

José Ignacio Aguaded y Silvia Andrea Contín
Huelva y Puerto Madryn (Argentina)

Televisión e identidad indígena una comunidad rural de La Patagonia Argentina

Television and indigenous identity: a rural community in the Patagonia

Esta investigación se enmarca en el contexto global de una experiencia de formación docente en la comarca andina del Paralelo 42 de Argentina que agrupa a diez escuelas rurales. Desde 2002, más de cuarenta docentes, directivos y supervisores de la región desarrollan itinerarios compartidos para el fomento de proyectos alfabetizadores», espacio formativo donde se sitúa esta investigación, que incide en la reflexión sobre la alfabetización en contextos de consumo televisivo, no tanto para describir exclusivamente situaciones meramente consumistas, sino buscando la concienciación, formación y motivación de los docentes y coordinadores de la experiencia para iniciar propuestas de uso inteligente del medio televisivo.

This investigation places in the global context of an educational formation experience in the Andean region of paralelo 42 in the Argentine that groups ten rural schools. Since 2002, more than forty teachers, executives and supervisors of the region have developed «shared itineraries for the promotion of literacy campaigns», a formative space where this investigation is placed. It affects the reflection on the literacy in contexts of television consumption, not only to describe merely consumer situations, but looking for the formation and motivation of the teachers and the experience coordinators to initiate offers of intelligent use of the television.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Consumo televisivo, alfabetización, identidad local, comunidad rural, edu-comunicación.

Television consumption, literacy, local identity, rural community, edu-communication.

«Consumir medios es construimos a nosotros mismos y a la sociedad» (Pérez Tomero).

A partir de una experiencia de formación docente continua que nuclea a diez escuelas rurales de la comarca andina del Paralelo 421, se desarrolla este trabajo de investigación desde diciembre de 2002, bajo la denominación de «itinerarios compartidos para el desarrollo de proyectos alfabetizadores» y convoca a más de cuarenta docentes, directivos y supervisores de la región. Dentro de esta propuesta unos de los bloques de trabajo destinado a la reflexión sobre la alfabetización en contextos de

José Ignacio Aguaded Gómez es profesor de Comunicación y Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Huelva (aguaded@uhu.es).

Silvia Andrea Contín es profesora del Instituto Superior de Formación Docente de Puerto Madryn (Patagonia Argentina) (scontin@inforvia.com.ar).

consumo televisivo, motiva a los docentes y coordinadores de la experiencia a iniciar el presente trabajo de investigación, sentido realmente como necesario frente a grupos de niños que a menudo presentan dificultades para desarrollar exitosamente su proceso de alfabetización y que por otra parte, al decir inicial de los docentes, «pasan gran cantidad de horas frente a la tele, tomando a veces modelos foráneos que interpelan fuertemente su identidad», sin contar con mediaciones que permitan aprovechar dicho consumo en el proceso de alfabetización que llevan adelante las escuelas.

1. Planteamiento del problema de investigación: preocupación temática

En las comunidades rurales de la Patagonia Argentina, al igual que en todo el mundo, pero de manera más preocupante en una zona rural y de población indígena, el impacto de la televisión genera procesos de aculturación en la identidad comunitaria ¿Puede la edu-comunicación aportar al afianzamiento y revisión de dicha identidad fortaleciendo una recepción crítica?

2. Objetivos de la investigación

Las metas básicas de este trabajo con el conocer los hábitos de consumo televisivo de los docentes, familias y niños de escuelas de la comarca andina del Paralelo 42, así como analizar los procesos de interacción que se dan entre consumo televisivo y la configuración de la identidad local. Además, se pretendía generar, de forma colaborativa con el profesorado, propuestas edu-comunicativas para afianzar y revisar la identidad local.

3. Contexto de la investigación²

Tradicionalmente la comarca andina en sus diversas poblaciones estaba habitada por distintas etnias: mapuches, chilenos, alemanes, galeses llegados a la zona de Trevelin y Esquel. Desde la década de los ochenta se perfila un gran crecimiento demográfico. La segunda etapa en este devenir inmigratorio, fue el asentamiento de familias que se acercaban desde el interior de la provincia y por último la gran cantidad de familias de las grandes ciudades tanto de la Ciudad de Buenos Aires como de todo el interior del país. Todo este movimiento trajo aparejado un gran cambio cultural, social, económico y tecnológico, creándose servicios en la localidad (asfalto, medios de transporte, luz, teléfono, correo, etc.) y sobre todo una gran diversidad en la actual comunidad escolar. Las familias implicadas en nuestro proyecto son de procedencia argentina, sólo un 4% de ellas han migrado de Chile y Rusia.

