

● Maritza López de la Roche  
Colombia

Innovaciones tecnológicas y viejos debates

# ¿Aprenden las audiencias infantiles con los medios?

Do young audiences learn from media?  
New communication technologies and old debates

El artículo retoma el antiguo debate acerca de la influencia de los medios, enfocándolo en la pregunta acerca del aprendizaje del niño a partir de la televisión. Plantea que si no ocurren procesos de comunicación interpersonal, como las mediaciones de los adultos y pares del grupo familiar o las de los maestros en el sistema escolar, este medio «per se» no garantiza que el niño construya conocimiento. El problema de la influencia se analiza entonces relacionándolo con los factores de capital escolar/cultural del niño y su familia, y con los procesos de interacción. Se tiene en cuenta la contribución actual a la adquisición de capital escolar y cultural del niño.

The article revisits the old debate about media influence, focusing on whether children learn from television or not. It argues that TV per se does not guarantee that a child will build knowledge because mediations connected to family members, peers, or school teachers are necessary to activate learning processes. From this perspective the issue of media influence is related to cultural and school capital and to impersonal communication. Attention is drawn to the contribution of the media to the child's acquisition of cultural capital.

#### DESCRIPTORES/KEY WORDS

Televisión, capital cultural, capital escolar, audiencia infantil, aprendizaje televisivo.  
Television, cultural capital, school capital, children audience, television learning.

Varios niños pertenecientes a los pueblos indígenas Nasa, de Toribío –zona andina al suroccidente de Colombia–, fueron entrevistados por un periodista de televisión. Al preguntarles qué querían ser cuando fueron «grandes», respondieron: «manejar computador»<sup>1</sup>. Dominar las habilidades requeridas para la informática, y tener esa tecnología, es hoy no sólo un proyecto educativo familiar, sino una aspiración de los mismos niños. Las nuevas generaciones quieren hacer un uso más intensivo de las tecnologías

❖ Maritza López de la Roche es profesora e investigadora de la Escuela de Comunicación Sociales de la Universidad del Valle, en Colombia (maritzal@univalle.edu.co).

y crecer con Internet, videojuegos, teléfonos móviles, cámaras y reproductores de música digitales. A la par que proliferan esas invenciones electrónicas se hacen más frecuentes los foros públicos, locales y globales sobre medios y tecnologías y su acción educativa. Sin embargo, persiste una agenda de «asuntos pendientes» para los investigadores.

### 1. TV, representaciones y aprendizajes

Un estudio en curso acerca de las representaciones que niños y niñas colombianos construyen sobre «la guerra» y sobre «los gobernantes» ha permitido la ocasión de volver a indagar sobre si se aprende o no de la televisión, y revisar aquello de la influencia de los medios<sup>2</sup>. Controversias que aún hoy no escapan a los extremos simplificadores del «impacto», o de la «democracia semiótica»<sup>3</sup>. Las cuestiones nombradas se abordarán teniendo como premisa básica la correlación, sobre la cual nos instruyó Bourdieu (1979), entre capital escolar/cultural y elecciones culturales; y en consecuencia, el carácter aprendido del gusto.

### 2. La televisión sola no es buena informadora, ni «transmisora» de contenidos

La pantalla televisiva no es eficaz en «transmitir» información, construir representaciones, formar valores o promover modelos de comportamiento si no operan simultáneamente otras «mediaciones», ejercidas por los pares en edad o los adultos con los cuales los niños interactúan<sup>4</sup>. Los niños señalan a la televisión como la principal proveedora de sus conocimientos sobre la realidad, excepto en los grupos de capital escolar amplio (CEA), en los cuales los padres y madres le ganan a la televisión como fuentes de información. Ellos son nombrados con mayor frecuencia como los que ofrecen a los niños ideas y conocimientos sobre los temas de actualidad acerca de los cuales se les preguntó, aunque la televisión también es citada como referente importante. La disponibilidad de un mayor número de televisores en el hogar y la situación habitual de que ambos padres trabajen, hacen frecuente que los niños de sectores sociales altos vean más tiempo la televisión solos; sin embargo, el recurrir a conversaciones más frecuentes con sus padres, en las cuales se incluyen lo que las agendas informativas de los medios hacen visible, así como también los asuntos considerados «públicos», propicia la acumulación de un determinado grado de información y conocimientos. En los vecindarios populares la situación más usual es la de ver televisión en compañía. Pero, en contraste, la «televidencia» colectiva no conlleva un diálogo acerca de los asuntos aquí referidos.

