

# LA MEDIATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO: TV Y ESCUELA

Eva Da Porta \*

## Resumen

Este trabajo se propone señalar, a partir de analizar el proceso de mediatización que está atravesando la escuela, algunos aspectos que hacen a su vínculo conflictivo con el conocimiento. El propósito final es que la Escuela y sus docentes puedan revertir la situación crítica actual y reposicionarse como una institución central en la relación de las nuevas generaciones con el conocimiento socialmente válido. Para ello es fundamental reconocer el estado actual de la cultura y revisar modalidades propias de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo es parte de una investigación mayor denominada: "Incidencia de la cultura televisiva en el ámbito de la escuela primaria" y pretende señalar algunas de sus conclusiones en tanto plantean ciertos desafíos que la Escuela debe afrontar a fin de recuperar su centralidad cultural.

En primer término debemos señalar que nuestra perspectiva no parte de teorías pedagógicas, sino de los estudios sociales de comunicación preocupados por los el fenómeno de la *mediatización*. Es decir que no consideramos a la Escuela como nuestro objeto de estudio sino que llegamos al campo educativo como una forma de identificar los modos en que opera culturalmente la *mediatización* en un campo específico de la sociedad. No obstante ello, si bien nuestra problemática de investigación es la comunicación mediática, la educación y el estado actual de la Escuela sí son de nuestro particular interés y consideramos importante poder aportar a su transformación.

El punto central de esta ponencia es destacar que la mediatización afecta particularmente a la escuela como un fenómeno que opera desde adentro de la institución y no como una fuerza que se ejerce desde afuera. De este modo, al poder analizar algunos de esos mecanismos no siempre evidentes, la institución escolar estará en condiciones de poder diseñar algún tipo de estrategias que apunten a redefinir su lugar en la relación de los niños con el conocimiento. Este último aspecto es, quizás, el que menos se percibe como problemático a la hora de evaluar la influencia de los medios en la escuela, pero es, para nosotros, el aspecto central que define su relación con la cultura mediática en general y en particular con la TV.

Antes de trabajar el vínculo Escuela-TV vamos a señalar qué entendemos por *mediatización*. En este aspecto seguimos a Eliseo Verón, quien señala que implica básicamente

---

\* Centro de Estudios Avanzados. U.N.C.  
e-mail: centro@cea.unc.edu.ar

que “las instituciones de una sociedad y todas sus dimensiones comienzan a estructurarse en relación directa con la existencia de los medios masivos”. (Verón. E., 1993). Ese vínculo entre medios masivos de comunicación e instituciones, es de índole cultural, es decir que, siguiendo a la Escuela de Birmingham, implica la producción de prácticas y representaciones sociales y define un campo de lucha por la imposición y apropiación de significados socialmente válidos.

Si aplicamos este esquema a la escuela veremos que la *mediatización* no es un proceso que se ejerza de afuera para adentro sino que es justamente en el propio campo escolar donde se produce este fenómeno al imbricarse, mezclarse, articularse con las prácticas escolares cotidianas. Esta forma de ver el problema permite comprender algunos aspectos que se escapan cuando se piensa que la TV genera *efectos* en la Escuela, efectos que, la mayoría de las veces, los docentes consideran como negativos e incidentes sobre las *conductas* de los alumnos.

Si, en su lugar, consideramos que los medios actúan en la escuela desde las prácticas cotidianas mismas la dimensión del conflicto aparece con mayor evidencia permitiendo reconocer algunos aspectos que, desde una visión centrada en los efectos y la conducta, no podríamos ver.

Anteriormente hemos señalado que la mediatización es un fenómeno de índole cultural, por lo que además de considerar que opera a nivel de las prácticas es necesario reconocer que también lo hace a nivel de las representaciones de los agentes que construyen diariamente la institución escolar. A ese nivel, el de la producción de los sentidos sociales es que se hace evidente su fuerza hegemónica, su capacidad de imponer significados y de lograr el reconocimiento social que le da legitimidad.

El encuentro entre Escuela y TV se realiza en el campo escolar mismo donde los niños y también los docentes llevan los significados televisivos y las prácticas aprendidas en los consumos hogareños y los “usan” como recursos para interactuar con otros, para realizar sus prácticas escolares cotidianas y producir nuevos significados. De modo que se da en la Escuela una situación paradójica porque funciona como una “comunidad de apropiación” de los mensajes televisivos fundamental. Es ese el escenario principal donde se configuran gran parte de las audiencias televisivas, sobre todo las infantiles porque en la interacción con los pares se van constituyendo gustos, ideas, opiniones, hábitos, categorías de pensamiento e identidades sociales y culturales vinculadas al consumo de televisión.

