
NO HAY UNA SOLA MANERA DE “HACER” TELEVIDENTES*

Guillermo Orozco Gómez

I. La interacción con la televisión y los sujetos sociales

La interacción televisiva.

Tradicionalmente se ha asumido que la “recepción” televisiva es precisamente eso, recepción, y por tanto corresponde al tiempo de estar frente al televisor. Esta comprensión ha implicado dos premisas equivocadas. La primera es que la recepción es sólo eso. A este respecto, sin embargo, varios estudios muestran cómo la supuesta recepción no es tal, sino que más bien es una *interacción* en la que entran en juego múltiples elementos y mediaciones, tanto provenientes del propio sujeto, como de su entorno inmediato y de su contexto social (Salomón, 1982, Orozco, 1989d).

A veces la interacción conlleva *complicidad* del televidente con los mensajes presentados en la pantalla, lo cual redundaría en su apropiación en el sentido en que fueron propuestos. Otras veces, la interacción con la TV implica una *negociación* entre sus mensajes y otros que el televidente ha adquirido previamente (Johnson, 1983). De esta negociación, puede desprenderse una apropiación más crítica o simplemente una resistencia que eventualmente podrá generar una contraproposición o una apropiación alternativa (Hall, 1980b; Orozco,

* Una versión preliminar en inglés fue presentada en la conferencia anual de la International Communication Association (ICA), San Francisco, 1988. La información proviene de la investigación doctoral del autor.

1987b). La otra premisa, que argumentamos es también equivocada, es la de considerar que la supuesta recepción está circunscrita sólo al tiempo de estar frente al televisor. Si se acepta que la recepción es interacción, no es difícil entender que ésta no comienza al encender el televisor ni acaba al apagarlo, sino que *antecede* y prosigue al "acto mismo de ver TV" (Orozco, 1988d). La misma decisión de encender el televisor, sincronizar un determinado canal a una determinada hora, o por el contrario la aparente ausencia de una selección de programa, canal u hora para "ver la tele", son partes de una particular interacción televisiva. Esta interacción constituye una *práctica*, en este caso, una práctica cultural inscrita dentro de una manera de vivir el tiempo libre, que trasciende la forma, el tiempo y el momento preciso de estar frente a la pantalla (Orozco, 1989c). Asimismo, la forma en que se "lleva" lo que se "extrae" de la TV a otros escenarios de la vida cotidiana y la manera en que los mensajes televisivos "informan" y se "incertan" en otras actividades e interacciones sociales del televidente, en otras prácticas, son parte importante de su significación y apropiación y por tanto son también elementos constitutivos de la interacción con la TV.

El niño como sujeto activo de su interacción social

El niño como sujeto social ha sido teorizado de diversas maneras. En estas páginas, el niño es esencialmente entendido como un sujeto que aprende a partir de su interacción con otros (agentes sociales e instituciones) y con su medio ambiente. Algunos autores que se orientan más psicológicamente, enfatizan el aspecto cognoscitivo en la interacción social de los niños (Kohlberg, 1966). Así, los conciben esencialmente como sujetos cognoscentes, cuyo desarrollo cognoscitivo es el motor de su interés y motivación para aprender. Siguiendo a Piaget, estos autores postulan que la etapa o estado de desarrollo mental alcanzado por el niño es la principal determinante de lo que puede y quiere aprender.

Para otros autores (e.g. Bandura, 1969), por el contrario, el niño en tanto sujeto que aprende es entendido más como un seguidor de modelos sociales que de una u otra forma le son propuestos por aquellos que lo rodean. Así, se dice que los niños aprenden por imitación y que su interacción social es básicamente una de seguimiento. Independientemente de los énfasis de los dos grupos de autores mencionados, aquí se considera que el niño es sujeto *socioculturalmen-*

te situado y a la vez un "aprendiz" activo (y no sólo un imitador) de modelos sociales, sobre todo porque la actividad cognoscitiva del niño se realiza en un lugar y tiempo determinados, y no en el vacío socio-cultural (Palmer, 1986). Si bien se reconoce que los niños actúan sobre su entorno de acuerdo a su desarrollo cognoscitivo, la dirección de su actuación y el estímulo para aprender provienen de lo que en su cultura y su grupo social es asumido como relevante para ser aprendido. Esta comprensión se basa en el argumento propuesto por Chomsky (1979) de que el desarrollo particular de "destrezas cognoscitivas" fija los límites de lo que es posible aprender, pero finalmente lo que se aprende es aquello que social y culturalmente se considera importante. Hay que recordar aquí que la relevancia de algo no es intrínseca a ese algo, sino que proviene siempre de una asociación y, por definición, las asociaciones no son naturales, sino producidas (Putnam, 1981).

En la medida en que el aprendizaje infantil es el producto no sólo de aquello que los niños pueden aprender sino de lo que es considerado como relevante, este aprendizaje conlleva una actividad cognoscitiva *intencionada* (Willis, 1977, Sandel, 1982). Tanto los niños, como otros agentes e *instituciones sociales* tienen expectativas acerca de lo que vale la pena ser aprendido. Esta intencionalidad, entonces, hace que el aprendizaje del niño sea selectivo. En este sentido, los niños no están condenados a aceptar y a reproducir pasivamente todo aquello que les es propuesto. Tienen la capacidad de discriminación, que es la base para desarrollarse como sujetos críticos y autónomos.

La TV, la familia y la escuela como instituciones sociales

La TV comercial en tanto institución social tiene una intencionalidad producto de su definición histórica particular, como una "empresa del entretenimiento" (Gutiérrez et. al, 1987). Siguiendo la teorización anterior, la TV tratará entonces de "socializar" al televidente para el consumo, tanto de "tiempo de pantalla" como de mensajes específicos. Para lograr su objetivo, la TV — al igual que otras instituciones sociales — tiene a su alcance distintas herramientas. Una de ellas es su poder para *naturalizar* lo que presenta: para hacer que sus mensajes aparezcan como si fueran verdad (Noble, 1983). Este "poder" de naturalización lo desarrolla la TV debido a su capacidad técnica de hacer su información evidente ante los propios ojos del televidente (Hall, 1980c). No obstante su poderosa capacidad para naturalizar sus men-

sajes, la influencia socializadora de la TV no es unívoca. Esto en parte es debido al hecho de que cualquier mensaje tiene la potencialidad de ser polisémico, por lo que puede interpretarse de diversas maneras y no sólo de aquella (preferente) dada por sus emisores. En parte se debe también a que ningún mensaje es totalmente transparente (Hall, 1982). Pero la influencia socializante de la TV comercial (y de cualquier otro medio de comunicación) tampoco es monolítica, precisamente porque la TV no está sola. Coexiste al lado de otras instituciones sociales que tratan también de imponer su intencionalidad y hacer valer su socialización a un sujeto, que tampoco se enfrenta a la pantalla con la mente en blanco o desprovisto de su propia intencionalidad (producto de sus experiencias de aprendizaje anterior, interacciones y socialización).

