

# Niños 'made in Brazil': la televisión como medio fundamental de su cotidianidad

**Maria Angela Pavan\***  
**Juciano de Sousa Lacerda\*\***

## Resumen

Este artículo es resultado de un trabajo de campo con niños entre 9 y 13 años que se llevó a cabo en el municipio de Barão Geraldo en Campinas, São Paulo, Brasil. Fueron seleccionados fragmentos de las transcripciones de las conversaciones sobre la programación de la televisión. Esta forma de trabajo permitió comprobar un tipo de conexión importante con la cultura de los medios de comunicación. Para llevar a cabo este estudio, se utilizó la metodología de la mediación propuesta por Orozco (1991, 2001) y Martín-Barbero y Rey (2001).

## Palabras clave

Comunicación, cultura, producción, recepción, publicidad, televisión, infancia.

*Recepción original: 04 de abril de 2016*

*Aceptación: 12 de septiembre de 2017*

*Publicación: 19 de enero de 2018*

## Introducción

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación «Publicidad, Propaganda, Alteridad y Ciudadanía: Estrategias Transmetodológicas de Análisis de la diversidad en contextos de cambio social y económico en Brasil y en España» (Programa CAPES/DGPU n° 40/2014 y MECD HPB-14/00030)<sup>1</sup>.

Nuestra propuesta fue investigar los diferentes consumos televisivos de niños y niñas escolarizados en escuelas públicas y privadas del barrio de Barão Geraldo, en la Ciudad de Campinas, en el Estado de São Paulo, Brasil. Es el barrio con mayor número de habitantes con 50.000 personas y está situado a doce kilómetros del centro de la ciudad. En este barrio está la Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) considerada una de las universidades mejor evaluadas de Brasil. No obstante, en esta ciudad se observan importantes diferencias sociales y económicas entre sus barrios. La investigación se llevó a cabo con alumnos de 4º y 5º de Primaria de la Escuela do Sítio (escuela privada) y la Escuela Estadual José Pedro de Oliveira (escuela pública).

Maffesoli (1984) sugiere la necesidad de crear condiciones para que las personas se manifiesten ante la asociación entre lo fantástico y lo cotidiano. El papel de la televisión

(\*) Profesora Asociada 1. Docente del Programa de Posgraduación en Estudios de Midia de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Coordinadora del Grupo de Investigación Pragma/CNPq. Coordinadora Adjunta local, UFRN, Cooperación Brasil-España Capes-DGPU UAB/Unisinos/UFRN 2014-2016. Dirección electrónica: gelpavan@gmail.com

(\*\*) Profesor Asociado 1. Docente del Programa de Posgraduación en Estudos de Meia de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Coordinador del Grupo de Investigación Pragma/CNPq. Coordinador local en UFRN de la Cooperación Brasil-España Capes-DGPU UAB/Unisinos/UFRN 2014-2016. Dirección electrónica: juciano.lacerda@gmail.com

(1) El proyecto fue codirigido por la Dra. Jiani Bonin (UNISINOS-Brasil) y el Dr. Nicolas Lorite García (UAB-España) y coordinado por los grupos de investigación Processocom (Unisinos), Migracom (UAB) y Pragma (UFRN) durante el bienio 2015-2016.

y la publicidad televisiva en nuestra vida realiza justamente esta unión y posibilidad. Maffesoli advierte que, en nuestras escenas diarias, en toda su normalidad y banalidad, está contenida una carga de fantasía y magia, como en los cuentos y leyendas populares. Él asegura que la imagen «*eufemiza* lo que, en la práctica del día a día, pasa despercebido» (Maffesoli, 1984, p. 73).

Las estructuras míticas que pueden ser encontradas en el fértil corpus de leyendas y cuentos, y eso en todas las civilizaciones humanas, al integrar la práctica y la poesía, lo visible y lo invisible, lo racional y lo irracional, fortalecen sobre todo a la sociabilidad de base (Maffesoli, 1984, p. 77).

El historiador Darnton (1986, p. 29) señala que el día a día presenta situaciones oportunas para reflexionar y por eso decidió estudiar los cuentos populares franceses, a través de una vasta investigación histórica y cultural. Sus aportaciones nos trasladan en el tiempo y nos muestran como concebían el mundo las personas a partir de los cuentos populares. Sus investigaciones se centraron principalmente en los campesinos de la Francia del siglo XVIII. Darnton no quería descubrir solamente lo que pensaban, sino, sobre todo, como elaboraban sus discursos y como lo explicaban a los demás en su vida diaria.