Los profesores son mencionados en tercer lugar como fuente de lo que los niños saben, después de la televisión y los padres, pero en mucha menor proporción. En relación con sucesos de actualidad del país o internacionales, el sistema escolar no es citado por los niños como proveedor de información. Así como tampoco la cultura «light», los «realities» o las «vedettes» deportivas se incluyen en los tópicos que aparecen en el tiempo y el espacio de la escuela. Aunque los niños de CEA pertenecen a instituciones que tienen estándares de calidad educativa superiores a las escuelas o colegios de los otros niños participantes en la investigación, dichos niños escasamente han señalado a los profesores y al colegio como fuentes de lo que saben sobre los temas de actualidad que los medios publicitan<sup>5</sup>. En el mundo rural, el pueblo indígena guambiano y un poblado de afrodescendientes, los niños mencionan «la gente dice...» o «todo el mundo dice...», expresiones que indican el peso que en la construcción de significados tiene la comunidad de la cual forman parte.

La información reunida y analizada sugiere que es menor la influencia de los medios cuanto mayor es la «mediación» de los padres o adultos que rodean al niño, y del sistema escolar. Es decir, estas dos últimas agencias disminuyen el influjo de los medios cuando actúan como instancias fuertes que proveen de conocimiento y argumentos a los niños sobre determinados temas. En el caso de los niños de CEA, la información de los medios –aunque esquemática y deficiente– cae en terreno fértil para que a partir de unas pocas pistas alusivas a una u otra situación, los niños establezcan algún tipo de intertextualidad con lo que conversan y aprenden con los adultos, y también con lo que leen o son instruidos dentro del sistema escolar. De tal modo que esos «mínimos» que pone en circulación el circuito comercial de medios e información –que es el que la mayoría de familias ven– se crucen en alguna medida con otros conocimientos y textos, y se propicien así reelaboraciones más complejas de lo que los medios ofrecen. Sin embargo, es necesario desde ya hacer la salvedad de que el «menú» de productos de los medios que consumen los niños nunca es común a todos.

De lo anterior se deduce que son necesarias las mediaciones de los adultos del grupo familiar, y de los educadores, para activar el potencial formativo o instruccional de la televisión y de otros medios. Los cuales, por sí solos, no son eficaces en propiciar aprendizajes. Nótese que se hace referencia a una serie de mediaciones: el acervo de conocimientos de la familia, junto con la acción socializadora que ella realiza; y el capital escolar que ofrece al niño la institución educa-

tiva, junto con la acción de enseñanza que ésta ejerce. Es decir, que lo que pesa aquí son las interacciones interpersonales. Para que los medios actualicen su potencial instructivo o formativo deben ocurrir procesos de comunicación intersubjetiva: conversaciones e interacciones entre niños y adultos, y entre pares en edad<sup>6</sup>.

### 3. El «capital escolar» tiene correspondencia con patrones particulares de consumo de medios

La mediación a la que el estudio base de este texto dedica especial atención es la determinada por el capital escolar del niño, asociado a su historia familiar. Hay evidencia de un mejor nivel de información sobre asuntos de actualidad, mayores conocimientos sobre temas relacionados con el país, y mejores competencias lógicas y lingüísticas en niños de CEA. Sin embargo, también tiene que considerarse aquí la «cuota» en la adquisición de capital escolar/cultural que corresponde tanto a la televisión como a los computadores y a Internet, y la acción que pueden haber tenido estos medios en la activación de habilidades cognitivas en este grupo particular de niños y niñas, gracias también a que el «menú» especial de medios audiovisuales transnacionales de los que se nutren (series y películas extranjeras, a menudo filmes en inglés o francés, y en general programas en formatos estéticamente más sofisticados) no es equiparable a la dieta de telenovelas, dibujos animados y películas de acción de los sectores populares.

