los niños.

Luego, el papá me dice ya le quité el Nintendo para siempre y ya no puede ver el programa. Eso me cuentan y yo les digo que no, que así no se vale y les explico que si el niño acaba rápido pues que le deje jugar Nintendo. Yo creo que si hay castigos, estos deben ser cortos y consistentes, pero prefiero cero castigos, yo prefiero invertir la situación de castigo a recompensa.

Por el contrario, cuando la relación familiar se establece en un clima de confianza y armonía la presencia de la televisión en el hogar adquiere otra dimensión puesto que no se convierte en el eje de todas las actividades del niño.

Un papá que tiene mucho tiempo para sus hijos normalmente no tiene problemas con la televisión, porque el papá hace otras actividades con sus hijos. Aparte de llevarlos -ser chofer- al karate, a la natación, al baile... y quien sabe a dónde, puede convivir con el niño, hacer un juego de memoria con él, jugar con el perro. Un niño que está motivado y que tiene muchas cosas que hacer es un niño que ve un ratito la televisión., de vez en cuando, y eso no le hace daño a nadie.

La información presentada en este apartado nos permite arribar a dos conclusiones. La primera es que si bien la escuela es un espacio que promueve un acceso cotidiano a los medios informáticos, no posee un programa claramente definido para el uso de la televisión en la práctica docente. La segunda conclusión, es que la responsa-

bilidad de la relación niño-televisión se traslada hacia el ámbito familiar, en el cual la presencia o ausencia afectiva de los padres sería el factor determinante para explicar la permanencia — física y emocional — del escolar frente a la televisión.

“Adela su servilleta”

Por órdenes de Adela Sofía habrá suspensión de clases todo el año, las clases se reanudarán el 31 de febrero del año 2001, las calificaciones mensuales llegarán ‘jamás, jamás, jamás’, las reuniones de los niños mayores de once años se llevarán a cabo en el mes de noviembre.

Atentamente,
Adela su servilleta.¹⁴

En este apartado nos interesa revelar las interacciones que edifican entre sí los docentes y los alumnos de sexto grado, las que viven entre alumnos en el aula y seguir las marcas o huellas del consumo simbólico de la televisión¹⁵ en el ámbito escolar. Para Rosaldo (1991: 92-93), las culturas pueden ser descritas “como manojos de prácticas informales atadas con soltura, como sistemas bien formados

14 El epígrafe insertado es una recreación de una circular que la dirección de la escuela enviaba a los padres de sexto grado, convocando a la reunión mensual para la entrega de las calificaciones. (Cuaderno de campo: Rocío Guzmán: 27).

15 Para los fines de esta parte del artículo, asumimos uno de los modelos propuestos por García Canclini (1993: 29), el cual da cuenta del consumo como escenario de integración y comunicación, esto es, “consumir es también intercambiar significados”. Esto implica que en la observación en el aula, anotamos no sólo las conversaciones sobre la televisión., sino la interiorización de la misma expresada a través de lenguajes especializados, peinados, vestidos y otros signos en los objetos de consumo que estos niños podían cargar consigo.

regulados mediante mecanismos de control,¹⁶ o como una interacción entre ambas concepciones y vivencias”.

Operativamente se aplicó una herramienta antropológica, la “observación en el aula”¹⁷ —entendida como lugar físico de socialización y socialidad¹⁸— teniendo como eje de atención las interacciones mencionadas. Se trata aquí de reconstruir la normatividad que se negocia —con disponibilidad o con disputa— entre los docentes y estudiantes, y el lugar que ocupa ésta en el espacio escolar.