Dado que los niños, a la vez que son televidentes, son hijos de familia y alumnos en un salón de clases, son por tanto objeto de diversas estrategias de socialización y distintas intencionalidades. Son, finalmente, objetos de una *múltiple mediación*, a veces en competencia, a veces en abierta contradicción (Charles y Orozco, 1989a).

La familia

Para la familia, el niño es considerado como uno de sus miembros pequeños y por tanto dependiente, al que ante todo hay que darle cariño y formación para que pueda algún día bastarse por sí mismo y a la vez sea capaz de formar su propia familia. El *afecto y la autoridad moral* son para la familia dos de sus herramientas principales para socializar a los niños dentro de las costumbres y valores que consideran apropiados. Las prohibiciones, los castigos y recompensas, así como la coerción son también estrategias usadas frecuentemente para apuntalar la socialización deseada (Korzeny et. al, 1983).

La familia, además de una institución social determinada históricamente en una forma específica constituye para el niño su "grupo natural para ver TV". Como tal, la actividad familiar mientras el niño ve la TV (Lull, 1981), el tipo de patrón de comunicación imperante en cada familia (Brown and Linee, 1976), así como el status y la legitimidad que la TV tiene para los padres (Charles y Orozco, 1989b), son elementos concretos que en conjunto constituyen una *múltiple mediación* en la interacción televisiva e influyen en el tipo de apropiación que hace el niño de los mensajes de su programación (Orozco, 1988c).

La escuela

Tradicionalmente ha sido considerada como la institución educativa por excelencia. En principio la escuela es legitimada socialmente y busca formar a los niños dentro de valores comunitarios y nacionales aprobados por la sociedad. Para la escuela, el niño es ante todo un alumno; esto es, un educando en el que hay que inculcar hábitos de disciplina y aprendizaje, y desarrollar armónicamente destrezas cognitivas y conocimientos.

Unas de las herramientas básicas empleadas por la escuela para hacer valer su socialización son la *autoridad académica* y la *disciplina*. Con ellas generalmente se invocan una serie de valores universales como el de ser diestro, disciplinado, tener vocación de servicio, ser inteligente, saber mucho, etc.

La escuela, como un escenario social de la vida cotidiana implica para el niño una "comunidad educativa", donde se realizan ciertas apropiaciones o reapropiaciones de los mensajes de la TV (y de otras instituciones sociales). Los patrones disciplinarios, el método pedagógico, el tipo de orientación ideológica del libro de texto, el tipo de relaciones y especialmente de juegos entre alumnos, el patrón comunicativo entre estos y el maestro, etc., son todos elementos que conforman una determinada mediación en el desarrollo educativo del niño en general, y en particular en sus aprendizajes y apropiaciones televisivas específicas.

A continuación presentamos algunas de las formas concretas que diversos tipos de familia y escuela en México emplean para mediar en la interacción televisiva de los niños.

II. La mediación familiar y escolar en la interacción televisiva de los niños

No obstante que la propuesta socializadora de la TV comercial en México es bastante consistente (Charles, 1986, Orozco, 1988c) la mediación familiar y escolar en la interacción televisiva de los niños es variable.

La constitución del niño como televidente en la familia.

La propuesta socializadora de la familia más que conllevar un discurso refinado, se manifiesta sencillamente en la vida cotidiana. Esto no significa que los padres de familia no sean capaces de comunicar

conceptualmente sus valores y creencias a sus hijos, sino que éstos por lo general van implícitos en actividades e interacciones de la vida diaria. Con respecto a la interacción televisiva de los niños, las madres por lo general asumen posiciones e impiden o permiten que los niños vean TV sin explicitar su elaboración conceptual o proporcionar a los niños sus razones para ello.

Lo que las madres piensan de la TV y de programas específicos, por una parte y, por otra, lo que consideran que debe ser la educación de sus hijos, son los dos elementos más importantes para entender su preocupación y sus estrategias de intervención en la interacción televisiva de los niños.

En la investigación que realizamos con familias en la ciudad de México encontramos que la TV no es vista como algo *neutral* en ninguna de las familias incluidas en la muestra. Sin embargo, las razones por las cuales se piensa así de la TV varían entre familias según el estrato sociocultural* al que pertenezcan. Las madres más preocupadas por la influencia de la TV en la educación de sus hijos son las que pertenecen a los estratos medios. En los estratos altos y bajos, curiosamente, las madres se preocupan menos (ver tabla 1).

Entre las madres de estratos altos, la TV tiende a ser vista en términos más relativos, debido a que es sólo una posibilidad entre otras, para que los niños pasen su tiempo libre. Esto significa, que la TV en tanto fuente de aprendizaje, es considerada sólo como una más entre otras muchas, a las que los niños ricos regularmente tienen acceso.

Para las madres de estratos bajos, por el contrario, la presencia de la TV comercial en el desarrollo educativo de sus hijos frecuentemente significa una posibilidad para un mayor aprendizaje de los niños, sobre todo cuando éstos no tiene otras opciones en su tiempo libre. Esto sin embargo, no significa que la programación televisiva sea vista como inocua. Las madres en estos estratos tienden a preocuparse por el contenido y orientación de ciertos programas, por ejemplo los que tienen un fuerte grado de violencia, más que por la presencia general y creciente de la TV en la vida diaria de los niños.

Las madres en estratos medios ubican el principal problema en el desplazamiento que la TV conlleva de otras actividades creativas o

* Por "estrato sociocultural" se entiende aquí una combinación de nivel socioeconómico, lugar de residencia y cultura y subcultura en el que la familia está inserta.

deportivas. Estas madres quisieran que sus hijos vieran menos TV en general y a la vez se involucraran en otro tipo de actividades, tanto recreativas como culturales.