La televisión sigue siendo la tecnología que copa la proporción más alta del tiempo de los niños de ocho a diez años, comparada con Internet o los videojuegos. La nombran como proveedora de las imágenes y discursos sobre la realidad en mucha mayor medida que a los otros medios. En segundo lugar aparece la radio, pero sólo es citada por los niños de sectores populares y por los rurales. En los hogares de los niños de CEA existen reglas claras que fijan límites estrictos al número de horas dedicadas a la televisión. El número promedio de programas que los niños de CEA ven al día es de tres, o sea, aproximadamente hora y media de televidencia. En contraste con el grupo de capital escolar restringido (CER), donde se registran consumos de seis ó siete programas, es decir, de tres horas de televisión diarias. Las telenovelas están prohibidas ex-

plicitamente en algunos hogares de CEA, y en algunos casos también los programas de contenidos violentos.

Durante la entrevista, los escolares de CEA afirman ver los noticieros de las cadenas comerciales colombianas, y en algunos casos nombran a CNN. Por el tipo de respuestas se deduce que ver noticieros es una práctica más bien ocasional e informal. Es decir, que el niño o la niña posiblemente no se sienta a ver el noticiero asumiéndolo como un programa que elige, y por lo tanto no lo ve con atención concentrada. Por el contrario, probablemente comparte un ritual de los adultos y ve el programa informalmente. O sea que se sugiere aquí la hipótesis de que la información que el niño adquiere y organiza mentalmente debe adjudicarse más que a la televidencia del noticiero a las interacciones lingüísticas con sus padres o con los adultos del grupo familiar.

Se trata de niños con excelentes competencias de lecto-escritura, quienes leen regularmente, y por ende

**La pantalla televisiva no es eficaz en «transmitir» información, construir representaciones, formar valores o promover modelos de comportamiento si no operan simultáneamente otras «mediaciones», ejercidas por los pares en edad o los adultos con los cuales los niños interactúan.**

están dotados de buenas competencias lógicas y lingüísticas. Así mismo, se trata de niños estimulados por las conversaciones dentro de su misma familia en cuanto a los temas relativos a los hechos político-sociales del país y del mundo.

Otro dato clave es que en los grupos de CEA aparece la prensa como fuente de información, especialmente alrededor de los temas del conflicto armado colombiano, la reelección presidencial y la información internacional. Los niños de este grupo mencionan los periódicos. La disponibilidad de material impreso, y el participar, así sea parcialmente en las prácticas de lectura del periódico de los adultos, incide en las modalidades y frecuencias con las que los niños recurren a la prensa escrita y a la lectura de impresos como fuentes de información. En contraste, los niños de CER, pertenecientes a sectores populares (incluidos los de las localidades rurales) mencionan la radio, medio con el que los niños de CEA tienen poco contacto, a no ser para escuchar música.

Los niños de CER no parecen tener el hábito de ver el noticiero de televisión, ni siquiera de la manera informal y sin concentración que se señaló como frecuente en los niños de CEA, quienes participan en algún grado de la atención a los noticieros que conceden los adultos de su grupo familiar. En el caso de los niños rurales participantes en el estudio citado, la influencia de los medios en sus representaciones sociales y en su percepción de la realidad es relativa, en tanto no tienen disponibilidad diaria de un televisor en cada vivienda: en Zaragoza, el pequeño poblado de afrodescendientes, no han tenido señal de TV abierta por dos años, por un daño en la torre transmisora; es una de las razones por las cuales este grupo no demuestra información sobre tópicos que en su momento fueron abordados por la televisión recurrentemente, tales como la reelección del presidente, la figura de Osama Bin Laden, y un popular «reality show». En

como la economía, las finanzas, la electrónica o la investigación científica. Sodré (2002) plantea que la televisión comercial, con su abundancia de contenidos populares, tiene una especie de «contrato de lectura» con los estratos económicamente inferiores de la sociedad. En este caso, el insuficiente capital económico determina la precariedad de capital escolar, y la no familiaridad con bienes culturales diferentes de los de «la cultura internacional popular», sobre la que ha escrito Ortiz (1994).

Martín Barbero (2002) ha planteado que la televisión de entretenimiento, al igual que otros medios electrónicos, no está afiliada al proyecto iluminista que caracteriza el canon escolar basado en la razón, y el aprendizaje lineal por etapas. Haciendo consideraciones semejantes, Valerio Fuenzalida (1997) ha argumentado acerca de las limitaciones de la TV, con su estética de magazín, para comunicar contenidos «duros» o «serios». Ha elogiado, en contraste, las bondades del lenguaje televisivo para proveer a los niños y adolescentes de habilidades utilizables en su vida cotidiana y para aportarles a ellos modelos para sus relaciones interpersonales con los pares en edad o con los adultos.