La sistematización e interpretación de las relaciones que se establecen en el aula requirió, sin embargo, de la introducción de propuestas metodológicas como las de Rosaldo en el estudio de las prácticas culturales. Estas últimas pueden ser descritas como mecanismos de control pero también deben incorporar “fenómenos como las pasiones, la diversión espontánea y las actividades improvisadas” — an-

16 La concepción de la cultura como mecanismos de control es defendida por los antropólogos V. Turner y C. Geertz. Este último sostiene que la cultura se comprende mejor como “una serie de mecanismos de control —planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (programas de computación)— que gobiernan la conducta”. Estos sistemas de significación son históricamente creados y a través de ellos formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas” (1987: 51 y 57). Esta concepción nos permite abordar las normatividades que se plantean desde las instituciones sociales cotidianas —en este caso desde la dirección de la escuela de Polanco— y, por tanto, desde una esfera formal de la vida. Sin embargo, y como sostiene Rosaldo (1991) en polémica con esos antropólogos, la cultura se refiere con amplitud a las formas por las que la gente da sentido a su vida y éstas incluyen desde expresiones de la cultura denominada “cultura” hasta el más brutal de los actos: “la conducta humana abarca lo cotidiano, lo esotérico, lo mundano y lo exaltado, lo ridículo y lo sublime”, esto es, tanto las prácticas formales como las informales de la vida cotidiana en la medida en que ambas tienen (y dan) sentido —dentro de su propio contexto y términos— a las vidas de los actores en estudio.

17 Nos referimos a la observación selectiva —no participante— esto es a una observación sistemática en la que el investigador selecciona un grupo cualquiera y se dedica a observarlo detenidamente, presentándose a sí mismo como observador interesado en conocer algún problema del grupo en cuestión, esto es, el investigador no participa en la vida del grupo que observa, sino que “participa como observador”.

18 Entendemos por ámbito de socialización el “medio sociocultural en el cual el sujeto aprende las normas y valores que rigen a la sociedad a la cual pertenece, normas y valores que son producidos socialmente dentro de un ámbito cultural que las hace asequibles y deseables para el sujeto social: el ejercicio de éstas se hace a través de comportamientos, actitudes y prácticas que comunican, a su vez, el conjunto de contenidos, es decir, la cultura propia de dicha comunidad” (Vega Centeno, Imelda: s/f: 27). Mientras la socialidad o sociabilidad es la dimensión lúdica de la socialización (Maffesoli: 1990).

teriormente consideradas como *caos*. Desde su perspectiva,¹⁹ “el análisis social debería estudiarse más allá de la dicotomía orden contra caos e ir hacia el reino menos explorado de la ‘falta de orden’” (Rosaldo, 1991: 100). Ubicar las relaciones dentro del campo ‘falta de orden’ permite desplazar nuestra atención hacia “la forma en que las acciones de la gente alteran las condiciones de su existencia frecuentemente de manera que no habían visto ni previsto”. Estas formas son la improvisación, el salir al paso y los eventos fortuitos, formas en las que la “gente siempre actúa basándose en sus deseos, planes, caprichos, estrategias, malhumor, objetivos, fantasías, intenciones, impulsos, propósitos, visiones o sentimientos...”. El incorporar estas últimas prácticas nos permite penetrar el sentido de las relaciones maestro-alumno y alumno-alumno con un mayor rango de posibilidades, esto es desde las significaciones que los protagonistas de las mismas dan a sus acciones, incluyendo aquellas de resistencia al *autoritarismo adulto* con que algunos de los profesores finiquitan cualquier intento de control del aula por parte de los estudiantes.

Los últimos aportes de los estudios de recepción televisiva²⁰ concluyen señalando que la relación niño-televisión está mediada por los padres y los maestros, los cuales permiten o no, ver la televisión. y “controlan” cuánto y bajo qué condiciones pueden verla. Podríamos hablar de hegemonía/subalternidad en estas relaciones. Sin embargo, casi no se ha podido acceder al mundo y percepción de los púberes en este aspecto. Este es un intento distinto desde los resultados que arrojó la observación en el aula.

¿Qué nos revela la observación en el aula? En el aula se establecen dos relaciones básicas: 1) maestro alumno(a) de 11 a 13 años y 2) alumno/alumno. La observación nos permitió acceder a aspectos subjetivos de las mismas y a descubrir que las

19 El autor defiende y sustenta una postura que hace de su espacio lugar de encuentro entre las posturas subjetivista y objetivista en el análisis cualitativo de la acción humana. Para él, “aunque parezcan subjetivos, el pensamiento y los sentimientos se forman culturalmente y son influenciados por la biografía de la persona, situación social y contexto histórico” (Rosaldo, 1991: 101). En ese sentido, propone transitar en las repuestas a: “cómo las estructuras recibidas moldean la conducta humana y cómo, a su vez, la conducta humana altera las estructuras recibidas...” (Rosaldo, 1991: 102).