Ese cúmulo de prácticas y sentidos hegemónicos vinculados a la TV genera una serie de transformaciones sobre la rutina de la escuela que termina por cuestionar la legitimidad del conocimiento escolar, de los modos en que es producido, transmitido y recibido. Por lo anterior, sostenemos que lo que se ve particularmente afectado por la mediatización es la relación de la escuela con el conocimiento. Al respecto podemos decir que lo que mayormente se compromete, es lo que Graciela Frigerio denomina como el área pedagógico-didáctica. En esta dimensión se pone en juego la pertinencia institucional de la Escuela porque es el espacio institucional que vincula a los alumnos con el conocimiento y donde se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje mas importantes. (Frigerio, G., 1996, p.69)

Es necesario aclarar que consideramos al *conocimiento* en sentido amplio y no restringido de contenidos escolares, por lo que podemos definirlo como el conjunto de los sentidos socialmente relevantes a través de los cuales una sociedad nomina al mundo y de

esa forma construye la realidad compartida. Esos sentidos no sólo son categorías cognitivas sino también implican esquemas jerárquicos de reconocimiento. (Bourdieu, P., 1987)

Cuando los niños aplican esas categorías y esos esquemas de reconocimiento en la realización de la tarea diaria se generan algunas situaciones críticas que complejizan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Aceptar lo anterior implica asumir que los niños no sólo aprenden en la escuela, que también la TV enseña y que los niños aprenden de ella, aunque los docentes no consideren esos aprendizajes como demasiado relevantes. A pesar de ello, parece ser uno de los insumos fundamentales de los saberes extraescolares de los alumnos puesto que interviene en sus procesos de socialización y aprendizaje del mundo antes que la Escuela. Como señala R. Sylverstone “los niños aprenden antes a conocer lugares remotos del mundo que a cruzar la calle solos”. (Sylverstone, R., 1997)

Si desde la escuela, los docentes pudieran otorgarle relevancia cognitiva a la TV, seguramente podrían reconocer otros efectos sobre sus alumnos. Efectos menos puntuales y más profundos en tanto definen los modos de percibir el mundo, las formas de reconocer sus sentidos y vincularse desde allí con los conocimientos escolares.

Si el docente no considera el peso cognitivo de la TV y excluye esta temática de sus clases o la relega al mero comentario aislado, está contribuyendo, sin proponérselo, a deslegitimar más los conocimientos escolares y a escindirlos de los intereses de los niños.

De ese modo los niños dan una respuesta escolarizada y no pueden integrar sus saberes previos, revertirlos, transformarlos o corregirlos a la luz de lo que aprenden en la escuela.

En nuestra investigación pudimos constatar cómo en los imaginarios infantiles los conocimientos escolares “son para la escuela”, es decir que sólo les brindan beneficios en la propia institución, mientras que lo que aprenden en la TV “sirve para la vida”.

A esta altura la pregunta sería si los efectos negativos de la TV sobre la conducta no son, quizás, la única forma en que los docentes reconocen ese conflicto en la escuela. Si se cambiara la perspectiva sobre el asunto y más que buscar *efectos*, se pudiera reconocer que la TV es un recurso de interacción fundamental y que su hegemonía se construye en ese amplio espacio que adquiere en la vida cotidiana de la escuela, quizás podrían detectarse otros aspectos donde poder incidir con mejor performatividad que sobre la conducta. Si el docente centra su atención en los efectos nocivos sobre la conducta sus estrategias tenderán a intervenir a ese nivel, logrando escasos efectos positivos sobre todo porque los hábitos de consumo de TV se sedimentan en el hogar, mientras que los sentidos se construyen en la escuela fundamentalmente. En su lugar, si focaliza el problema a nivel de conocimiento contará con muchas más herramientas para intervenir didácticamente en la relación de sus alumnos con la TV ejerciendo una mediación cognitiva y aprovechando aquellos aspectos que le sean de utilidad para sus propósitos educativos. En tal sentido es de particular importancia que los docentes puedan cargar con nuevos sentidos el tradicional mandato de formar “televidentes críticos” desechando esquemas poco efectivos que tienden a que los niños reproduzcan “esquemas escolares” de evaluación moral entre entre buenos y malos ejemplos de conducta en los programas de TV.