Sin embargo, tenemos que advertir qué proporción de estas «enseñanzas para la vida»

equivale a la reproducción de los valores y modelos sociales convencionales, y a patrones estereotipados de identidad y de actuación social, cuando las niñas toman como ejemplos a Madonna o a las Barbies, y los niños adoptan las expectativas de llegar a ser hombres sexual y profesionalmente «exitosos», con cuerpos adaptados a los estándares de la publicidad, amigas estilo «top model», y suficiente dinero para gastar.

En cuanto al computador e Internet, se constata que en Colombia constituyen actualmente dispositivos ya incorporados a las rutinas semanales de los niños de sectores medios y altos, y que irán ganando dedicación a la par que ellos crecen. Se debe tener en cuenta, eso sí, que los usos del PC varían de un niño a otro, de manera similar a lo que se ha explicado respecto al consumo de otros medios. Las familias que tienen un proyecto educativo determinado para sus hijos a menudo ejercen una supervisión parental, tanto del tiempo que los niños pasan en el computador, como del tipo de actividades para las cuales lo utilizan.

Es oportuno precisar que capital económico no es

**La pantalla televisiva no es eficaz en «transmitir» información, construir representaciones, formar valores o promover modelos de comportamiento si no operan simultáneamente otras «mediaciones», ejercidas por los pares en edad o los adultos con los cuales los niños interactúan.**

Guambía, la comunidad indígena, solamente algunas familias tienen televisor. Los niños guambianos también demuestran escasos conocimientos de la información que circula por televisión. Su relativo aislamiento—tanto geográfico como cultural— como grupo étnico, con características y prácticas singulares, es una condición que marca su desconocimiento de algunos asuntos del orden nacional e internacional.

Los géneros que los niños de CER consumen—dibujos animados, telenovelas, series y películas de acción— hacen que la televisión que ellos ven sea una «agencia» con efectos limitados en cuanto a los aprendizajes que pueden desarrollar, y al tipo de información que reciben. Por lo tanto, retornamos aquí el argumento de Sarlo (1994), cuando critica que Mickey Mouse o los videojuegos no constituyen todo el equipamiento cultural que los niños necesitan para situarse y desempeñarse en las sociedades latinoamericanas contemporáneas, desiguales, competitivas, y donde quienes toman las decisiones que afectan los intereses colectivos han sido entrenados en saberes «duros»,

directamente proporcional a capital escolar. En los grupos de niños de CEA participantes, las familias que han dotado a sus hijos de un capital escolar superior a los de los otros no son las familias de mayor capital económico.

La adquisición de capital escolar corresponde a una historia familiar de relación con los circuitos de la cultura denominada «erudita», y a la vez con un proyecto educativo explícito y generalmente fuerte que la familia deliberadamente determina cumplir, y que le impone unos planes específicos en la organización tanto del tiempo familiar, así como también la destinación de recursos humanos y económicos en la obtención de metas determinadas en la educación de los hijos dentro del sistema escolar formal, en la capacitación de ellos en competencias adicionales como las artes o la informática, y en la formación de valores para la vida. Estas metas requieren, incluso, y a veces, la postergación o la supresión de objetivos de lucro económico, puesto que ejercen presiones y cambios en lo que respecta al tiempo que los padres deben pasar con los hijos, en oposición a dedicarse a actividades laborales que aumenten sus ingresos.

Tras exponer sucintamente algunos argumentos acerca de las relaciones entre los medios, las audiencias y sus procesos de conocimiento, vuelvo a la idea inicial: reitero que la influencia de los medios y la cuestión sobre cómo se aprende con ellos son antiguas preguntas que los foros públicos sacan a relucir una y otra vez, en las cuales tendremos que continuar profundizando, y que aún necesitan renovados esfuerzos tanto de la teoría como del trabajo empírico<sup>7</sup>.

## Notas

<sup>1</sup> «Toribío. La guerra en el Cauca», I y II, documentales producidos por Hollman Morris sobre el conflicto armado en Colombia transmitidos los días 5 y 12 de mayo de 2005 por Canal 1, en el programa «Contravía».