20 Dichos estudios plantean que los padres y los maestros juegan un papel mediador en la relación que los niños establecen con la televisión. Para profundizar el tema véase Guillermo Orozco (1990): “Prácticas de mediación de la familia y la escuela a la recepción televisiva de los niños.

relaciones de los niños y niñas con la televisión se expresan mayormente al interior de sus interacciones entre pares.

Una primera aproximación a la relación maestro/alumno en clase, nos revela que los escolares de sexto grado tendrían interiorizada la escuela como espacio cotidiano del *deber*, mientras que la televisión estaría considerada dentro del ámbito lúdico. Los maestros, por su parte, delimitan en la práctica estos ámbitos al casi no hacer referencia a la programación televisiva en el desarrollo de sus clases — si el tema sale a pesar de todo, no lo prohíben, pero sí lo relativizan — e ignorando cualquier situación en que los estudiantes se refieren a ella:

(En la clase de inglés, con la *miss* en el aula)

(...) Horacio le dice a una compañera ‘Gringo Viejo’ y comienza a cantar ‘me duele la cabeza sin mi Cepacol’, ‘nuevo Peptobismol para su alivio’. Horacio juega con su pluma a disparar sobre Jessica. Magda va al lugar de Horacio le dice a Magda delante de la maestra ‘Magda, la mujer vaca’,²¹ mientras la niña se aleja, luego canta una canción en inglés y les comenta a sus compañeros, mofándose e imitando el tono yucateco: ‘Hola José, ¿ya te tomaste la foto?’. Todos los de su fila se ríen. Horacio pasa a tararear una canción de los Beatles, hace como que le dice a la Miss sin que ésta oiga —pues ella se encuentra al otro extremo ayudando a otros alumnos. Liévatelo es el programa más naco que se ha visto, Mauricio dice que sí, Iván y su compañero de mesabanco juegan a ‘las luchas’. Alan ha terminado la tarea y muestra a Mauricio su álbum de estampitas de los artistas del ‘canal de las estrellas’.²² Otros se enseñan el álbum del programa Beverly Hills, el de los jugadores de la NBA —por sus siglas en inglés la estadounidense Asociación Nacional de Basquetbol— las niñas los tienen de estampas de Kitty, Snoopy, Charlie Brown... La *miss* les da un descanso de 5 minutos, un niño simula dispararle a otro y éste lo para con un golpe de karate. El pupitre de Alex y Gaby está rodeado de chavitos y chavitas intercambiando entre sí estampas (...).²³

En todo el momento relatado la maestra ignoró la escena, no hizo comentario alguno e intentó no soltar “el control del aula”, tema al que nos referiremos más adelante. Cabe anotar, sin embargo, que durante la semana observada en esta

21 “La mujer vaca” es un personaje de una tira cómica que varios alumnos leen en esa escuela.

22 Las estampas se pueden adquirir con tres corcholatas del refresco Peñafiel y el álbum con otras tantas.

23 Cuaderno y reporte de campo: Rocío Guzmán: 15.

escuela, los docentes no hicieron alusión alguna a la televisión en los temas tratados en las materias.²⁴

Desde los niños y niñas, la delimitación de ámbitos se expresa en el cumplimiento de las formas sociales entre maestros/alumnos(as): ellos se paran cuando entra algún adulto a la clase, se dirigen a ellos guardando las distancias, van “correctamente” uniformados, compiten fuertemente por llamar la atención de los docentes de manera intelectual, no hacen referencia alguna a la programación de la televisión en su comunicación con los maestros. Sin embargo, esos mismos niños y niñas, en la relación de pares que establecen de manera rutinaria en este ámbito obligatorio, se apropian/usan los intersticios del espacio del deber a la salida de clase, en el recreo, cuando la maestra sale del aula a algún mandado e, incluso, durante la misma clase y cuando la profesora está presente; transformándolos en lugares lúdicos, en donde las relaciones con la televisión asumen una existencia central. Como se podrá apreciar en la escena que insertamos a continuación, los y las niñas de 11 a 13 años no sólo verbalizan, también expresan sus relaciones con la televisión a través de lenguajes gestuales, en el vestido y en la manera como ‘adornan’ los útiles y textos escolares que obligatoriamente deben portar a la escuela, es más, estos últimos son los lenguajes más usados por los estudiantes en este ámbito:

(A la escuela los niños asisten uniformados) (...) La mayoría de las niñas utiliza como lapiceros pequeñas cajitas con motivos de la gata Kitty, ositos y otros, los colores son el rosa, morado y tonos pastel. Los niños llevan sus plumas y lápices en pequeñas bolsas con cierre en colores oscuros. Algunas portadas de los cuadernos Scribe tienen fotografías de los protagonistas de Beverly Hills... Algunas niñas pegan en la tapa de sus pupitres pequeños posters de personajes de Beverly Hills o cantantes juveniles del ‘canal de las estrellas’ como Cristian o Luis Miguel (...).²⁵

Con esto manifiestan una incipiente ocupación de sus cuerpos y de sus objetos. Ciertos objetos, como los útiles y textos ‘vestidos’ con personajes de la televisión, adquieren connotaciones simbólicas que expresan cierta diferenciación y distinción de sus gustos respecto de los gustos de los adultos. Los niños y niñas vivencian

24 En una sola oportunidad la televisión fue traída como referencia por los alumnos y esto fue de manera casual. El maestro de biología preguntó si sabían algo de la célula y de qué fuente, y los alumnos respondieron de la televisión. El maestro, sin embargo, no exploró el tipo y calidad de información, optó por cortar y seguir su explicación.

25 Cuaderno y reporte de campo: Rocío Guzmán: 3.

ciertas situaciones en las que, de alguna manera, se concentra información sobre sus relaciones con la televisión. Las 'evidencias' de su consumo televisivo afloran, sobre todo, en los siguientes momentos: cuando juegan a las 'luchas', durante los partidos de fútbol americano o *soccer*, en el mundo subterráneo entre compañeros en el salón, durante alguna materia y con la profesora en el aula: teatralizaciones, diálogos entrecruzados como el expuesto párrafos arriba, juegos; cuando redactan composiciones o relatos o cuando bromea verbalmente.²⁶

Todas éstas son situaciones en que se crean y recrean los pactos de amistad y lealtad entre pares que se establecen y aprenden entre los grupos de edad dentro del aula. El siguiente episodio observado se enmarca dentro de la relación alumno-a/alumno-a entendida como espacio de aprendizaje de los valores y códigos de solidaridad grupal/generacional:

(Acaba de salir la *miss* de español, son los instantes previos a la entrada de la *miss* de inglés)²⁷ (...) Los niños se levantan de sus asientos, platican en voz alta, de pronto se arremolinan todos y se crea una atmósfera tipo escándalo, hay risitas cómplices entre todos, se percibe que traman algo, quieren aventar una bomba... Alboroto y gritería colectiva, unos niños incitan a M. a aventar la bomba, quien lo hace en el momento en que la maestra de inglés ingresa en el aula. De inmediato, un olor fétido abarca la atmósfera. La presencia de la *miss* impone cierto orden entre los alumnos, sólo se escuchan murmullos, el olor a huevo podrido es insoportable, pero la *miss* —aparentemente inmutable— ordena sacar sus cuadernos para copiar el dictado... No hace alusión alguna al incidente, el olor es cada vez más fuerte, entra otra maestra y pregunta por el olor tan feo, los regaña y amenaza con acusarlos ante la dirección... (la clase continúa más tarde). Sale la maestra de inglés, un grupito de niños está exaltado y bajo el liderazgo de H. ponen el escritorio detrás de la puerta para cerrar el acceso, a alguien