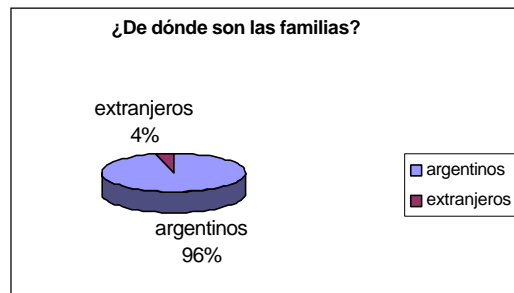


Gráfico 1: Procedencia familiar

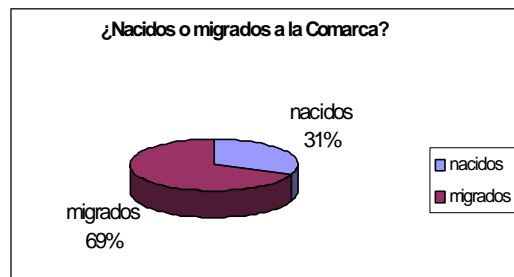


Gráfico 2: Nativos y migrados en la comarca

La categoría de argentinos esconde tras de sí varias diferencias de procedencia que es importante considerar. En un 31% son autóctonas del lugar y en un 69% han llegado a la zona a partir de la década de los ochenta en búsqueda de trabajo y desde diversas ciudades como: Puerto Madryn, Bariloche, Buenos Aires, Trelew, Rawson, Neuquén. Son familias en general nucleares (madre, padre, hijos) y un porcentaje menor de familias tienen características monoparentales (padres separados, madres solteras) y ensambladas (hijos de distinto matrimonio, conviviendo en un mismo hogar). Dentro de las mismas familias, un 23% tiene procedencia indígena y se reconoce como tal. Aunque en su mayoría estas familias, a causa de los procesos de aculturación y pérdida de los rasgos de identidad de origen, no muestran gran interés hacia las prácticas de su cultura y prefiere adherir a la lengua y cultura estandarizada que se difunde en general a través de los procesos de escolarización.

Más allá de las diferencias étnicas entre familias de procedencia indígena o no, un 50% de las familias considera que las costumbres tradicionales de la comarca y particularmente las que vienen de tradición indígena no deben trabajarse en la escuela, ya que son cuestiones del ámbito familiar. Estas respuestas reflejan los procesos de aculturación que vive la comarca teniendo en cuenta que su población original fue naturalmente diversa. En otro 50% las familias apoyan la

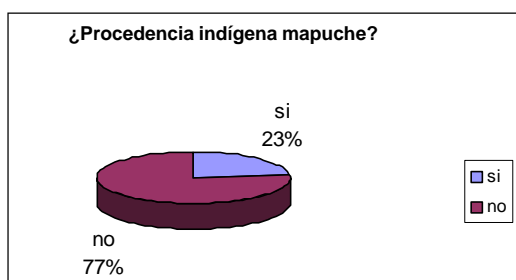


Gráfico 3: Familias de procedencia indígena

inserción de las tradiciones en la escuela apelando a la necesidad de que exista una continuidad entre las actividades culturales de la familia y de la escuela.

En cuanto a los aspectos laborales en las familias generalmente trabajan dos miembros y predominan actividades como la explotación forestal, el trabajo en las chacras, elaboración de productos lácteos, dulces regionales, panificados de fabricación artesanal; actividades relacionadas con el turismo (chóferes, guardaparque...); actividades vinculadas con el trabajo de artesanías para ferias; servicios públicos (docentes, agentes sanitarios, trabajo en seguridad, hospital, transporte, comerciantes, empleados públicos); actividades vinculadas al campo como peones rurales, etc. Además, muchos de los miembros se encuentran dentro del plan jefes de familia.

Los niños desde muy pequeños tienen una independencia mayor que otros niños de la misma edad. Se ocupan de las tareas de la casa, de cuidar a sus hermanos menores o participan en trabajos acompañando a sus padres en tareas como: recolección de mosqueta, hongos, pesca. De este modo están en contacto muy precozmente con el trabajo de la madera, la producción agrícola, la recolección de hongos, la cosecha de frutas, el intercambio de bienes. Todas estas tareas son tomadas como de ayuda familiar, dentro de la dinámica diaria. Entre las prácticas religiosas de las familias se encuentran católicos, testigos de Jehová y evangelistas.

Se observa que a las familias se les dificulta el traslado a los centros urbanos, lugares en donde poder desarrollar actividades de otro tipo, ya que el servicio urbano de transporte recorre un tramo que une Lago Puelo y El Bolsón, pero es insuficiente en capacidad y frecuencia horaria, además de muy costoso para la realidad económica de las familias. La totalidad de las familias posee luz eléctrica y el uso de aparatos eléctricos varía según el poder adquisitivo.

En cuanto a los medios de comunicación, en la mayoría de las poblaciones de la comarca se escucha Radio Nacional y FM locales y El Bolsón. La radio

cumple la función de transmitir y comunicar mensajes, incluso desde las escuelas. Es un medio muy utilizado y de permanente escucha, para informarse de las noticias regionales y nacionales. Otro medio de comunicación es la televisión teniendo acceso a Canal 7 de Rawson y ATC, un 52% de las familias y un 48% DirecTV, servicio que debe abonarse y que se consume a pesar de las restricciones económicas de las familias.