<sup>2</sup> Se trata de la investigación «Representaciones sociales construidas por audiencias infantiles a partir del análisis de las mediaciones ejercidas por los medios y tecnologías de la comunicación», en el cual trabajo como investigadora principal. La parte empírica ha involucrado grupos de niños urbanos y rurales, en Colombia, los cuales, para efectos de lo que se quiere explorar, han sido categorizados con base en capital escolar («Amplio» y «Restringido»), según criterios establecidos para este estudio. Se han involucrado escolares de las ciudades de Cali y Bogotá. Los niños rurales pertenecen al pueblo indígena Guambiano, al Suroccidente del país; los niños afrocolombianos son dos grupos, uno de Cali, y otro de Zaragoza, poblado cercano al Litoral Pacífico. Trabajar en escuelas y colegios, situados en el mapa urbano colombiano, fragmentado por clases sociales, significa que un colegio de sectores medios y altos congrega niños y niñas con mayor capital escolar que un colegio situado en barrios de sectores populares o en zonas rurales. Entonces se trabaja

con una categorización de los niños que agrupa sectores medios y altos poseedores de capital escolar amplio (CEA); en comparación con sectores populares de capital escolar restringido (CER). Sin embargo, como se sugiere en el desarrollo de este artículo, dentro de los grupos de clase social alta, las familias de mayor capital económico no son las de mayor capital escolar/cultural. Es pertinente también señalar que se ha trabajado con pueblos indígenas y con comunidades afrodescendientes con el fin de explorar las particularidades que los procesos de consumo de medios y de construcción de significados que adquieren en estos grupos, los cuales tienen especificidades importantes en cuanto a su historia y a su ubicación dentro de la estructura social. Sin embargo, por limitaciones de espacio, en este texto no será posible abordar estos temas, así como tampoco precisiones relativas a género, aunque el estudio de referencia los ha tomado en cuenta.

<sup>3</sup> Inés Cornejo Portugal critica la postura que defiende la creatividad de los consumidores de los medios, debido a los peligros de sobredimensionar la libertad interpretativa del consumidor de un producto mediático. Por otra parte, la palabra «impacto», de filiación funcionalista, sigue prevaleciendo para definir las relaciones entre los sujetos y grupos sociales, y los medios y sus textos o productos derivados.

<sup>4</sup> Se usa mediaciones tomando como referentes a J. Martín Barbero (1987) y G. Orozco (1991).

<sup>5</sup> Los estándares de calidad se refieren a factores como la infraestructura escolar (incluidos los equipamientos audiovisuales e informáticos), el grado de escolaridad del profesorado, y las modalidades pedagógicas utilizadas, entre otros, los cuales son hoy evaluados por el estado.

<sup>6</sup> Se citan en la bibliografía los estudios «Realidades... fantasías... evasiones... saberes... los adolescentes frente a la TV: una compleja relación» (Collazos, 1998) e «Influencia de los programas televisivos con contenido sexual sobre el comportamiento de los adolescentes» (Universidad de Los Andes, 2003), los cuales abordan el tema de las conversaciones sobre programas de TV con los padres en el hogar, y dentro del colegio en el tiempo fuera de clase.

<sup>7</sup> Por las limitaciones de espacio se suprimió en este artículo una gran proporción de referencias a los hallazgos empíricos.

## Referencias

- BOURDIEU, P. (1979): *La distinción*. Madrid, Taurus.
- COLLAZOS, J. (1998): *Realidades... fantasías... evasiones... saberes... los adolescentes frente a la TV: una compleja relación*. Bogotá, Universidad Javeriana, Tesis de Maestría en Comunicación.
- FUENZALIDA, V. (1997): *Televisión y cultura cotidiana*. Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria CPU.
- MARTÍN BARBERO, J. (2002): *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Norma.
- MARTÍN BARBERO, J. (1987): *De los medios a las mediaciones*. México, Gustavo Gili.
- OROZCO, G. (1991): *Recepción Televisiva: tres aproximaciones y una razón por su estudio*. México, Universidad Iberoamericana.
- ORTIZ, R. (1994): *Pierre Bourdieu*. São Paulo, Atica.
- SARLO, B. (1994): *Escenas de la vida postmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires, Ariel.
- SODRÉ, M. (2002): *Antropológica do espelho*. Petrópolis, Vozes.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (Ed.) (2003): *Influencia de los programas televisivos con contenido sexual sobre el comportamiento de los adolescentes*. Bogotá, CESO, Comisión Nacional de TV de Colombia, Programa de Investigaciones Académicas sobre Televisión.