26 La semana de observación en el aula tuvo como acontecimiento el Día de Muertos o el *Halloween*.

En las clases de inglés y español en computación, los alumnas y alumnos hicieron composiciones libres al respecto y allí pudimos identificar ciertas referencias a comics y al cine de terror (cine *gore*). En los juegos, sobre todo en el de las luchas los niños hacían gesticulaciones, expresiones físicas e imitaciones de sonidos onomatopéyicos similares a los de los héroes televisivos en combate. Con frecuencia simulan con sus manos — con lápices y tijeras — armas de alto calibre que descargan sobre sus compañeros o maestros, como si fueran los protagonistas de una cruenta balacera (Cuaderno de campo: Marco Antonio Nápoles: 17).

27 La maestra más odiada por los niños y las niñas no sólo por su *aburrida* dinámica de clase, también porque la tienen que ver todos los días durante hora y media, por lo menos, y porque no tiene consideración alguna con ellos: es impaciente, trata a los niños como adultos a domesticar, regaña, recrimina y castiga a los alumnos permanentemente (Cuadernos de Campo: Rocío Guzmán y Marco Antonio Nápoles).

se le ocurre subir las sillas sobre el escritorio, risas de algunos, desconcierto de otros. La *miss* está detrás de la puerta, empuja entrando con dificultad, pregunta quién ha hecho aquello. La maestra manda llamar a la directora, luego empieza a llamar por nombres y a preguntarles a cada uno quién lo hizo. Nadie se delata, todos son cómplices y no rompen su solidaridad, la *miss* le pregunta a H. —que acaba de regresar al aula— él dice que no ha visto nada, la *miss* le dice que está reprobado. H. manifiesta en su rostro absoluta despreocupación...

Esta escena obliga a plantear el análisis de la relación maestro/alumno desde la dicotomía planteada por Rosaldo, “orden/falta de orden”, misma que se expresa en el aula de clases con la pregunta: ¿quién controla el aula? ¿los maestros/los alumnos?

El aula aquí se percibe como un campo de fuerzas, como espacio en donde los profesores representarían las fuerzas del “deber ser”/ del “orden” institucional (pedagógico), mientras que los alumnos encarnarían la resistencia —rebeldía sino “caos” — a ese orden institucional. Ambas fuerzas confrontan y miden cotidianamente la capacidad y el poder para imponer su control al otro. Al aula, cada fuerza lleva las posiciones jerárquicas que ocupan en el campo social y cultural: adultos/niños, niños adinerados/maestros asalariados, autoridad pedagógica/condición de alumno. Sin embargo aquellas no definen las situaciones que se crean en la interrelación cotidiana entre maestros/alumnos. Generalmente, el día es negociado y vivido desde los protagonistas dentro de una especie de equilibrio precario hecho con base en contenciones mutuas y el reconocimiento de fondo de que “así es el juego y que no se vale salirse de él”. Los maestros tienen muchas maneras de tener y mantener el control del aula y éstas están entretrejidas con actitudes afectivas o no afectivas hacia los alumnos. La observación nos permitió ingresar a la dimensión intersubjetiva de las relaciones. Los maestros tienen maneras de facilitar el conocimiento y captar la atención de los alumnos y éstas están estrechamente vinculadas a los sentimientos. Así:

(...) La maestra de español tiene como 50 años y tiene aspecto bonachón-maternal, sabe cómo controlar al grupo, se dirige a los alumnos con habilidad y tacto. Las llamadas de atención, advertencias o correcciones son dichas en un tono de ‘mamá amigable’: ‘calladitos’, ‘estén bien sentaditos’, ‘no-no-no mi amor, eso no es así’, ‘¿no puedes chaparrito?’, ‘¿ya te atoraste mi vida?’, son las maneras verbales con que se dirige a los niños, además de meterse entre los mesabancos, sonreírles, acariciarles la cabeza, palmearles la espalda (...).