Para las madres en estratos socioculturales altos, la TV muchas veces es vista como una diversión barata y mala, "pobre" culturalmente, en comparación a otras actividades como las de ir al club, al teatro o viajar (ver tabla 2).

La *consciencia* de las madres acerca de una influencia problemática de la TV en la vida de sus hijos y su *preocupación* al respecto no siempre coinciden. Por ejemplo, entre las familias más acomodadas, la mayoría de las madres manifiestan estar al tanto de que la TV puede ejercer un impacto nocivo para los niños, pero no se manifiestan tan preocupadas (ver tabla 3).

Los factores que intervienen en la preocupación de las madres con el papel que la TV puede jugar en la educación de sus hijos son muy variados. Algunos tienen su origen en el estrato sociocultural al que pertenecen, otros incluso se explican por la procedencia geográfica de las familias, otros factores están relacionados al nivel educativo y las características de las ocupaciones y ambientes de trabajo de los padres; otros más se derivan de lo que puede llamarse: *la teoría educativa de la madre*. Esta "teoría" está construida fundamentalmente con las expectativas educativas y de trabajo que tienen para los niños, que finalmente son expectativas de clase, y con su particular método pedagógico; esto es, de cómo se debe educar a los hijos (Orozco, 1989c).

La preocupación de las madres con la TV de los niños tampoco coincide totalmente con su intervención en la interacción televisiva de sus hijos; es decir, con sus estrategias de *mediación*. No obstante, pueden encontrarse ciertos *patrones generales*. La razón es que aun habiendo coincidencia entre grado de preocupación y mediación implementada, ésta no sólo depende de la disposición o la voluntad para realizarla, sino de otros elementos más situacionales, tales como la presencia de la madre en el hogar. Los patrones están a su vez asociados a otros elementos de clase, situación geográfica y orientación profesional de los padres (Leñero, 1987).

La mayor "inconsistencia" entre preocupación por la TV y mediación la encontramos entre las familias de estratos socioculturales altos. Por el contrario, las "madres más consistentes" son aquellas de los estratos más bajos (ver tabla 4).

La explicación que parece más plausible para entender esta diferencia es que la mayoría de los niños en los estratos más bajos casi nunca ven la TV solos. Lo hacen en compañía de hermanos, vecinos y parientes y por supuesto de alguno de sus padres. Esto abre la posibilidad de que se dé un mayor intercambio a partir del programa que están viendo y los adultos hagan comentarios aprobatorios o desaprobatorios sobre el contenido de los mensajes televisivos, pero también a que la selección de canal y programa sea hecha por otros y no por los niños. Sobre este punto, en nuestra investigación encontramos que muchos de los niños en los estratos más bajos de la población no son los que deciden qué ver en la TV. Incluso, muchos de ellos manifestaron que algunas veces veían tal o cual programa, aunque no les gustara, simplemente porque no les quedaba otra alternativa. Con los niños en estratos más altos sucede lo contrario, ya que por lo regular tienen su propio televisor y la mayoría de su exposición a la TV la hacen solos (ver tabla 5).

En resumen, la sola presencia de otros, especialmente adultos, durante el tiempo de ver TV permite que haya una mayor intervención en esa etapa de interacción directa (física) de los niños con la programación televisiva.

La variedad de mediaciones efectuadas por los padres de familia es amplia, desde una mediación abierta — un juicio valorativo explícito sobre lo que los niños están viendo — hasta otra mediación manifiesta en formas más sutiles o sofisticadas, o más indirecta, como la de poner una hora para ir a la cama e intervenir así en la cantidad de exposición diaria de los niños a la TV (Fernández et. al, 1986).

Tipos de mediación familiar

La etapa específica de la interacción televisiva de los niños — antes, durante o después de estar frente a la pantalla — en la que se ejerce una mediación, tiene un efecto diferencial.

El 57% de las madres entrevistadas ejercen una mediación explícita *anterior* al tiempo en que los niños están viendo TV (tabla 6). Esta forma de intervenir es fundamentalmente algún tipo de restricción programática. El tipo de programas que son objeto de mayores restricciones — caricaturas y telenovelas — son coincidentes entre familias de diverso estrato sociocultural. Sin embargo, las razones por las cuales esta programación es objeto de restricciones sí varían. Por

ejemplo, mientras las madres en los estratos altos consideran que las telenovelas en general no son adecuadas para sus niños porque por su lentitud narrativa son poco estimulantes para su desarrollo mental, las madres en los estratos bajos piensan que son más bien ciertos valores que "atentan contra las buenas costumbres y la moralidad" promovidos en algunas telenovelas, lo que no es conveniente para sus hijos. Otros tipos de programas que sufren alguna restricción, responden más a las características específicas de los tipos de familia (tabla 7).

La mediación familiar *durante* el tiempo de estar viendo TV es practicada principalmente por las madres que ven TV con sus hijos, o que de alguna manera están presentes mientras los niños ven TV. Este tipo de mediación está sujeta a múltiples condiciones situacionales, y es ejercitada no sólo por las madres sino por todos aquellos adultos que acompañan a los niños durante su interacción directa con la pantalla. Según las respuestas de los niños (ver tabla 8), el aspecto que es más intervenido en esta etapa de su interacción televisiva es el *contenido* de la programación. La mediación, entonces, se realiza a través de comentarios y juicios valorativos sobre lo que se está transmitiendo en la pantalla.

La mediación *después* de que los niños vieron TV es la más difusa de todas. Algunas madres acostumbran preguntar a sus hijos acerca de lo que vieron durante el día, lo cual está determinado por el tipo de relación y comunicación que se tiene dentro de la familia. Otras veces, se ejerce este tipo de mediación indirectamente a través de encargar a los niños diversas tareas en el hogar o fijar una hora para irse a la cama. Ambas cosas marcan la cantidad y, de alguna manera el tipo de programas que ellos ven, ya que al irse a la cama temprano "se pierden" de la programación nocturna, que se supone está dirigida a los adultos. Esta mediación posterior se ejerce más entre las familias de estratos medios y bajos. Debido a que muchos niños de estratos altos tienen su propio aparato de televisión en su habitación, su interacción televisiva es en general poco controlada, no sólo después sino durante y antes de ver TV (ver tabla 9).