4. Marco teórico

Reflexionar sobre las relaciones de los medios masivos con las culturas se presenta como una tarea compleja que exige revisar sobre diversos puntos de anclaje teórico. En los apartados siguientes presentamos los conceptos teóricos estructurares de nuestra tarea de investigación, pretendiendo que los mismos asuman un rol dinámico, se replanteen y modifiquen durante el proceso de investigación y resulten de utilidad para leer y analizar los datos recolectados en la tarea de campo realizada.

¿Cómo entendemos el proceso de recepción? El fenómeno de la recepción está mediatizado por una serie de elementos socioculturales vinculados a la audiencia y sus contextos. La relación de los medios masivos, en este caso particular la televisión y las audiencias, constituye una tarea compleja de realizar. El estudio de los procesos receptivos en una comunidad determinada no puede aislarse de la influencia de las relaciones interpersonales, de los aspectos históricos, sociales, culturales y discursivos que determinan la identidad cultural de una determinada región.

Apunta Orozco (2000) que un complejo proceso de apropiación de significado, en el cual interviene el medio con sus construcciones e ideologías hegemónicas, el contexto socio-cultural con sus rasgos de identidad y las audiencias, esencialmente diversas, comprometiéndose todos estos componentes en un proceso de negociación de significados más o menos activo e históricamente situado. ¿Cómo entendemos la cultura y sus procesos de transformación de la misma? Los procesos de recepción nos llevan necesariamente a reflexionar sobre los conceptos de cultura, identidad y diversidad.

Los estudios antropológicos actuales se refieren al concepto de cultura como proceso y como producto. Cada cultura debe ser entendida como una propuesta global de orden frente al caos, compleja y cambiante, cuyos elementos particulares, sin embargo, pueden parecer arbitrarios desde cualquier otra propuesta global y desde cualquier situación crítica de cambio. Un rasgo fundamental de la condición huma-

na es, pues, la variabilidad y, por ende, la capacidad de adaptación.

En todas las culturas distinguimos también entornos de aprendizaje organizados, implícita y explícitamente, con la presencia de agentes socializadores y cuidadores, comportamientos fomentados y comportamientos sancionados, mecanismos de selección y transmisión de contenidos y habilidades culturales. En todos ellos existen expectativas, sentimientos y valores que los orientan y los organizan. Existen formas de organización social en algunos pueblos en las que todo el grupo y las actividades que lleva a cabo actúan como el entorno de aprendizaje infantil y otras en las que diversos aspectos socializadores o partes diversas de esos aspectos se especializan, se segregan o se fragmentan, o incluso entran en contradicción. A lo largo de su ciclo vital, los grupos e individuos «enculturados» en un entorno concreto pueden pasar por situaciones de discontinuidad en sus experiencias psico-afectivas y de aculturación en los referentes culturales que originalmente aprendieron. Gentil Puig i Moreno (1989) define la «aculturación» como el cambio que sufren los individuos que han adquirido el aprendizaje primario en una cultura y toman los rasgos de otra cultura por identificación forzada o fusional en la cual el individuo es pasivo y no puede realizar un balance crítico de este proceso (Camillero, 1995).

4.1. Nuestras ideas sobre identidad cultural y recepción televisiva

Partimos de considerar la identidad cultural como una red compleja de significados personales y sociales que responde a vínculos primarios (una identidad de origen, lo que somos por determinación histórica y cultural) y la renovación permanente de los mismos (múltiples identidades de adhesión), constituida por nuestras proyecciones como sujetos culturales y sociales (lo que aspiramos ser en diversidad de contextos y roles). Acordamos además en la naturaleza discursiva y narrativa de la identidad en tanto conjunto de relatos que cada uno pronuncia sobre sí mismo y que los demás pronuncian sobre uno, poniendo en tensión múltiples representaciones sobre un mismo sujeto o grupo.

Actualmente los fenómenos de globalización que se viven a nivel mundial invitan a revisar los conceptos de identidad y desatarlos de conceptos como estado, nación, país, para acercarlos cada vez más a la idea de identidades múltiples, fronterizas, modulares, complejas, planteo realizado por Canclini (1999) en su obra *No sabemos cómo llamar a los otros*.

Los procesos de recepción televisiva generan una necesaria interacción entre los rasgos de identidad, de los sujetos que conforman las audiencias y los contenidos que se difunden a través del medio.

Los mensajes mediáticos son polisémicos (Yaple y Korzenny, 1994: 308), porque admiten lecturas diversas y cada quien negociará con ellos para establecer sus significados. En la transacción de sentido que implica la recepción pueden producirse procesos de transformación de la identidad de los sujetos que componen una audiencia determinada.