La televisión entra en el ambiente cotidiano a través de su programación. Es la referencia habitual en el momento de intercambiar opiniones y contar historias. Darnton nos indican que: «rechazar los cuentos populares, porque no pueden ser datados ni ubicados con exactitud, como otros documentos históricos, es darle la espalda a uno de los pocos puntos de entrada al universo mental de los campesinos, en los tiempos del antiguo régimen» (Darnton, 1986, p. 32).

En el presente trabajo pretendemos captar el momento en el que el alumnado, principalmente escolar, se da cuenta de su conexión diaria con la televisión. Durante las cuatro semanas que duraron las conversaciones que sostuvimos con ellos, los meses de marzo a junio de 2013, se constató la familiaridad que poseen con los recursos audiovisuales. Los relatos están repletos de detalles y los narran haciendo un especial énfasis, entre lúdico y creativo, en lo que les gusta de la programación televisiva. El mundo de la televisión permite a los niños tener referencias de la sociedad y su entorno (Rimoli, 2016). Los dibujos animados y sus personajes son vistos como una estrategia educativa (Prado e Mungioli, 2016). Diferentes estudios actuales apuntan estas nuevas representaciones del público infantil, mostrando una infancia con competencias socioemocionales (Fuenzalida, 2016).

Los niños se apropian del espacio a través del juego y los juegos son fundamentales en la construcción de la realidad, según observa Huizinga (1980):

Consideraremos el juego como lo hacen los propios jugadores, o sea, en su significado primario. Si verificamos que el juego se basa en la manipulación de ciertas imágenes, en una cierta «imaginación» de la realidad (o sea, la transformación de ésta en imágenes), nuestra principal preocupación será, por lo tanto, captar el valor y el significado de esas imágenes y de esa imaginación. [...] Las grandes actividades arquetípicas de la sociedad humana están, desde el inicio, absolutamente marcadas por el juego (Huizinga, 1980, p. 7-8).

A continuación, pretendemos comprender la función lúdica o de juego de la televisión (informativa, de ficción y publicitaria) en la vida y procesos de socialización de este alumnado infantil y adolescente del barrio de Barão Geraldo, de Campinas, una ciudad en la que es posible sintonizar un total de ocho canales de televisión en abierto: *EPTV*, *Band Campinas*, *Gazeta*, *CNT*, *TV Cultura*, *Rede Record*, *Rede Família* y *Rede Vida*. La *EPTV* es una sucursal de la *Rede Globo*, mayor grupo de comunicación privado del Brasil, la *TV*

*Cultura* es una fundación pública del Estado de São Paulo y las *Rede Família* y *Rede Vida* son de tipo religioso. El resto son empresas privadas de comunicación.

## Metodología y colectivo escolar de referencia

Para la elaboración de este trabajo se aplicó un cuestionario cuantitativo y otro cualitativo, que permitió obtener lo que asimilan un grupo de niños y niñas, escolarizados en escuelas públicas y privadas, cuando ven televisión y como lo transmiten en sus diferentes entornos sociales y familiares. El trabajo de campo se llevó a cabo durante el mes de mayo de 2013. Se programaron diferentes encuentros semanales durante los que se registraron las conversaciones mantenidas con ellos.

La muestra final seleccionada es de doce alumnos: seis del centro privado Escuela del Sítio<sup>2</sup>, y otros seis de la Escola Pública José Pedro de Oliveira<sup>3</sup> del mismo barrio. Con ello se intentó estudiar los usos cotidianos de la televisión dentro de un mismo contexto social y geográfico, en este caso el barrio de Barão Geraldo en la ciudad de Campinas. Orozco (1991) considera que el entorno social y geográfico, por ser el mismo, debe producir las mismas pautas culturales en todos los individuos, indistintamente de su clase social.

El trabajo de campo se ejecutó en tres etapas: a) primer contacto con las escuelas; b) conversaciones con los niños sobre los procesos de producción de la televisión; c) sus maneras de interpretar la televisión. Esta dinámica permitió seleccionar finalmente la muestra de doce escolares en función del grado de vinculación con el uso de la televisión y, en particular, con las mediaciones «individuales» e «institucionales», a partir de los relatos de los niños y de acuerdo con los planteamientos que esgrime Orozco (2001). Se decidió abordarlo de manera cualitativa para comprender mejor los posibles vínculos entre el nivel socioeconómico del alumnado y la escuela pública o privada. Durante las entrevistas se conversó sobre su seguimiento de la televisión para profundizar en lo que ven, pero además para comprender como describen sus historias personales y colectivas a partir del consumo cotidiano del medio. Asimismo, respondieron un cuestionario semi-estructurado que nos permite constatar ciertas narrativas generales y particulares del colectivo estudiado.