Consecuencias de la mediación familiar

Lo que hacen o dejan de hacer las madres con respecto a la TV de sus hijos tiene distintos resultados en su interacción televisiva. La mediación que ejercen antes del tiempo que los niños están frente al televisor

incide directamente en las *preferencias* que adquieren los niños, tanto programáticas, como en general para pasar el tiempo libre. A este respecto, en nuestra investigación encontramos una relación significativa entre la *preocupación* de las madres por la presencia creciente de la TV en la vida de sus hijos y lo que ellos prefieren hacer en su tiempo libre: a mayor preocupación manifiesta de las madres, sus niños dicen preferir menos ver TV como actividad recreativa y más otras actividades, tales como jugar con los hermanos o amigos, ayudar en las labores del hogar, etc. (ver tabla 10).

Las *restricciones* explícitas a la exposición televisiva de los niños impuestas por sus madres incide en su *agenda* para el tiempo libre. Sin embargo, no todas las restricciones tienen el mismo efecto. Por ejemplo las prohibiciones drásticas con respecto a la cantidad o tipo de programas muchas veces producen un efecto contrario al que se busca. Este resultado es consistente con estudios realizados en otros países, donde se muestra que sólo las restricciones "moderadas" son realmente adecuadas para incidir en la interacción televisiva de los niños y que es más efectivo restringir tipos de programas, que cantidad de exposición indiscriminada (McLeod y Brown, 1976).

La *diversificación* de actividades para los niños en su tiempo libre tiene ciertos efectos, aunque nuestros resultados sugieren que la actividad de ver TV es algo más complejo de lo que a primera vista parece. En primer lugar, no se da en todos los niños una relación directa entre la cantidad y tipo de actividades recreativas o culturales en las que se involucran y la cantidad de horas que dedican a estar frente al televisor. Por ejemplo, los niños más ricos dedican tantas o más horas a ver TV que los de estratos más bajos, no obstante que sean los que más realizan otro tipo de actividades recreativas y culturales. Así, la diversificación de actividades en el tiempo libre de los niños, por sí sola no disminuye su tiempo para ver TV, por lo menos no para todos los niños. Esto indica que ver TV ocupa un lugar distintivo y a la vez independiente del hacer o dejar de hacer otras actividades (ver tabla 11). A partir de esta observación puede sugerirse que la mejor manera de mediar entre la TV y los niños es a través de estrategias que aborden directamente el "ver TV".

En segundo lugar, la *presencia* de la madre en el hogar mientras los niños ven TV aparece como una condición más clara que la mera diversificación de actividades del niño, para aumentar o disminuir el tiempo dedicado a la pantalla. Con base en este resultado podría

sugerirse que la sola presencia de la madre (o de otros adultos) en el hogar constituye un diferenciador importante del tipo de preferencias que los niños manifiestan para su tiempo libre y de su cantidad de exposición a la TV. Esto es, los niños que conviven más con su familia y especialmente con sus madres, tienden a ser televidentes menos adictos que aquellos que pasan más tiempo solos.

La mediación que realizan las madres durante la exposición de sus niños a la programación de la TV incide principalmente en la *apropiación* que hacen los niños de su contenido. Esto significa que se interviene directamente en la orientación axiológica en la cual se busca socializar a los pequeños.

Nuestros resultados a este respecto indican que a mayor involucramiento de las madres en lo que ven los niños en la pantalla, éstos manifiestan una más clara opinión acerca de lo que ven, y expresan más juicios valorativos sobre los contenidos de los programas. Esto es especialmente perceptible en aquellas familias donde se pone énfasis en que los niños se vayan formando en los valores considerados apropiados por sus padres y en mantener una comunicación sistemática con los hijos (Orozco, 1988c)(ver tabla 12).

Asimismo, se pudo encontrar una cierta relación entre el tiempo que las madres dedican a *platicar* con su hijos y las respuestas de ellos con respecto a la programación televisiva: a mayor diálogo entre madre-hijo, por lo general los niños saben mejor qué programas son "buenos" para ellos y cuáles no son adecuados. Esto sugiere que la comunicación familiar es un discriminador importante de los gustos y opiniones de los niños con respecto a lo que se transmite en la TV. No obstante que en nuestra investigación no se profundizó en este aspecto, estudios en otros países coinciden en señalar que el patrón comunicativo que impera en las familias modifica la interacción que los niños tienen con la TV (Lull, 1981; Brown y Linee, 1976; Charles y Orozco, 1989a). En síntesis, una comunicación familiar estrecha y en específico, un diálogo frecuente entre madre e hijo sobre temas de la TV, aparecen como unas de las condiciones *sine qua non* para hacer televidentes más críticos en la familia.

La formación del niño como televidente desde la escuela

Con pocas excepciones, la opinión más generalizada entre los maestros mexicanos sobre la TV es que ésta es fundamentalmente un medio de

entretenimiento. La mayoría no la considera como una fuente legítima de aprendizaje, no obstante que todos reconozcan que los niños aprenden muchas cosas de su interacción televisiva. Algunos de los maestros que entrevistamos sintetizaban su opinión, —que parece ser representativa de la de la mayoría— como sigue: “la TV no educa, pero los niños sí aprenden de ella”. El bajo estatus educativo de que goza la TV entre los maestros de educación básica en México se refleja de muchas maneras y en gran medida determina sus estrategias de mediación con sus alumnos. Por ejemplo, la mayoría de los niños de nuestra investigación dijeron desconocer lo que sus maestros pensaban acerca de la TV (ver tabla 13). Asimismo, dijeron que la programación regular no era objeto de discusión en clase y, salvo en ocasiones especiales, sus maestros no les dejaban como tarea ver algún programa (ver tabla 14).

La poca atención, y en ocasiones hasta desprecio, de los docentes por la TV comercial, no significa que no perciban su papel creciente en la educación de los niños como algo problemático. Todo lo contrario; la TV comercial no sólo es considerada como una influencia negativa, sino también como una influencia *conflictiva* entre lo que ellos tratan de que los niños aprendan y lo que realmente aprenden. Para muchos maestros, incluso, la TV representa una amenaza cada vez mayor a su labor docente.