Katz y Liebes (1986), a través de algunos estudios, concluyen sobre el concepto de «involucramiento» del receptor con el mensaje, afirmando que si éste es alto, la dependencia y el impacto también lo son. Bajo esta perspectiva, es conveniente tomar en consideración que si el involucramiento es alto, es probablemente porque las personas están conformadas bajo ciertos factores sociales y psicológicos que determinan que se acepten estos mensajes, y no porque el mensaje en sí mismo genere el involucramiento.

Por otro lado, Fiske (1987) plantea que las audiencias ejercen una elección activa del material al que se van a exponer, ya sean internacionales, regionales o nacionales. La gente, afirma el autor, busca lo que tiene relevancia o proximidad cultural. Esta afirmación parecería muy válida si nos referimos a países con una diversidad y pluralidad en los contenidos de sus medios. Por otra parte, son varias las consideraciones que habría que abordar para entender a la televisión como un medio que genera productos culturales que son consumidos por la audiencia.

5. Marco metodológico

5.1. El modelo de investigación

En la presente propuesta recuperamos como marco general la investigación-acción, concepto y práctica que tiene su origen en la obra del psicólogo social Kurt Lewin (1946-1952) quien la desarrolló y aplicó en la Norteamérica de posguerra. Entendemos que la investigación se propone mejorar la educación mediante su cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios. Por ello ha de ser participativa en la medida de que se trabaja para la mejora de sus propias prácticas, tomando decisiones grupales y compromisos con el cambio y transformación de las realidades educativas. En este sentido, se ha de desarrollar siguiendo una espiral introspectiva de ciclos de planificación-acción-observación-reflexión-replanificación. Consideramos que, al plantear en este estudio la investigación orientada a la transformación de la realidad educativa, es necesario explicitar la recupera-

ción de los postulados de la teoría crítica de la educación que nos permite elaborar una «epistemología de la práctica». De esta visión se deriva una consecuencia muy importante: la investigación educativa debe tener un marco diferente; en su diseño tiene que contemplar la acción y la reflexión como dos caras de una misma realidad. Por ello, optamos en esta investigación por el trabajo colaborativo con los docentes y el desarrollo de propuestas edu-comunicativas, vinculadas a los supuestos del currículum como praxis y a la investigación-acción. Partimos de considerar que la mejora de la práctica comunicativa implica tomar partido por un marco curricular que sirva de instrumento emancipatorio para sentar las bases de una acción más autónoma de parte del profesorado. La escuela es un espacio de acción-reflexión, privilegiado para la formación continuada del profesorado y el desarrollo de un proyecto edu-comunicativo. Es desde el diálogo entre teoría crítica y práctica educativa desde el que es posible un discurso crítico que sea además un discurso de la posibilidad. En este marco, consideramos que el docente, en cuanto profesional, es capaz de crear su propios trayectos de formación e innovación. Pero además, como intelectual, es capaz de pensar y conocer su campo de actividad dentro de contextos determinantes más amplios y poseer un discurso que incorpora elementos técnicos, al tiempo que se plantea los ámbitos políticos que determinan su práctica curricular (Carr y Kemmis, 1988).

5.2. Los instrumentos metodológicos

Para la recopilación de los datos de estudio, hemos utilizado una serie de instrumentos metodológicos, como:

- Guión de tutoría: instrumento cualitativo diseñado para facilitar la discusión de los docentes sobre el contexto histórico y cultural en el cual se inserta la tarea de investigación. El instrumento se aplica en el marco de un encuentro de tutoría de Seminario «Itinerarios formativos para el desarrollo de proyectos alfabetizadores en la escuela».

- Cuestionario al profesorado: instrumento cuantitativo que se elabora en forma conjunta entre los coordinadores del proyecto, se ajusta a través de la consulta con los docentes y se toma en el marco de un encuentro presencial del Seminario «Itinerarios formativos para el desarrollo de proyectos alfabetizadores en la escuela».

- Cuestionario a la familia: instrumento cuantitativo que se elabora en forma conjunta entre los coordinadores del proyecto, se ajusta a través de la consulta con los docentes y se toman cuatro cuestionarios

por cada una de las escuelas involucradas en el Seminario «Itinerarios formativos para el desarrollo de proyectos alfabetizadores en la escuela».

Los datos recogidos se informatizaron a través del uso de las herramientas del programa Excel y se socializan entre los coordinadores del proyecto y con los docentes involucrados en la experiencia para dar continuidad al proceso de comentario y análisis de los mismos.

6. Presentación de los datos de campo

La encuesta realizada a las familias y los niños pone de manifiesto aspectos interesantes acerca del consumo televisivo y también vinculado a la interacción de este fenómeno de consumo con aspectos de la identidad local. A continuación presentamos y comentamos los datos recolectados de esta encuesta, anexando comentarios surgidos de la encuesta tomada a los docentes con relación a las mismas variables. Los gráficos que se presentan corresponden en su totalidad a datos de los niños y sus familias. Sobre el consumo televisivo: ¿cuánto, cómo y qué ven los niños y familias?