En definitiva, participó el colectivo siguiente:

- 
- (2) La Escola do Sítio es un centro privado de enseñanza con alumnado del Maternal (Preescolar) y Ensino Fundamental (Primaria). Fue fundada en el 1976 y defiende un modelo educativo teórico-práctico. Dispone de internet en abierto para todo el alumnado. La página web es: <http://escoladositio.com.br>
  - (3) La Escola Estadual José Pedro de Oliveira es pública y pertenece al sistema del Estado de São Paulo. Lleva en activo más de 50 años e imparte Ensino Fundamental (Primaria). No dispone de internet para todo el alumnado. El acceso es controlado por los profesores. La página web es: <http://www.escol.as/191158-jose-pedro-de-oliveira>

**Tabla 1. Características de los niños entrevistados de la escuela pública**

Inicial del nombre	Género	Edad (años)	Nº hermanos	Escolaridad de los padres	Vivienda	Segundo idioma
G.	f	11	0	1er grado	alquiler	
S.	f	11	1	Sin estudios	de otros familiares	
N.	f	11	0	2º grado	alquiler	inglés
D.	m	12	0	1er grado	propia	
PC.	m	13	2	1er grado	alquiler	
J.	m	12	1	2º grado	alquiler	

**f = femenino y m = masculino**

**Tabla 2. Características de los niños entrevistados de la escuela privada**

Inicial del nombre	Género	Edad (años)	Nº hermanos	Escolaridad de los padres	Vivienda	Segundo idioma
MA.	f	11	1	superior	propia	inglés
Gi.	f	11	3	superior	propia	francés
L.	f	12	0	superior	propia	
M.	m	11	2	superior	propia	inglés
A.	m	12	1	superior	propia	inglés
P.	m	11	1	superior	propia	inglés

**f = femenino y m = masculino**

Todos los niños de la escuela privada tienen acceso a Internet y disponen de ordenador en el centro. Ningún niño de la escuela pública tiene acceso a Internet, salvo los que usan el teléfono móvil con *wifi*.

La mayoría de los entrevistados de la escuela pública vive en casa de alquiler o alguno compartida con otros familiares. Por ejemplo, G., P., S., J. viven con sus padres, abuelos, y tíos procedentes de otras regiones.

G. (niña de 11 años de la escuela pública) vive con once personas y desde hace un año comparte su habitación con una tía que está enferma. Sus padres y demás familiares trabajan y pasan el día fuera, por eso ella comparte gran parte del día de su tía o a veces está sola. PC (niño de 13 años de la escuela pública) vive con sus tías, primas y abuela materna. Los otros niños entrevistados también viven con los abuelos paternos o maternos. N. vive con su madre y cuando se queda sola suele ir a casa de sus abuelos que queda cerca. Esta niña es diferente a los otros entrevistados porque está siempre en contacto con actividades culturales en su barrio. Habla inglés de manera fluida (lleva tres años estudiándolo) y participa activamente en grupos de teatro y danza de la ciudad. Pero N. (niña de 11 años de la escuela pública) se diferencia también de las niñas de la escuela privada porque tiene que limpiar la casa y preparar el almuerzo familiar todos los días. En su discurso muestra ser bastante responsable y ordenada. Aunque tenga en su rutina diaria la responsabilidad del cuidado de la casa y de la preparación de las comidas, suele tener tiempo para leer, estudiar y participar en el teatro de su escuela de inglés. Lee un promedio de dos libros al mes. Es una excelente alumna en la escuela y es considerada la persona más alegre de su clase.

## El lugar de la televisión para los niños

Algo que nos llamó la atención de estos doce escolares fue su capacidad para asociar sus vidas a las imágenes televisivas y construir un nuevo significado a partir de lo que perciben de la programación televisiva. Las imágenes de la televisión las mezclan a menudo con su día a día. No hay separación ni filtro. Según Ferrés (1996) en el momento que los niños reciben una información, asocian y califican lo que están viendo por un método binario: consiguen vislumbrar dos lados incluso antes de recibirlo. Lo que dificulta en esta conexión su valoración es que la mayoría de las veces necesita del adulto para transmitirle el significado. El adulto, en cambio, realiza el mismo proceso de asociación, pero en seguida escoge sólo un lado.