(...) La maestra de matemáticas tiene maneras más formales y gestos más severos para con los alumnos, sin embargo, estos últimos se muestran participativos e integrados a varias dinámicas. La *miss* se apoya en una entonación fuerte y seria, lo mismo que en una mirada dura e inquisitiva para mantener el dominio del grupo, los tiene muy ocupados haciendo ejercicios —en el pizarrón, en sus cuadernos y con varios textos a la vez. Cambia constantemente de tema, no ocupa más de 15 minutos en cada uno de ellos, ella explica en el pizarrón las operaciones, las ecuaciones, paso a paso, si los alumnos no entienden, vuelve otra vez, comprendido el tema pasa a los ejercicios y estimula la participación, utilizando juegos y dinámicas de competencia. Con un trato básicamente académico las matemáticas fluyen y la maestra conserva el orden (...).

Una última ilustración al respecto redondea la formación cultural de pensamiento (facilitación del conocimiento) y sentimientos (Rosaldo, 1991):

(...) La *miss* E. es la más joven de las maestras, saluda a los alumnos y les pide recoger sus cuadernos de música, hay demasiado ruido y desorden en el salón, dice que trabajarán en el pentagrama, vuelve a pedir que guarden silencio, pero el ruido es mayor, la *miss* grita que guarden silencio, los niños callan. Empieza a escribir las notas, pregunta, pero los alumnos están jugando y cuchicheando entre sí, constantemente está gritando a los alumnos y alumnas que guarden silencio y amenaza con cambiar de lugar a ciertos alumnos (...).²⁸

Lo que aquí se muestra es que la relación maestro/alumno se vive dentro de atmósferas afectivas/no afectivas expresadas en sentimientos mutuos muy puntuales: del lado de los maestros, ironía, severidad, ambigüedad, imposición, negociación, permisibilidad, flexibilidad, amenaza, castigo. Por su parte, los alum-

28 Cuaderno e informe de campo: Rocío Guzmán y Marco Antonio Nápoles: 8 y 13. El episodio por supuesto no terminó allí. Tres de los alumnos denominados 'problema' —para la escuela estudiada esto significa alumnos con problemas familiares de abandono o soledad— fueron llamados constantemente a la dirección para que confesaran; además, las dos maestras ofendidas estuvieron presionando y chantajeando toda la semana para que los alumnos confesaran sus 'crímenes'. Las niñas —quienes generalmente tienen mejores relaciones con las maestras— fueron sujetas a chantajes emocionales, el límite fue puesto precisamente por un alumno que explicó en voz alta a la maestra de inglés que hacer una 'travesura no significaba ser delincuentes'. Muchos padres de familia fueron presionados para que dijeran quiénes habían sido los culpables del delito de hacer travesuras en clase. Los alumnos y alumnas mantuvieron su pacto de lealtad y solidaridad en todo momento, sin embargo, vivieron momentos de aguda tensión. Durante la semana observada, las maestras ofendidas —en tanto se sintieron ridiculizadas en su autoridad en el aula— trataron de reconquistar su autoridad de diferentes maneras, incluyendo la descalificación del alumno y la amenaza a su reprobación en la materia desdiciendo con ello la autoridad pedagógica de la dirección de la escuela, en el sentido que la disciplina no se incluía en las calificaciones.

nos y alumnas tienen maneras distintas de horadar ese orden e intentar imponer el suyo o, en todo caso, invertir sólo por unos instantes el mismo, como en la situación que se describió de la bomba apestosa y la barricada a las maestras. Los niños y niñas de esta edad tienen, precisamente, como valores principales la creatividad e imaginación y, algunos de ellos y ellas podrían estar caminando incluso en el descubrimiento de valores adolescentes como la diversión y el entretenimiento.²⁹

Estos valores se ven enfrentados en la cotidianidad escolar a los valores básicos adultos, realidad y responsabilidad. Lo juguetón del niño y el realismo adulto entran en conflicto a lo largo de toda la jornada escolar. Los niños responden a las desaprobaciones de los maestros desde el juego, la broma, la fantasía o el escándalo/desorden/caos, medios a través de los cuales expresan sus sentimientos — respeto, burla, asombro, descalificación, apoyo — de aprobación/desaprobación o indiferencia afectiva hacia sus profesores y profesoras.