Gráfico 4: Cantidad de televisores en la familia

Como vemos en el gráfico anterior, predominan en un 63% las familias que cuentan en su casa con un único aparato de televisión. En la consulta realizada a los maestros, observamos que este dato se mantiene en un 53% los docentes que atienden a estos niños tie-

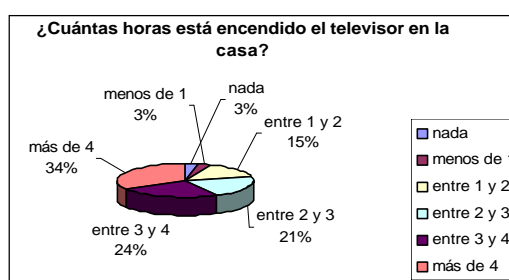


Gráfico 5: Cantidad de horas de consumo de televisión en los niños

nen en su hogar un solo televisor. De todos modos, si bien la cantidad de televisores parece menos a las existentes en hogares urbanos, sucede que en el caso de los niños en un 34% pasan más de cuatro horas frente al televisor, sin contar en la casa ni en la escuela con situaciones de análisis del visionado de televisión.

Los docentes en cambio manifiestan que en sus hogares también el televisor permanece encendido más de cuatro horas, lo cual constituye un 48% del tiempo, pero que en la mayoría de los casos debido a la gran saturación laboral y profesional que viven pueden ver solo uno o dos programas como máximo al día (un 60%). Estos datos llevan a pensar de qué manera en los hogares el televisor opera como pantalla de fondo que permanece encendida sin intereses particulares que respalden el visionado y cumpliendo a veces funciones de contención y compañía frente a la ausencia de los adultos, ya que la cantidad de horas que este aparato se encuentra encendido no coincide con la cantidad de programas que las familias, los niños y los docentes ven diariamente.

Mientras que los niños se dedican a ver televisión predominantemente por la tarde y la mañana, acompañados de hermanos y al finalizar el tiempo escolar, en el caso de los docentes manifiestan ver de noche, al finalizar la jornada de trabajo y con fines puramente recreativos, en busca de una aparente distensión que consideran encontrar en este medio.

La información cuantitativa muestra un consumo importante de horas de televisión por la mañana y por la tarde de parte de los niños en contrarresto con la asistencia a la escuela y estos datos entran en tensión con las opiniones que acercan los padres respecto a los efectos nocivos de la televisión. Si bien al momento de la consulta se muestran adversarios respecto al lugar de la televisión, el fenómeno dentro de los hogares sigue teniendo un lugar preponderante en cuanto a los tiempos y las modalidades del consumo.

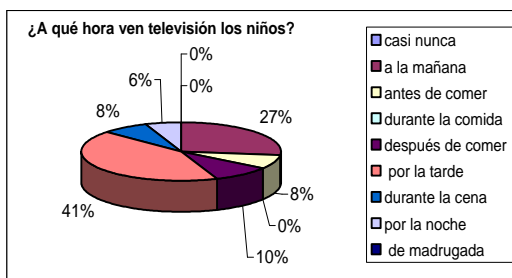


Gráfico 6: Horarios de consumo en los niños

Con respecto a dónde se ve la tele, observamos también que en un 45% en los niños y en un 38% en

los docentes, el televisor se ubica en la sala de estar, sitio donde normalmente se reúne la familia. Si cruzamos este dato con los tiempos de visionado puede inferirse que el televisor encendido en el marco de la reunión familiar no facilita de ninguna manera la comunicación y el intercambio entre los diferentes miembros. Como afirman Sánchez y Ferreira (1996), si varios televisores no ayudan a construir la relación familiar, uno tampoco lo favorece y la utilización inadecuada del televisor como vínculo y ocasión de diálogo a menudo es generador de problemas de convivencia y de incomunicación.

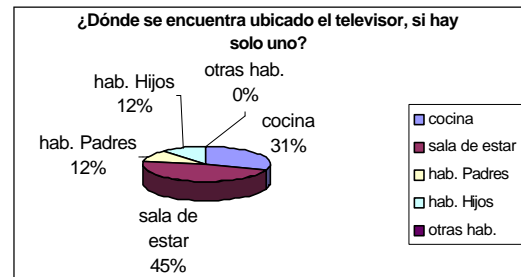


Gráfico 7: Ubicación de los televisores en el hogar

Con respecto al tipo de cadenas que las familias y los niños consumen observamos que a pesar de las restricciones económicas que se viven en la comarca las familias están abonadas a cadenas privadas de cable que les permiten acceder a una gran variedad de canales. Sólo los que tienen el canal oficial de la provincia reciben la televisión sin la necesidad de aportar un abono mensual.