Sobre todo los maestros en escuelas públicas, con una población estudiantil de clase media y media baja, manifestaron su preocupación por la paulatina, pero creciente pérdida de relevancia de la escuela como institución educativa (Orozco, 1988c). Según estos maestros, el mayor conflicto con la TV en la educación de sus alumnos se manifiesta en el *contenido*. Muy pocos perciben algún problema con las técnicas y recursos didácticos propios de la TV (ver tabla 15). Diferentemente, los maestros de escuelas privadas, ubican el principal problema en la *oferta informativa de la TV*, que hace que la escuela vaya a la zaga a la vez que ocasiona una especie de saturación o sobrestimulación informativa en los niños. Si bien consideran que muchos contenidos de la programación comercial no son deseables para sus alumnos, no se preocupan tanto por este aspecto.

Las particulares percepciones de la TV en el desarrollo educativo infantil, tanto de unos como de otros tipos de maestros, condiciona en gran parte su autopercepción como *mediadores* en la interacción televisiva de sus alumnos y por consiguiente, el tipo de estrategias que tratan de implementar desde el salón de clase para intervenir en ella.

La mayoría de los maestros entrevistados se quejaron del papel que ejerce la TV en definir la agenda de los niños, tanto en su tiempo libre, como dentro del espacio escolar. En concreto, se mostraron muy preocupados porque cada vez más, lo que los niños ven y “sacan” de la TV constituye el centro de sus juegos, conversaciones y comentarios, incluso dentro del aula en horas de clase. Asimismo, los maestros manifestaron su preocupación por la “distracción” que provoca la TV de temas que ellos consideran importantes para la educación de los niños. Para la mayoría de los entrevistados – indistintamente de si trabajan en escuelas públicas o privadas – la TV está ejerciendo una influencia negativa en el desarrollo lingüístico de los estudiantes, tanto a nivel semántico, como ortográfico y fonético. “Los niños reproducen dichos de los personajes de la TV y escriben mal y pronuncian mal el castellano, como en la TV, aunque nosotros los corriamos”, sintetiza mucho de la preocupación magisterial a este respecto.

La preocupación de los maestros por la influencia de la TV en el desarrollo educativo de sus alumnos tiene coincidencias fundamentales en los diferentes estratos socioculturales a los que las escuelas pertenecen. Sin embargo, el papel mediador de los maestros en la interacción televisiva de sus alumnos presenta más variaciones. Quizá la más importante sea la *autopercepción* del maestro como educador de sus alumnos. Por ejemplo, la mayoría de los maestros entrevistados de escuelas privadas y con una población estudiantil de clase media-alta y alta, consideran que su función como docentes debe limitarse al plan de estudios y a aquellos ámbitos que estrictamente quedan bajo lo que se entiende en sentido estricto como “educación formal o escolar”. Así, su función educativa la perciben restringida al salón de clases. Consideran que no tienen la legitimidad suficiente para trascender esta función, sobre todo porque no son de la misma clase social que la mayoría de sus alumnos. Paradójicamente, son estos maestros los que podrían contar con recursos para implementar algún taller de recepción crítica en la escuela o realizar actividades afines con sus alumnos.

Por su parte, los maestros en escuelas públicas consideran que los responsables para intervenir en la interacción televisiva de los niños, son sus padres. A diferencia de los maestros de escuelas privadas, estos maestros sí se sienten con la legitimidad para decir no sólo a los niños, sino también a sus padres, lo que deben hacer y evitar para mediar la influencia de la TV en los niños. Por ejemplo, en las reunio-

nes de padres de familia, los maestros hacen recomendaciones sobre los programas que podrían considerarse no adecuados y hasta regañan a las mamás por ver tantas telenovelas e invitar así a sus hijos a que sean televidentes adictos. En buena medida, las características específicas de las escuelas, sobre todo si se trata de escuelas con algún método de educación activa, así como el estilo pedagógico de los maestros influyen lo que éstos hacen en clase para mediar en la interacción televisiva de sus alumnos (ver tabla 16). Entre los maestros que laboran en escuelas donde el método es activo hay una tendencia clara a incorporar contenidos de la TV y de otros medios, como el periódico, a la discusión en clase. En este sentido se busca aprovecharlos de acuerdo con los objetivos educativos de la escuela (Ver tabla 17).

Consecuencias de la mediación magisterial

Los "ejercicios" con los medios de comunicación en el aula aparecen como *diferenciadores* de las opiniones de los alumnos con respecto a ciertos programas de TV; por ejemplo noticieros. Los alumnos cuyo maestro frecuentemente les deja leer alguna sección del periódico o ver algún noticiero contestaron las preguntas acerca de si las noticias realmente decían lo que pasaba de una forma mucho más crítica que aquellos alumnos que no tuvieron este tipo de práctica en su escuela. Este resultado es coincidente con los de estudios en otros países, donde se ha visto que los estudiantes que discuten en clase información de los medios de comunicación hacen una apropiación mucho más crítica de lo que esos medios transmiten (Feilitzen, 1981, Orozco, 1987b).

Por otra parte, aquellos maestros que sistemáticamente usaron el libro de texto de la SEP y en especial profundizaron en la sección de historia contemporánea del libro de Ciencias Sociales, tuvieron un cierto impacto positivo: sus alumnos opinaron sobre los hechos sociales que les presentamos de acuerdo a la orientación del libro de texto. Esto no fue el caso con otros niños cuyo maestro descuidó la enseñanza de la historia, que prefirieron las respuestas más acordes con interpretaciones de la TV. No obstante que este resultado sólo arroja algunos indicios, más que datos contundentes, puede especularse que el uso sistemático del libro de texto en clase influye en conformar un cierto tipo de opinión en los niños, que es más coincidente con la orientación axiológica de la educación pública en México, que con las propuestas

de sentido que hace la TV comercial. La otra forma significativa en que los maestros de hecho median en la TV que ven sus alumnos, es a través de la *tarea* que les piden que hagan en sus casas. Esta es más larga en las escuelas públicas que en las privadas, donde el tiempo de clase "ajusta" para hacer suficientes ejercicios. La tarea, entonces, resulta ser un elemento que define la cantidad de horas de exposición de los niños a la televisión. Sobre todo entre familias de estratos socioculturales medios y bajos, la tarea es considerada como algo muy importante para el aprovechamiento escolar de los niños. Hay que recordar que para los niños de estos estratos, la educación y en particular el certificado de primaria es visto como una condición para la movilidad social. Las madres generalmente se preocupan de que sus hijos terminen su tarea antes de ver TV, lo cual disminuye efectivamente su tiempo de estar frente al televisor y da confianza a la familia de que el niño no va a reprobado — ni a retrasar su incorporación al mercado de trabajo —.