Quizás el mayor desafío que, en ese sentido, se les plantea a los docentes es el de formar alumnos que puedan leer e interpretar críticamente la “realidad” que construyen los medios. Pero no menos importante que eso es que puedan comprender que esa realidad es construida a través de dispositivos discursivos y tecnológico particulares que le

imprimen determinadas características a esa "realidad". Para ello es fundamental que los niños y los docentes primero, puedan "desnaturalizar" a la TV quitarles esa fuerza de lo dado, de lo cotidiano, de lo que es "tal cual se muestra", del sentido común y práctico con los que se confunde en la vida cotidiana del hogar.

Y el segundo paso es convertir la emergencia de la TV en "problemas de conocimiento", dándole relevancia a los intereses, inquietudes, opiniones y conceptos que los niños han construido en sus consumos mediáticos. Si se trabajan esos saberes en un marco pedagógico particular, que les de contención, que les "ponga palabras", podrán integrarse los nuevos conocimientos con mayor dinamismo, se podrán "corregir" aquellos conocimientos incorrectos, equivocados y básicamente desordenados.

Si bien los niños aprenden de la TV, creemos que en la actualidad sólo en la escuela los aprendizajes pueden hacerse ordenados, sistemáticos, clasificados, adecuados a las competencias cognitivas de los niños y básicamente democratizados. Porque la TV genera importantes "diferenciales de saber" (Elias, N., 1994) entre los receptores dependiendo de los tipos de consumo, las modalidades familiares de ver TV, los niveles socioeconómicos, las oportunidades de recepción, etc.

Dijimos que la Escuela es una comunidad de apropiación de los mensajes televisivos y por lo tanto es un espacio de "mediación" importante entre la TV y los niños, razón por la cual aunque no desarrolle ninguna estrategia específica de intervención, en su seno se realiza una parte importante de los procesos ampliados de recepción. Si rastreamos las formas en que la TV aparece explícitamente en la escuela veremos que en la mayoría de los casos es de un modo informal y asistemático: en las charlas de los niños en el recreo o en el aula, en comentarios espontáneos en la clase, pero casi siempre en "espacios no demasiado escolarizados". Salvo el uso de videos educativos, la TV comercial, que se consume arriba de 4 hs diarias en los hogares de los niños (y de los docentes), no tiene un lugar legitimado en la escuela. Y por ello ocupa una parte importante de los "espacios posteriores", los que están en cierta forma ocultos y al margen de los procesos de enseñanza-aprendizaje formales.

Sin embargo el conocimiento televisivo funciona como "un fondo social de saber" (Elias, N., 1994) a partir del cual los niños perciben, interpretan e interactúan con el mundo que los rodea, mundo en el cual la escuela se encuentra inserta. La pregunta que sigue es si coinciden los alumnos reales con los alumnos-tipo pensados por la escuela, y frente a los cuales desarrolla sus modalidades de inculcación.

Nuestra perspectiva señala que los niños actuales están aprendiendo "otros" modos de aprender, de conocer y de ser emisor y receptor de saberes socialmente válidos. Esos otros modos son reproducidos por los niños en la escuela y plantean algunos conflictos que creemos deben ser pensados como desafíos para mejorar la calidad de la experiencia escolar. Vamos a señalar algunos:

- a) La TV genera un desajuste entre *etapas de la vida y tipos de conocimiento adecuado* que trastorna los esquemas escolares, no coincidiendo los saberes esperados por los docentes con los saberes reales de sus alumnos. Esto ocasiona desencuentros profundos entre la tarea planificada por el docente y los intereses y conocimientos de los niños. Una consecuencia importante de este aspecto es la "intromisión" de temáticas adultas en los acerbos de saber infantiles que en ciertas circunstancias "simetrizan" la relación entre niños y docentes cuando este último no cuenta con la información o la formación necesaria para dar curso a esas inquietudes.