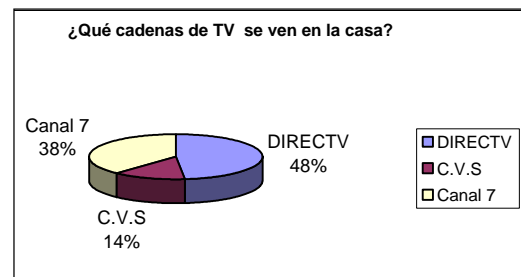


Gráfico 8: Cadenas televisivas que ven los niños en sus hogares

Con respecto a los canales, la predominancia de Magic, como uno de los más vistos tiene que ver con el creciente consumo de dibujos animados que realizan los niños. Por otra parte resulta significativo que el único canal que difunde los eventos tradicionales y culturales, sea el menos visto (canal rural). En un 90% las familias regulan y prohíben el consumo de progra-

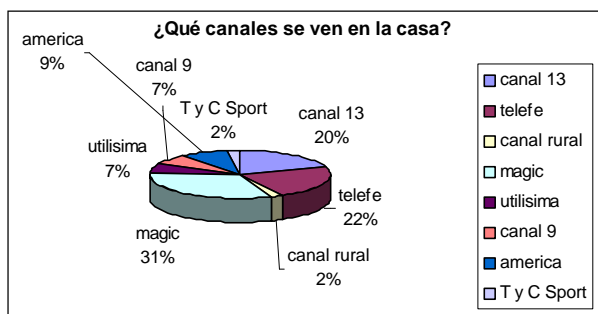


Gráfico 9: Canales que ven los niños en sus hogares

mas para mayores, películas de terror, prohibidas para menores, con escenas de sexo y violencia. Las causas de restricción tienen que ver con los siguientes aspectos, al decir de los padres: evitar lo que normalmente genera la tele: «un despertar prematuro de la mente en niños que son tranquilos por vivir en una zona rural», «un vocabulario violento y descontrolado». Se evidencia un modelo de rechazo frente al televisor, fundamentado en una concepción apocalíptica que responsabiliza a la tele de todos los males que sufren los niños. Plantean, por otra parte, disconformidad explícita hacia el contenido de programas televisivos destinados a los niños y poseedores de un vocabulario inadecuado, violencia, sexo sin barreras, escenas de consumismo, maltrato, discriminación, catástrofes, obscenidades y corrupción.

La regulación que ejerce la familia pasa en todos los casos por prohibir el visionado de programas ya que los datos demuestran que no se plantean en los hogares modelos de visionado crítico y que la familia siente que, como grupo, no tiene la función de enseñar a ver televisión y que en todo caso, ésta es una tarea de la escuela y de los expertos en el medio. En tal sentido puede decirse que la regulación carece de sentido educativo.

Respecto a las funciones de la televisión y sus contenidos, si bien la familia dice conocer las principales funciones de la televisión, circunscribe en forma predominante las mismas al informar y entretener lo cual demuestra un desconocimiento del lenguaje televisivo y sus mecanismos complejos de construcción de la información. La familia en general no encuentra que la televisión pueda servirle para educar a sus hijos. Los niños plantean por otra parte tres funciones centrales de la televisión: sirve para entretenerles, para acompañarles hasta dormirse y para divertirles.

Por otra parte, las familias afirman en una mayoría que sus hijos ven televisión seleccionando programas que les interesan y, sobre todo,

motivados por la necesidad de entretenerse y divertirse, salvo en el caso de la familia de procedencia rusa que considera que ver la tele puede aportarles a sus hijos herramientas para aprender el idioma español. Como vemos en el gráfico, predomina el visionado de dibujos animados, teleres y concursos, lo cual se vincula con los ídolos que identifican a los niños (todos ellos ajenos al contexto cultural de la comarca). Si cruzamos estos datos con la consulta a los niños, ellos mismos manifiestan sus preferencias en programación, mostrando los datos un predominio del visionado de dibujos animados y concursos.

Los programas favoritos mencionados por los niños son: El jorobado de Nôtre Dame, Piñón Fijo, Pokémon, Power Rangers, Megabots, MacGuiver, Las chicas superpoderosas, Digimon, La tarde de los chicos, Rinconcito de luz, Barbies y teleres. Los ídolos y personajes favoritos son: Esmeralda (protagonista del jorobado), Shakira, Spiderman, Pato Donald, Bugs Bunny, Rebelde Way, Bandana, El Chavo, Jey Jey y Rodrigo.

A pesar de la ausencia de un modelo crítico de visionado de televisión, la familia considera que es posible aprender a ver televisión y que la escuela debería enseñarlo.

Al recuperar los datos de la encuesta a docentes, observamos que aún la televisión no es trabajada en la escuela y que los docentes depositan en los padres la ausencia de una educación crítica para el visionado de televisión, aunque declaran en un 95% que la escuela debería hacerse cargo de esta misión y que la misma ayudaría en gran medida a gestar una nueva alfabetización para desentrañar el contenido oculto de los mensajes que los niños consumen. Se observa que se trata de un tema que se mantiene en el discurso del profesorado pero que aún no llega al ámbito de las prácticas docentes.