La segunda relación importante que se establece en el aula es la de pares. Se sostuvo que a esta edad, los niños y las niñas tienen interiorizada la escuela como ámbito del deber, sin embargo las imágenes rescatadas a través de la observación dan cuenta de los intersticios donde nuestros protagonistas transforman temporal y simbólicamente ese orden y lo convierten en momentos/lugares lúdicos.

Así, dentro de las relaciones interpersonales gestadas y vividas en el ámbito escolar, la televisión aparece como uno de los vehículos a través de los cuales los alumnos se comunican y socializan, generando dinámicas que se deslizan entre el juego y la broma, la discusión y la plática, el entusiasmo y el asombro, la agresión y la descalificación, lo amoroso y lo pícaro. La oralidad es rebasada por movimientos y gestos que dan cuenta de una “vida subterránea” que si bien se enmarca bajo las condiciones normadas por la escuela, en los hechos, desborda el proyecto pedagógico y las formas tradicionales de ver la relación niño-televisión.³⁰

Los fragmentos que a continuación se presentan ilustran los distintos niveles a través de los cuales viajan los niños al hacer suya la relación con la televisión:

(Juego) (...) durante el recreo los escolares jugaban fútbol americano y asumían las poses y los gestos que se les ve hacer a los jugadores por la televisión (...).

29 Los tres fragmentos fueron extraídos de los Cuadernos de campo: Marco Antonio Nápoles: 5-6; 6-9 y Rocío Guzmán: 10.

30 Gessel, A. “El niño de once y doce años”. Paidós Educador. México. 1992.

(Broma) (...) ¿quién crees que lava la ropa?... Viajes todo pagado... !No!, no le hagas daño —dramatizando el grito (...).

(Discusión) (...) uno de los niños le grita a otro: ¿qué te pasa mongol? (...).

(Plática) (...) Alan y Miguel están hablando de las chicas que vieron en la 'tele', Miguel dice !Guau! y ríen en complicidad... un grupito de niñas comenta algo sobre Edith González y una telenovela, pero en ese momento entra la *miss* (...).

(Entusiasmo) (...) las niñas conocen con detalle a los personajes de la serie *Beverly Hills* y platicaban con entusiasmo de ellos (...).

(Burla)(...) la maestra de inglés pregunta a los niños cuál es su sueño posible: un niño contesta que él quiere ser como Superman y tener superpoderes y volar (...).

(Asombro) (...) ¿Vas a ir a ver a Michael Jackson?... !es un degenerado!...Frank Moro ya se murió (...).

(Agresión) (...) las niñas están viendo las estampas de las actrices juveniles de 'el canal de las estrellas', una comenta: ésta me cae gorda (...).

(Amoroso-pícaro) (...) las niñas se ponían a tararear alguna canción y a moverse como si estuvieran sobre algún escenario, improvisaban numeritos musicales, que incluían su comportamiento ante el público como cantantes afamadas, entrevistadas por conductores de la televisión(...).

Todas estas son situaciones vividas en complicidad con el ojo adulto desplazando la relación maestro-alumno a una dimensión entre el juego y la negociación de estrategias que oscilan dentro del "orden y la falta de orden" en el aula.

Conclusiones

En este apartado se retoman los aspectos más relevantes analizados dentro del ámbito escolar de la relación docente-televisión- alumno(a) y entre éstos últimos y la televisión.

De acuerdo con los datos los alumnos de la escuela analizada acceden a una gran oferta cultural y cuentan además con múltiples alternativas para el entretenimiento y la diversión. No obstante prefieren ver televisión abierta, leer la revista *Eres* y comentar de ello en la escuela por debajo de la autoridad del profesor. Lo que en términos sencillos significa que no porque los sectores altos tengan una gran oferta de medios con acceso a circuitos exclusivos la consumen de manera indiscriminada.

Para explicarnos esta situación nos remitimos a estudiar la propuesta educativa institucional referida al uso de la televisión y de los medios informáticos audiovi-

suales. Encontramos que desde el proyecto pedagógico la responsabilidad de la relación niño-televisión se desplaza hacia ámbito familiar. Esto nos obligó a estudiar las interacciones cotidianas en el aula entre maestros y alumnos como una forma de examinar esta problemática.