- b) Otra consecuencia importante es el lugar preponderante que se le da a la *información* por sobre el conocimiento. Esta modalidad centrada en la posesión y el procesamiento veloz de los datos parece ser la más valorada por los niños y sus padres en detrimento de otras modalidades escolares más vinculadas al desarrollo de competencias cognitivas tales como la reflexión, la capacidad analítica o la expresión creativa. Frente a la dinámica y la variedad de informaciones que ofrece la TV y los medios en general, incluyendo a Internet, la escuela aparece como empobrecida en tanto sigue basando su fundamento de saber en los manuales de enseñanza. Una consecuencia de esta valoración de la información, por sobre el conocimiento, es la exigencia de utilidad, pragmatidad que parece estar imponiéndose por sobre otros modos de vincularse con el saber. En este sentido el conocimiento escolar cuando es analizado con esos esquemas aparece como “inútil” para manejarse en el mundo exterior a la escuela y se le exigen ciertos ajustes de disciplinas y contenidos estrechamente vinculados al imaginario tecnológico actual.
- c) La importancia social que adquiere la “actualidad” plantea una dimensión de la realidad fundamental a la que sólo se puede acceder en el consumo mediático. En ese marco, la escuela aparece en los imaginarios infantiles como un lugar aislado, como un no-lugar social puesto que allí se corta la “conexión” con el mundo exterior al que los medios nos conectan cotidianamente desde nuestros hogares. Esa dimensión de la realidad es muy valorada por los niños quienes destacan la importancia de la TV como medio de orientación en un mundo mediatizado. Cuando la Escuela aborda temáticas de actualidad siempre aparece como “retrasada”, como diferida de los tiempos y dinámicas televisivos. Asimismo aparecen un conjunto de problemáticas que le plantean al docente verdaderos desafíos profesionales que deberá afrontar tales como exigencias de tomas de partido en una situación, tratamiento de temáticas extracurriculares, búsqueda de información en fuentes no tradicionales y diseño de actividades escolares innovadoras.
- Otro aspecto vinculado a éste es la imposición de temáticas (la agenda de los medios) de actualidad en la escuela según el tratamiento que le den los medios y sin tener intervención la propia realidad escolar, las necesidades de aprendizaje o intereses específicos de conocimiento de sus miembros.
- d) La TV desarrolla en los niños competencias cognitivas vinculadas a la lectura y decodificación de la imágenes que traen consecuencias sobre los modos de aprender y percibir la realidad que los modos tradicionales de enseñanza basados en la lectoescritura parecen no poder contener en términos de intereses y posibilidades de conocimiento. Asimismo esta modalidad centrada en la visibilidad parece desarrollar ciertas capacidades intelectuales tales como la memoria visual, el pensamiento sincrético, etc; y desfavorecer otras más vinculadas al desarrollo del pensamiento abstracto, sobre las cuales la escuela asienta muchas de sus estrategias didácticas. En tanto la escuela parece mantenerse en un régimen lineal de imagen, más vinculado al texto escrito, como apoyo o ejemplo, los niños parecen experimentar modos de conocer propios de la imagen.
- e) La modalidad de transmisión en directo y en tiempo real genera un imaginario social construido sobre la figura del presente que dificulta la enseñanza de la historia y en último término de la transmisión del legado cultural, patrimonio de la institución

escolar.

- f) La importancia otorgada a la técnica audiovisual como el modo fundamental de obtener conocimiento socialmente válido, deslegitima otros modos de obtener saber ajenos a la presencia de la técnica y centrados en las capacidades humanas o en tecnologías previas a la TV como los textos escritos. Es así que los niños reconocen con mayor legitimidad los conocimientos generados y aprendidos de medios tecnológicos y desestiman o dudan de la validez de los saberes de los textos de estudio o de sus mismos docentes.
- g) El entretenimiento es una modalidad enunciativa fundamental de la cultura televisiva y parece imponerse como forma de vincularse al saber. Es así que los docentes se ven exigidos por sus alumnos en cuanto a exhibir en las clases ciertos atributos del entretenimiento televisivo tales como ritmo, estimulación perceptiva constante, premios y castigos, simpatía, informalidad y rasgos estéticos propios de los conductores de TV que transforman los criterios tradicionales de la clase escolar.
- h) La experiencia de consumo televisivo hogareño asentada sobre hábitos muy firmes parece trasladarse a la escuela y "contagiar" algunos aspectos tales como: cierta invasión de un estilo informal y familiar en el trato con los docentes y los modos de vincularse con las autoridades; cierta preferencia por la experimentación mediada y no por la experimentación directa, la adopción de variados roles de receptor según lo indique el tipo de programa, la informalidad en los horarios y la discontinuidad temática definida por los intereses propios. Estos aspectos confrontan con el estilo de la experiencia escolar que en cierta forma impone reglas más estrictas de interacción y roles más esquemáticos a los alumnos.