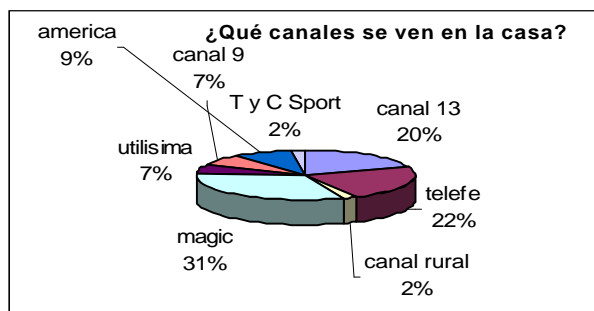


Gráfico 10: Funciones que la familia le atribuye a la televisión

Respecto a la televisión e identidad de los niños y familias, se plantea reflexiones interesantes en cuanto a las relaciones del consumo televisivo y la identidad local, vinculadas a los siguientes aspectos, aportados por las familias en la encuesta realizada.

- Las escenas televisivas muestran la realidad de Buenos Aires y olvidan la realidad y la idiosincrasia de La Patagonia y particularmente de la comarca. Las fiestas populares que le dan identidad al lugar nunca se ven a través de la televisión.

- La televisión introduce la violencia en la comarca y trae problemas que no son del lugar. Mientras que la gente de la comarca habitualmente se ocupa de la tierra, el ganado, el cultivo, la nieve; la televisión presenta la realidad de los robos, los secuestros, las violaciones y la violencia en general.

- La televisión corta el diálogo y amenaza a los jóvenes de la comarca con modelos de vida que para vivirlos sólo queda irse del lugar; en tal sentido difunde el rechazo hacia las propias costumbres.

Respecto a las diferencias entre el modo de vida difundido por la tele y el que predomina en la comarca, las familias aportan las siguientes ideas que reproducimos en forma textual por su riqueza y sencillez:

- En la televisión aparece el mundo de los ricos que roban y la gente no es así, trabaja.

- La televisión muestra consumismo, tener dinero para competir; en cambio en esta comunidad se vive y disfruta el presente con los que se tiene.

- Acá los niños salen a jugar al campo, juntar piedras, cortar flores, recoger hongos, están atentos al crecimiento del río, de las plantas, no están acostumbrados al ruido ni la violencia que difunde la televisión.

- La televisión es «mentirosa», llena de intereses económicos y especulación, indiferente e invasora; a diferencia de nuestra gente que es confiada, cálida y poco materialista.

- La televisión está en manos de unos pocos que intentan manipular nuestras costumbres y creencias, afectando lazos de comunicación y fraternidad.

7. Algunas pautas de actuación pedagógica en edu-comunicación

Dos posibles itinerarios se presentaron para la recuperación educativa de las fiestas locales a partir de la tele y otros medios. En el análisis de los datos planteados aparecen algunos puntos de tensión respecto al consumo televisivo y la identidad local. Observamos que las familias en general no se sienten reflejadas por la televisión y la misma es vivida como invasora de la cultura del lugar a partir de la presenta-

ción de contenidos lejanos a la realidad del lugar y la difusión de ideales que no reflejan la idiosincrasia que caracteriza a la gente del lugar (presenta la realidad de otros estratos sociales en cuanto a moda, comercio, vida social, salud, deportes).

Por lo anterior creemos que es importante introducir propuestas de edu-comunicación que partan de la producción cultural local y que permitan la difusión de dichos contenidos fuera del ámbito regional. La recuperación del valor educativo de las fiestas populares puede ser una modalidad interesante de educar en comunicación. Sabido es que en el transcurso de la historia, distintos pueblos han celebrado la recolección de sus cosechas con fiestas populares.

8. Recapitulación y proyecciones

El trabajo realizado es aún incipiente y deja muchas líneas de profundización abiertas pero nos permite esbozar algunas conclusiones provisionales y muchas proyecciones a futuro. Enumeramos aquí algunas conclusiones abiertas y provisionales.

La comarca andina fue y es naturalmente un espacio social multicultural y con una fuerte tradición ecológica que marca la idiosincrasia de sus pobladores. Si bien en su mayoría las familias que participan en nuestra experiencia son migradas, el proyecto de homogeneización cultural que vivió Argentina tendió a borrar las diferencias o la composición de identidades y por ello predominó la visión del ser argentino y resultó costoso reconocer y abordar desde la escuela el tratamiento de la diversidad sociocultural. Los grupos indígenas, y que se reconocen como tales dentro de la comarca, constituyen un porcentaje menor de la población, pero lo más complejo no es la pérdida cuantitativa de la cultura sino más vale la deslegitimación simbólica que lleva a las familias (indígenas o no) a considerar que no es necesario que esta cultura sea trabajada e incluida en la escuela.