Comentario final

La evidencia empírica comentada en estas páginas más que arrojar una serie de certezas generalizables, ofrece varios indicadores sobre la manera en que niños mexicanos se van constituyendo en televidentes y sobre el papel que en ese proceso juegan sus padres y maestros.

Lo que parece claro es que lo que nagan o dejen de hacer la familia y la escuela con respecto a la TV de los niños sí tiene efectos no sólo en su cantidad de exposición a la TV, sino también en el tipo de preferencias programáticas, gustos y opiniones sobre lo que la TV comercial les ofrece y sobre la forma de apropiarse de sus contenidos. Así, la interacción televisiva de los niños es susceptible de ser modificada en la dirección que se juzgue conveniente. Esto corrobora la importancia de una "educación para la recepción" a través de la cual se abra el camino para que la TV pueda convertirse en una experiencia lúdica y a la vez de aprendizaje, mucho más intensa y productiva de lo que es actualmente y más acorde al tipo de socialización promovida por los educadores.

Notas y referencias bibliográficas

- Bandura, A. (1969). "Social Learning Theory of identificatory Process". En: *Handbook of socialization and research*, Goslin, Chicago, EUA, Rand McNally.
- Brown, J. R. y O. Linee (1969). "The Family as a Mediator of TV's Effects". *Children and television*, Beverly Hills, Sage Publications.
- Bryant, Jennings and Daniel R. Anderson (1983). *Children's understanding of television*. New York, Academic Press.
- Buckingham, D.D. (1986). "You and Me: The Construction of Subjectivity in TV for the Pre-School Child". London, England, Second International TV Studies Conference, (Julio 10-12).
- Charles, Mercedes (1987). "Nacionalismo, educación y medios de comunicación". México, Universidad Iberoamericana, Tesis de Maestría, Departamento de Comunicación.
- (1986) "La escuela y los medios de comunicación social: la relatividad del proceso hegemónico". *Perfiles educativos*, No. 34, (Oct-Dic), 41-19.
- Charles, Mercedes y Guillermo Orozco (1989a). *Educación para los medios: un proceso crítico en un contexto de comunicación masiva*. Mexico, ILCE, (en prensa).
- (1989b). *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios*. México, Ed. Trillas, (en prensa).
- Chomsky, Noam (1979). *Language and responsibility*. New York, Pantheon Books.
- Dorr, Aimmee (1986). *Television and children; a special medium for a special audience*. Beverly Hills, Sage Publications, Vol.14, The Sage Commtext Series.
- Drummond, Phillip y Richard Paterson, eds. (1988). *TV and its audience: international research perspectives*. London, BFI.
- Feilitzen Cecilia Von (1981). "Developing and Evaluating Prosocial TV a Swedish Perspective". *TV and children*, EUA.
- Fernández C. C., P. Baptista y D. Elkes (1986). *La tv y el niño*. México Nueva Biblioteca Pedagógica, 56.

- Gutiérrez, J.L., F. Avilés y M. Petra Lobato (1987). "Una Mirada a Televisa". En: *El cotidiano*, Vol. 4. No. 18. UAM Azcapotzalco, (Julio-Agosto) México. pp. 213-217.
- Hall, Stuart (1980a). "Cultural Studies at the Center: Some Problematics and Problems". En Stuart Hall, et. al., *Culture, media, language*. Great Britain, University of Birmingham, 15-47.
- (1980b) "Encoding/Decoding". En: Stuart Hall, et. al., *Culture, media, language*. Great Britain, University of Birmingham, 128-138.
- (1980c) "Recent Developments in Theories of Language and Ideologies: A Critical Note". En: Stuart Hall, et.al, *Culture, media, language*. Great Britain: University of Birmingham, 157-162.
- (1977) "Culture, the Media and the Ideological Effect". En: J. Curran, M. Gurevitch and J. Woollacott, *Mass communication and society*. London, Edward Arnold and Open University Press, 315-348.
- Johnson, Richard (1983). *What is cultural studies anyway?* Napoli, I. U. O. Estratto da, *Anglistica*, XXII, 1-2.
- Kohlberg, L. "A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex Roles Concepts and Attitudes". En Macoby: *The development of sex differences*. Stanford, Stanford University Press.
- Leñero Otero, Luis (1987). "Valores familiares y dramaturgia social". En: Alberto Hernandez Medina y Luis Narro Rodriguez, *Cómo somos los mexicanos*. México, Centro de Estudios Educativos A.C. y Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud, 253-297.
- Lull, J. (1982). "How Families Select TV Programs: a Mass Observational Study". En: *Journal of broadcasting*, 26, No.4, EUA.
- (1981) "Family Communications Patterns and the Social Uses of TV". *Communication research*, 7:3, julio, EUA.
- McLeod, Jack y Jane Delano Brown (1976). "The Family Environment and Adolescent Television Use". En: Ray Brown, *Children and television*. Beverly Hills, Sage Publications, 199-233.
- Morley, D. (1986). "Family Television: Cultural Power and Domestic Leisure". London, Second International TV. Studies Conference, (July 10-12), Unpublished paper.
- Noble, Grant (1983). "Social Learning from Every Day Television". En: Michael J. A. Howe, *Learning from television; psychological and educational research*. New York, Academic Press, 101-124.