Estos aspectos, que sólo puntean algunas de las problemáticas que generan la mediatización en la escuela y que deben relativizarse según el tipo de escuela y las circunstancias particulares, pueden quizás sistematizarse en dos aspectos:

1. Lo que parece estar cambiando son las formas de percibir y construir socialmente las categorías del tiempo y el espacio. Esas transformaciones vinculadas al desarrollo de los medios audiovisuales proponen una serie de categorías nuevas acerca de la realidad y los modos de conocerla que la matriz escolar fundada en estados pasados de la sociedad parece no poder contener. Sin embargo esas categorías emergen en la escuela porque ese es un lugar fundamental para la interacción donde se renegocian y se les da nuevos sentidos. Los niños manejan complejas teorizaciones acerca de la "realidad", de las realidades que construyen los medios, de las temporalidades desarrolladas por los medios, de la virtualidad, de la ficción y de la configuración mediática del mundo exterior. Si desde la escuela no se consideran esos saberes cada vez más la escuela se irá "desrealizando", en un imaginario cada vez más vinculado a la aceptación de realidades constituidas mediáticamente.
2. El segundo aspecto apunta a señalar que en el mundo actual de la modernidad tardía, tal como lo denomina A. Giddens, cada vez parece más urgente la necesidad de los sujetos por definir sus identidades frente a un mundo fragmentado donde la dinámica social exige constantes formas de emplazamiento. Ante esa realidad la TV es una fuente de recursos fundamentales porque funciona como un medio a través del

cual los sujetos van aprendiendo identidades, gustos y modalidades de distinguirse y de adscribirse a determinados grupos culturales. El aspecto paradójico es que una parte importante de esos procesos de constitución de identidades se realiza en la escuela, pero a espaldas de la institución en los tiempo-espacios más liberados de las reglas institucionales. En su lugar y desde las regiones institucionalizadas, la escuela le ofrece a los niños escasas posibilidades de constituir sus identidades en los términos que parece exigir la cultura actual. Salvo algunas excepciones, más vinculadas al deporte, sólo les brinda un “empobrecido” rol de alumno, en relación a los múltiples roles mediáticos, frente al cual los niños no parecen mostrar demasiado interés ni adhesión.

Finalmente y a modo de conclusión queremos señalar que estos aspectos deben ser problematizados por la escuela, ya que son, en cierto modo, la forma de comenzar a revertir una tendencia social en retroceso, la cual, si es considerada desde el punto de vista de conocimiento, podrá ser más fácilmente enfrentada porque la Escuela cuenta con herramientas propias para intervenir en ese aspecto. Para ello deberá también revertir los modos de enseñar, los contenidos y procedimientos que enseña, las imágenes de sujetos de aprendizaje con que se maneja, las autoridades cognitivas que reconoce y los roles de conocimiento que favorece. En último término analizar los modos en que incide la TV en la relación de la escuela con el conocimiento es una excusa para revisar los modos en ciertas formas “naturalizados” en que esta institución lleva a cabo su mandato fundacional cual es el de poner en relación a los niños con el saber.

## Bibliografía

- Bourdieu, P (1997), *Razones prácticas*, Ed. Anagrama, Barcelona.
- \_\_\_\_\_, (1988), *La Distinción*, Taurus, Madrid.
- Da Porta, E, Informes de investigación, inéd., CEA-CONICOR.
- Elias, N. (1994), *Conocimiento y Poder*, Ed. La Piqueta.
- Entel, A. (1992), “Escuela y conocimiento”, *Cuadernos Flacso*, Miño y Davila. Frigerio, G.
- \_\_\_\_\_, (1995), *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel, Bs. As.
- Giddens, A. (1995), *La constitución de la sociedad*, Amorrortu.
- Martin-Barbero (1987), *De los medios a las mediaciones*, Ggili, México.
- Sylverstone (1997), *Televisión y vida cotidiana*, Amorrortu.
- Veron, E. (1987), *Construir el acontecimiento*, Gedisa.
- \_\_\_\_\_, (1995), *La mediatización*, UBA.