Maturana y Varela también nos ilustra sobre cómo nos apropiamos de las imágenes cuando intentamos desvelar sus significados.

[...] al intentar conocer el conocer acabamos encontrándonos con nuestro propio ser. El conocer del conocer no se levanta como un árbol con un punto de partida sólido, que crece gradualmente hasta agotar todo lo que hay que conocer. Se parece más con la situación del joven en la galería de arte de Escher, que admira un cuadro que, de forma gradual e imperceptible, se transforma en la ciudad y en la galería en la cual él mismo se encuentra. No sabemos donde situar el punto de partida: ¿fuera o dentro? ¿la ciudad o la mente del joven? El reconocimiento de esa circularidad cognitiva, sin embargo, no constituye un problema para la comprensión del fenómeno del conocer (Maturana y Varela, 1995, p. 260-261).

Si antes de realizar una reflexión sobre los hechos las personas consiguiesen realizar el mismo proceso infantil, como es ilustrado en la imagen del cuadro de Escher<sup>4</sup> citado por Maturana y Varela, tal vez habría más personas que pensarían y reflexionarían sobre lo que pasa en la realidad.

Las primeras investigaciones de los años 70 sobre los niños y la televisión se realizaron a partir de los efectos que causaba el medio sobre ellos. En aquella época, predominaban las teorías que consideraban la televisión como muy nociva para el mundo infantil y como principal causante de los problemas escolares. Era considerada una especie de ente perverso capaz de provocar la falta de interés por la lectura. Por entonces, el aparato televisivo ocupaba un lugar clave en la casa, situado en el comedor. Es la mediación situacional, mencionada por Orozco (2001). En los momentos de ocio doméstico la televisión es la compañera perfecta y única.

Los especialistas Orozco (2001) y Martín-Barbero (2009) apuntan que deberíamos prestar atención a la dinámica de sus elecciones televisivas de ese sujeto-receptor activo. Martín-Barbero y Rey (2001) observan que, con la llegada de las otras pantallas, incorporadas a dispositivos como los teléfonos móviles, las *tablets*, etc. se producen cambios importantes, desde el momento que actúan desde la convergencia mediática, mediante complejos procesos de almacenaje, clasificación, difusión, y circulación de informaciones mucho más interactivos, prácticos, disponibles e individualizados que los que adquieren en otros contextos como el de la institución escolar. La escuela, además de seguir ignorando la función educativa de estos dispositivos, parece atribuir la crisis de la lectura entre niños y jóvenes a la «seducción maligna ejercida por las tecnologías de la imagen» (Martín-Barbero y Rey, 2001, p. 58).

(4) Maturana y Varela (1995) se refieren al artista Maurits Cornelis Escher y a la obra realizada en 1956, titulada: «La galería de los cuadros». Se puede ver la copia de la obra en el texto de Maturana y Varela (1995, p. 260-261).

Lo que salva a la escuela de la necesidad de cuestionar la profunda reorganización que vive el mundo de los lenguajes y los textos con la consiguiente transformación de los modos de leer, dejando sin apoyo a la obstinada identificación de lectura con lo que se refiere solo al libro y no a la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticas) que hoy existen (Martín-Barbero y Rey, 2001, p. 58).

Para Martín-Barbero y Rey (2001, p. 93), no hay solamente telespectadores consumiendo televisión, sino que hay cada vez más interacciones entre los medios de comunicación y la sociedad. Las interacciones entre la televisión (y las pantallas) y la sociedad se han vuelto cada vez más complejas y es necesario pensar los procesos educativos mediáticos desde los primeros pasos de socialización educativa en la guardería y preescolar.

Guillermo Orozco (1994) se basó en Anthony Giddens y su teoría de la estructuración social para orientar sus investigaciones sobre el análisis cultural y social de la recepción televisiva infantil y parte de algunas preguntas como las siguientes:

¿Cómo se da el proceso de recepción entre los niños? ¿Cuáles son los procesos sociales que interactúan con la televisión para influenciar a los niños? ¿Cómo es la percepción infantil de la televisión mediada por otras fuerzas? ¿Cómo podrán ser estructuradas las estrategias de recepción en las familias y en las escuelas? (Orozco, 1994, p. 73-75).