- Orozco, Guillermo (1987). *Televisión y producción de significados; tres ensayos*. Guadalajara, México, Universidad de Guadalajara, Serie Comunicación y Sociedad 2.
- (1988a) “El niño como televidente no nace, se hace”. En: Mercedes Charles y Guillermo Orozco, *Educación para la recepción*. México, Trillas, (en prensa).
 - (1988b) *Commercial television and children's education in México: the interaction of socializing institutions in the production of learning*. Tesis Doctoral, Harvard, GSE, Cambridge.
 - (1988c) “Research on Cognitive Effects of Non-Educational TV; an epistemological discussion”. En: Paterson and Drummond: *TV and its audience, international research perspectives*, London: BFI
 - (1989a) “Del Acto al Proceso de ver TV”. Revista de CEMEC, Buenos Aires, Argentina (en prensa).
 - (1989b) “La TV no educa, pero los niños s aprenden de ella”. En: *Umbral XXI*, No. 1, Universidad Iberoamericana, México, pp. 18-20.
- Palmer, P. (1986). *The Social nature of Children's Television Viewing*. London, II International TV Studies Conference, (Julio 10-12).
- Putnam, Hilary (1981). *Reason, truth and history*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sandel, Michael J. (1982). *Liberalism and the limits of justice*. New York Cambridge University Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour; how working class children get working class jobs*. New York, Columbia University Press.

Tablas

Tabla 0

Muestra de escuelas incluidas en la investigación

Escuela	orientación pedagógica	Nivel económico	Raigo cult. dominante
1. privada	no tradicional	alto	capitalista/liberal
2. privada	tradicional	alto(-)	aristocrático
3. privada	no tradicional	medio(+)	prof/liberal
4. privada	no tradicional	medio	profesional
5. pública	tradicional	medio(-)	empl/urbana
6. pública	tradicional	medio(-)	empl/rural
7. pública	tradicional	bajo	obreros

Tabla 1

Conciencia sobre la influencia problemática de la TV

	Escuelas (%)						
	1	2	3	4	5	6	7
no consciente del problema		12	4.8		4	17	30
no es para preocuparse	35.1	28	9.5	13.3	17	25	23.4
cantidad de tiempo de tv	14.2	24	14.3	20	43.4	38	33.2
tipo de programa	7.8	4	9.5	13.3	8.5	12	10
la interacción con la tv	14.2	24	51.8	33.9	17.3	4	
los efectos no deseables	28.7	8	9.5	13.3	8.5	4	3.3
total	100	100	100	100	100	100	100
número de respuestas	14	25	21	15	23	46	30

Tabla 2

Razones de los padres para mediar la TV de sus hijos

	Escuelas (%)						
	1	2	3	4	5	6	7
Razones relacionadas a la TV:							
prog. p. adultos	8.3	10	4.8	6	21.4	11.4	
muy dramático	25	20	9.5	9			
muy violento	8.3	5	14.2	12	4.3		
muy trivial	33.3	15	14.2	15			
muy fantástico	4.2	10		8.7	8.6	9.1	
razones relacionadas al tiempo:							
muy tarde		5	4.8	6	8.7	4.3	9.1
mucho tiempo	16.6	10		3	4.3	8.6	
razones relacionadas a los niños:							
no para niñas		5	9.5	6	4.3	8.4	9.1
altera emociones		4.8	9	8.7	4.3	4.4	
cambia valores			9.5	6	12.9	17.2	13.4
estropea creatividad			23.1	21			
razones relacionadas a los padres:							
no entienden el programa					8.7	8.6	13.4
progr. que pasan misma hora					4.3	8.6	9.1

no contestan	4.2	20	4.8	6.0	12.9	17.2	31.4
Total	100	100	100	100	100	100	100
Número de Rerspuestas	14	25	21	15	23	46	30

Tabla 3
Preocupación de las madres por la TV

	Escuelas (%)						
	1	2	3	4	5	6	7
no se preocupan		12	4.8		4	17	30
preocupadas	100	88	95.2	100	96	83	70
poco preocupadas	35.1	28	9.5	13.3	17	25	23
medianamente preocupadas	64.9	60	85.7	86.7	79	58	47
Número de respuestas	14	25	21	15	23	46	30

Tabla 4
Consistencia en la mediación de las madres

	Escuelas (%)						
	1	2	3	4	5	6	7
Preocupadas	64.9	60	85.7	86.4	79	58	47
Mediadoras	36.2	52	70.9	66.2	70	54	43
Consistencia de las madres:	55.8	86.6	82.7	76.6	88.6	93.1	91.5

Tabla 5
Compañía de los niños mientras ven TV

	Escuelas (%)						
	1	2	3	4	5	6	7
nadie	28.5	20	14.2	13.3	13	4.3	6.7
madre	14.3	24	9.6		4.4	13.1	3.3
hermanos	42.8	40	71.4	73.3	60.8	60.9	60
vecinos					13	8.7	10
padres	7.2	16	4.8	6.7	8.8	8.7	20
otros	7.2	0	0	6.7	0	4.3	0
Total:	100	100	100	100	100	100	100
Respuestas :	14	25	21	15	23	46	30

Tabla 6
Mediación familiar anterior al tiempo de ver TV
(Tipo de programas prohibidos por los padres)

	Escuelas (%)						
	1	2	3	4	5	6	7
cómicos	14.2	11.1	17.3	18.2	8.7	12	16.6
telenovelas	28.5	50.6	34.8	18.2	13.1	40	16.6
películas	14.2	11.1			8.7	32	22.6
detectives	7.1		13.1	27.2	13.1	8	
caricaturas	21.4	22.2	34.8	36.4	34.8	4	27
deportes	7.1				4.3		
suspense		5.6			8.7	4.1	16.6
aventuras	7.1				4.3		
otros	7.1				4.3		
Número de respuestas	14	25	21	15	23	46	30
Total	55	36	57	37	50	26	28
Núm. de programas por niño:	15	18	23	11	23	25	18
Núm. de respuestas esperadas:	28	50	42	30	46	92	60

Tabla 7
Programas de TV más vistos por los niños

	Escuelas (%)						
	1	2	3	4	5	6	7
cómicos	14.3	16	7.1		21.7	22.8	25
telenovelas	10.7	20	7.1	6.7	4.3	11.9	15
películas	14.3	4			6.5		6.7
detectives	7.1	22	16.6	26.6	4.3	2.1	3.3
caricaturas	32.1	10	40	26.7	34.7	42	20
deportivos	7.1		4.8				5
de suspense	3.6	8	7.1	13.3	4.3		
de aventuras	7.1	12	4.8	10.7	10.9	5.4	10
otros		4	4.8	6	4.3	2.1	5
no responde	10.7	2	2.4		8.7	13.1	10
Total	100	100	100	100	100	100	100
Núm. de entrevistados	14	25	21	15	23	46	30