En el aula se observó que los docentes, de manera reiterada, omiten o postergan cualquier comentario o referencia a la programación televisiva, durante el desarrollo de sus clases.

No obstante, las interacciones del niño y la niña con la tele, en el salón, se expresan mayormente en las relaciones entre pares, esto es, en el momento en que vivencian el aula como lugar de socialidad (lúdico) y no sólo de socialización (obligatorio).

En el ámbito escolar, las marcas o huellas del consumo televisivo entre los niños y las niñas de sexto grado se revelan principal aunque no exclusivamente a través de lenguajes gestuales (las luchas, el futbol, teatralizaciones en donde transforman imaginariamente las manos, las bancas, los bolígrafos en armas), del uso y la decoración de sus guarda-objetos y mesabancos con las principales estrellas del momento: cantantes y actores de moda, figuras deportivas y personajes de las caricaturas; así como en la redacción de sus “composiciones libres”. También se observa, aunque en menor grado, la apropiación de la programación de la televisión abierta cuando platican y bromean entre ellos y con la maestra en el aula.

A través de estos lenguajes los niños y las niñas de esta escuela, expresan por un lado, una primera, sino incipiente, ocupación de sus cuerpos y de sus objetos como personas autónomas con gustos diferentes y diferenciados a los de los adultos (maestros/padres). Es más, el uso de cierto lenguaje televisivo entre los pares parecería funcionar como signo de distinción entre “ellos/ellas” y los adultos de su entorno inmediato. Por otro lado, ese mismo consumo televisivo funciona como uno de los medios privilegiados de comunicación e integración entre “ellos/ellas” como grupo de chavos de la escuela de Polanco y, al mismo tiempo como forma de distinción y/o de comunicación e integración con “otros” grupos de púberes.

Por último, la relación de los escolares con la televisión, va más allá de la normatividad que los adultos establecen con respecto a su uso pedagógico tanto en la práctica educativa cotidiana, como en el proyecto institucional. Esto se revela a través de las negociaciones y disputas entre los valores adultos –realismo, responsabilidad– y los valores púberes –imaginación, creatividad y diversión– que se confrontan con emotividad día a día dentro del aula.

Referencias bibliográficas

- GARCÍA CANCLINI Néstor (1992): "Los estudios sobre comunicación y consumo: el trabajo interdisciplinario en tiempos neoconservadores". *Diálogos de la Comunicación* Núm. 32. Lima, Perú: Felafacs.
- (1993): "El consumo cultural y su estudio en México: una propuesta teórica". En CNCA *El consumo cultural en México*. México: CNCA.
- y Mabel PICCINI (1993): "Culturas de la ciudad de México: símbolos colectivos y usos del espacio urbano". En CNCA *El consumo cultural en México*. México: CNCA.
- GEERTZ Clifford (1987): *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- GESSEL Arnold (1992): *El niño de 11 y 12 años*. México: Paidós Educador.
- LAVÍN Sonia (1984): "La computación en la educación básica y media en México: reporte final de un estudio exploratorio" (mimeo). México: UNESCO/Orelac.
- LULL James (1992): "La estructuración de las audiencias masivas". *Diálogos de la Comunicación*. Núm. 32. Lima, Perú: Felafacs.
- MAFFESOLI Michel (1990): *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria editorial.
- OROZCO Guillermo (1989): "La televisión no educa pero los niños sí aprenden de ella". *Umbral XXI* Núm. 1. México: Universidad Iberoamericana.
- (1989a): "Prácticas de mediación de la familia y la escuela a la recepción televisiva de los niños" (mimeo). México: Universidad Iberoamericana.
- ROSALDO Renato (1991): *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: CNCA/Grijalbo, Los Noventa.

VALENZUELA José Manuel (1993): "Ambitos de interacción y consumo cultural en los jóvenes". En CNCA *El consumo cultural en México*. México: CNCA.

VEGA CENTENO Imelda (s. f.): "Ser joven en el Perú. Marco teórico Interpretativo" (Manuscrito). Lima, Perú.