Orozco entiende la investigación de recepción a partir del enfoque integral del receptor y considera que este individuo-receptor (denominado, a veces, audiencia mediática) es también activo a nivel cultural desde su cotidianidad. Algo de todo esto ya se adelantó en la época de la radio con Walter Benjamin (1985). Este conocido pensador afirmaba que estaba surgiendo una nueva sensibilidad con el medio hablado y que era necesario comprender la estrecha relación existente entre las transformaciones técnicas de las sociedades y las modificaciones de la percepción.

Actualmente hay un exceso de oferta de programación televisiva con cientos de canales y proveedores de programación. Estos nos permiten acceder a diferentes series, películas y todo tipo de contenidos de entretenimiento, ficción, deportiva, publicitario, etc. Por lo tanto, se hace necesario buscar otras formas de percibir las «nuevas sensibilidades» capaces de valorar esta inmersión socio-comunicativa en la búsqueda de una representación cualitativa de la diversidad. Una manera esencial de captar dichas sensibilidades es la de adivinar que piensan los usuarios infantiles de la televisión y de las múltiples pantallas.

## **Preferencias televisivas y consumo diario del alumnado**

Un primer dato a tener en cuenta, extraído de las conversaciones con este colectivo de doce adolescentes (seis niños y seis niñas) es que casi todos los niños prefieren *SBT* como canal de entretenimiento. Se trata de una red nacional de televisión que ocupa el segundo lugar de audiencia en Brasil (durante la fecha del trabajo de campo en el 2013) y cuyo dueño es el empresario y presentador brasileño Silvio Santos, popular por su histórico magazine diario de tipo sensacionalista.

Gradualmente prefieren los canales por cable. Llama la atención que incluso los mencionan aquellos que no los tienen en casa. Al preguntarles por qué les gustaría tener un canal por cable, consideran que para poder ver *Cartoon Network* o *Warner* que cuentan con una amplia gama de dibujos animados en sus programaciones.

También percibimos que conocen todo tipo de programación, tanto la que ofrece la televisión por cable como la de la televisión en abierto. De esta segunda parecen «enganchados» a las telenovelas brasileñas y mexicanas.

La televisión siempre está funcionando cuando se encuentra toda la familia. El medio ocupa un papel importante en el hogar. Esto ocurre principalmente con los niños de las escuelas públicas, ya que la mayoría posee al menos un televisor en casa. Para ilustrar esta observación mostramos la rutina de PC. (adolescente de trece años de la escuela pública):

*«A- ¿A qué hora te despiertas?»*

*PC- Entre 9:30 y 10:00. Mi tía está en casa y ella no me deja dormir más.*

*A-¿A qué hora te vas a dormir?*

*PC- Entre las 22:00 y 23:00 h. más o menos.*

*A- ¿Y qué te quedas haciendo hasta esa hora?*

*PC- Viendo televisión.*

*A- ¿Y qué ves?*

*PC- La telenovela.*

*A- ¿Tú desayunas, almuerzas y cenas en la mesa con tu familia?*

*PC- No, yo como en el sofá viendo tele.*

*A- ¿Siempre comes frente a la televisión?*

*PC- Sí, siempre. En realidad, mi familia y yo lo hacemos. No comemos en la mesa.*

PC al mostrar su rutina diaria en casa nos permite atisbar la dinámica del estar «junto a» (sus padres y familia) y la función social y colectiva de este tipo de consumo televisivo. Teixeira (1985, p. 20) plantea que hay problemas con esta excesiva exposición de los niños a la televisión. En este sentido, el director de cine Fernando Meirelles afirma que:

*el objetivo de estos programas es que los niños se vuelvan consumidores voraces, y más aún, que sus padres también lo sean. Estudios estadísticos muestran que un niño que ve un promedio de tres a cuatro horas de televisión al día, verá alrededor de 400 mil comerciales durante su vida escolar (Meirelles, 1991, p. 263).*

Hay otros factores para tener en cuenta sobre estas experiencias entre los niños, sus familiares y la televisión, como son: el número de aparatos por hogar, el horario de trabajo de los padres y la actitud de éstos con relación al hecho de ver la televisión y percibir contenidos como el de la publicidad. Por ejemplo, es importante saber si los niños disponen de aparato de televisión en el dormitorio (algo común para la muestra de alumnado de las escuelas privadas) y si tienen libertad absoluta para encenderla y ver lo que quieran sin restricción alguna de los padres, y ver anuncios de productos que no van destinados a ellos.