Tabla 8
Mediación familiar durante el tiempo de ver TV
(Énfasis de los comentarios de la madre)

	Escuelas (%)						
	1	2	3	4	5	6	7
nunca ven tv con el niño	7.1	0	4.8	13.5	8.6	4.3	10
actores	14.3	28	9.6	6.6	26.1	19.5	26.6
contenido	7.1	4	28.5	20	13.1	10.1	10
no les gusta	7.1	4	14.3	6.6	13.1	19.5	26.6
juzgan correcto o incorrecto	21.4	36	28.5	26.6	26.1	45.6	10
otros aspectos	42.3	28	14.3	26.6	13.1	0	16.7
Total	100	100	100	100	100	100	100
Número de respuestas	14	25	21	15	23	46	30

Tabla 9
Mediación familiar posterior al tiempo de ver TV
(Diálogo madre-hijo sobre programas de TV)

	Escuelas (%)						
	1	2	3	4	5	6	7
nunca	14.3	4	9.5	20	17.4	13	23.3
muy raramente	37.7	40	28.6	40	17.4	39.2	16.7
algunas veces	42.9	48	47.6	33.4	39.1	21.7	36.6
frecuentemente	7.1	8	14.3	6.6	21.7	26.1	13.4
no contestó					4.4		10
Total	100	100	100	100	100	100	100
Número de entrevistados	14	25	21	15	23	46	30

Tabla 10
Preferencias de los niños para su tiempo libre

	Escuelas (%)						
	1	2	3	4	5	6	7
jugar con juguetes en casa			9.5	13.3	17.4	4.3	
jugar con amigos en la calle		32	33	46.6	17.4	17.4	50
ver la tv	50	12	19	6.7	21.7	26.2	13.3
estar con hermanos en casa	7.2	20	9.5	6.7	21.7	10.8	6.7
ayudar a mamá		4	19	6.7	12.6	37	30
otros	42.8	32	9.5	20	4.4	4.3	
Total	100	100	100	100	100	100	100
Número de respuestas	14	25	21	15	23	46	30

Tabla 11
Agenda de actividades de los niños después de la escuela

	Escuelas (%)						
	1	2	3	4	5	6	7
me quedo en casa, veo la tv	28.6	12	23.8	6.7	13	6.5	30
juego con mis amigos	21.4	28	23.8	40	8.8	8.7	20
leo o hago mi tarea	7.1	8	9.5	20	27.8	24	27
ayudo a mi mamá	14.3	32	19.1	20	43.4	56.5	30
otros	28.6	20	23.8	6.7	7	4.3	3
Total	100	100	100	100	100	100	100
Número de entrevistados:	14	25	21	15	23	46	30

Tabla 12
Razones de los niños para ver la TV

	Escuelas (%)						
	1	2	3	4	5	6	7
Razones relacionadas al programa:							
me gusta	10.5	7.8	15	4.3	19.3	21.5	19.3
me parece interesante	10.5	5.2	5	4.3	3.2	5.9	3.2
me parece entretenido	26.3	13.1	25	4.3	12.9	13.9	9.7
Razones relacionadas a los mismos niños:							
entretenimiento	15.8	26.3	15	21.8	35	17.6	19.3
pasar el tiempo	5.2	2.6	10			5.9	3.2
no sentirse solo		5.2				3.9	9.1
para animarse	10.5	10.5	20	30	3.2	7.8	7.3
para aprender		15.7		17.4	16.1	17.6	22.5
no hay nada mejor que hacer	15.7	13.6	10		3.2	5.9	6.4
no contesta	5.5			17.5	7.1		
Total	100	100	100	100	100	100	100
Número de entrevistados:	14	25	21	15	23	46	30

Tabla 13
Percepción de lo que piensan sus maestros de la TV

	Escuelas (%)						
	1	2	3	4	5	6	7
no tiene idea	92	87	72	98	92	84	94
tienen alguna idea	8	13	18	2	8	16	

Tabla 14
Programas de TV dejados como tarea

	Escuelas (%)						
	1	2	3	4	5	6	7
no, nunca	85.8	60	33.4	93.3	100	7.4	100
algunas veces	14.2	40	66.6	6.7		82.6	
cultural	7.1	20					
noticiero		8	66.6				
especial		4				82.6	
no recuerda	7.1	4		6.7			
Total	100	100	100	100	100	100	100
Número de respuestas	14	25	21	15	23	46	30

Tabla 15
Enfasis de los comentarios de los maestros

	Escuelas (%)						
	1	2	3	4	5	6	7
nunca comenta	64.4	48	23.8	46	56.5	15.1	83.3
Comentarios sobre							
actores	7.1		4.8			6.5	
contenido	7.1	36	57.1	20.1	21.7	41.3	
técnica		8	4.8	20	13		
otros aspectos	7.1	8	9.5	13.3	4.4	15.1	13.3
no responde	14.3				4.4		3.4
Total	100	100	100	100	100	100	100
Número de entrevistados	14	25	21	15	23	46	30

Tabla 16
Reacciones del maestro a los comentarios de los niños en el aula

	Escuelas (%)						
	1	2	3	4	5	6	7
ninguna	28.6	24	14.3	46.7	43.5	8.7	40
me calla	64.2	48	14.3	26.6	34.8	41.3	56.7
me pregunta lo que dije		24	28.6	6.7	17.4	41.3	3.3
me pide que elabore sobre el tema			33.3	6.7		2.2	
el maestro también comenta		4	9.5	1.3	4.3	2.2	
no respondió	7.2					4.3	
Total	100	100	100	100	100	100	100
Número de entrevistados:	14	25	21	15	23	46	30

Tabla 17
Temas de progr. comercial como temas de discusión en clase

	Escuelas (%)						
	1	2	3	4	5	6	7
no, nunca	78.6	4	14.3	40	69.5	15.2	86.6
algunas veces	21.4	92	80.9	53	30.5	76.1	13.4
si, frecuentemente		4	4.8				
si, sistemáticamente							
no respondió				7		8.7	
Total	100	100	100	100	100	100	100
Número de entrevistados	14	25	21	15	23	46	30