En principio observamos que los patrones culturales de los niños y familias de la comarca se alejan en gran medida del universo que muestra la televisión y a pesar de existir un alto nivel de consumo de este medio, ni los niños ni las familias se sienten culturalmente identificados con los relatos televisivos. En esta fuerte encrucijada cultural, la familia se inclina en su mayoría por la legitimación de sus prácticas culturales, ejerciendo un ataque deliberado a los universos de sentido que presenta la tele. Es así como en sus planteos muestran una identidad de origen muy arraigada a la idiosincrasia de la comarca y una visión apocalíptica del fenómeno televisivo al cual no se le reconocen méritos más que de entretenimiento. Observamos que

la familia se victimiza frente a la tele, sin poder ofrecer mediaciones alternativas para poner en marcha un visionado más crítico de la misma. Por otra parte observamos que existe en la familia una respuesta en contra del proyecto cultural de la tele, quizá desde una visión apocalíptica pero valiosa en cuanto que deja a los docentes amplias posibilidades de intervención en esa realidad. A pesar de esto aún en la escuela no se trabaja la educación en medios y urge poner en marcha estas propuestas desde los paradigmas que ofrece la educación intercultural.

A manera de proyecciones, como equipo de investigación nos motiva la idea de profundizar los datos recolectados y triangular los mismos a través de metodologías etnográficas que nos permitan acceder de manera más profunda a las representaciones de las familias y niños sobre el medio televisivo. Asimismo, nos interesa agudizar el contacto con los docentes involucrados a efectos de lograr el compromiso creciente de mismos en el desarrollo de un visionado crítico de televisión y acompañar al colectivo de docentes en el desarrollo de las propuestas edu-comunicativas que hemos planteado en conjunto, considerando que en la mayoría de los casos los procesos formativos tienen real impacto en las prácticas cuando los docentes son contenidos y asesorados en dicha instancia.

Notas

Queremos hacer un agradecimiento especial a los docentes, directivos y supervisores implicados en el proyecto ya que sin su apoyo y dedicación esta investigación y plan de formación no hubiera sido posible. Especialmente queremos destacar la labor desarrollada por la profesora Graciela Calabrese, tutora local que lo ha estimulado e impulsado de forma decidida.

¹ La comarca andina del Paralelo 42 está integrada por ocho localidades en dos provincias: El Bolsón y Norquín en la provincia de

Río Negro, y Lago Puelo, El Hoyo, Epuyén, El Maitén, Cholila y Cushamen en Chubut. Pertenecen a la región de la Patagonia Argentina.

² Los datos presentados surgen de la encuesta tomada a las familias y del taller de reflexión sobre el contexto realizado con los docentes participantes en la experiencia.

Referencias

- AGUADED, J.I. (1999): *Convivir con la televisión*. Barcelona, Paidós.
- AGUADED, J.I. (2000): *Televisión y telespectadores*. Huelva, Grupo Comunicar.
- AGUADED, J.I. y CONTÍN, S. (2002): *Aulas, jóvenes y medios de comunicación*. Buenos Aires, La Crujía.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1999): *No sabemos cómo llamar a los otros*. Buenos Aires, Paidós.
- OROZCO, G. (2000): «La audiencia frente a la pantalla una exploración del proceso de recepción televisiva», en www.felafacs.org.
- CAMILLERI, C. y VINSONNEAU, G. (1995): *Psychologie et culture*. París, Armand Colin.
- CHARLES, M. (1989): «La televisión y los niños: el reto de vencer al Capitán América», en SÁNCHEZ RUIZ, E. (Comp.): *Teleeducación*.
- FISKE, J. (1987): *Television culture*. Nueva York, Methuen.
- GIROUX, (1988): *Los profesores como intelectuales*. Buenos Aires, Paidós.
- KATZ, E. y LIEBES, T. (1986): «Mutual aid in the reading of Dallas: preliminary notes from a cross-cultural study», en DRUMMOND, P. y PATTERSON, R. (Eds.): *Television in transition*. Londres, British Film Institute; 187-198.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. y FERREIRA, I. (1999): «La educación para el consumo crítico de la televisión en la familia», en *Comunicar*, 7.
- PUIG I MORENO, G. (1989): *La identidad cultural y los cambios sociales*. París, Harmattan.
- RUIZ, E. (Comp.): *Teleeducación infantil: ¿mito o realidad?* Guadalajara (México), Universidad de Guadalajara.
- WOLF, M. (1994): *Los efectos de la comunicación de masas*. Barcelona, Paidós.
- YAPLE, P. y KORZENY, F. (1989): «Electronic mass-media effects across cultures», en ASANTE, M. y GUDYKUNST, W. (Eds.): *Handbook of international and intercultural communication*. Newbury Park, Sage Publications; 295-317.