Algunos niños de las escuelas privadas, al preguntarles sobre su rutina diaria, aseguran que pasan mucho tiempo en su habitación porque en ella tienen de todo, incluyendo algo tan imprescindible como el ordenador. MA. (niña de 11 años de la escuela privada) explicó que cuando viaja de vacaciones, no le gusta quedarse mucho tiempo fuera. Les pide a sus padres que vuelvan pronto porque echa de menos *Internet* y los videojuegos.

A este colectivo de escolares adolescentes (de 11 a 13 años) les gusta seguir ciertas películas, pero llama la atención que elijan de ciencia ficción y terror, géneros que a veces están programados para la audiencia adulta.

UNICEF (United Nations Children's Fund) realizó un informe sobre los niños y la televisión (Feilitzen, 2002). Destina uno de sus capítulos al acceso a los medios de comunicación y el uso de estos medios por parte de niños y niñas de 12 años de varios países. El documento revela que consumen un promedio de tres horas diarias de televisión. Algunos autores no dan importancia al número de horas diarias que un niño dedica a la televisión (Fiske, 1987; Silverstone y Hirsch, 1994; Silverstone, 1998) con amigos, profesores y familia. Sin embargo, según los comentarios obtenidos de este grupo de escolares brasileños es posible afirmar que el tiempo excesivo dedicado a la televisión afecta a los encuentros e interacciones sociales y familiares. En nuestras conversaciones con ellos manifestaron que lo hacen porque no tienen otra cosa que hacer. Tampoco pueden realizar otras actividades sociales comunicativas porque es peligroso desplazarse solos por la ciudad e ir a casa de sus amigos debido a la violencia que hay en las calles.

Un dato relevante es que el tiempo diario de consumo televisivo de los niños de las escuelas públicas puede ser a veces superior al que dedican a permanecer en la escuela, así como también al destinado a las tareas escolares, a la lectura, a oír música o escuchar la radio, a ayudar a la familia o al que puedan destinar a las actividades extraescolares.

## **Las narrativas de los niños sobre la televisión**

Existen diferentes criterios para analizar las narrativas de los niños sobre la televisión. Martín-Barbero y Rey (2009) las considera como un proceso por el cual los medios de comunicación adquieren materialidad institucional y profundidad cultural. De esta manera, la racionalidad aplicada a las tecnologías de comunicación, o sea, a la racionalidad como tecnicidad, es una de las dimensiones a considerar de estas mediaciones televisivas. También seguimos la línea propuesta por Orozco (1991, p. 83-94) que divide las mediaciones en: institucionales, individuales, tecnológicas y referenciales; las institucionales y las individuales son las más relevantes para el grupo etario escolar con el que realizamos nuestro trabajo de campo.

Cuando Orozco menciona las mediaciones institucionales de estas edades, se refiere a la importancia de la familia y la escuela como mediadoras. Considera que la mediación familiar es importante en lo que se refiere a las reglas disciplinarias y a la orientación social que proporciona a los niños. Es fundamental el rol de los adultos como mediadores del consumo televisivo de los niños, en particular la función educativa de los padres y los hábitos televisivos de las familias y personas con quienes conviven los niños.

En la mediación escolar lo más importante es el método pedagógico de la escuela, así como los deberes que manda el profesorado al alumnado y los textos y libros utilizados. Sin embargo, es de suma importancia la discusión crítica en el aula sobre los programas televisivos que siguen cotidianamente los alumnos y la autopercepción del profesor como mediador de este proceso pedagógico-comunicativo.

Durante nuestros encuentros, N. (niña de once años de la escuela pública) encontró muy interesante poder hablar sobre la televisión porque le permitió darse cuenta del tiempo que le estaba destinando a este medio de comunicación:

A – *¿Cuánto tiempo le dedicaste a la televisión esta semana?*

N – *Dos, tres horas, disminuyó bastante.*

A – *¿Por qué disminuyó?*

N – *Después de nuestros encuentros pensé mucho sobre este asunto y creo que ahora tengo que pasar menos tiempo frente a la televisión y dedicarme más a las tareas escolares, al inglés, a leer más.*

A – *¿Crees que ver televisión acaba perjudicándote en otros aspectos de tu vida? ¿Puedes hacer esa comparación?*

N – *Si me quedo viendo televisión voy a dejar de hacer mis tareas y eso es algo importante en esta etapa de mi vida, voy a dejar de practicar deporte, no voy a hacer cosas nuevas, resumiendo, ver televisión no me ayuda en nada, no suma nada positivo a mi vida.*

N. se diferencia de sus colegas que dependen exclusivamente de la televisión como opción de entretenimiento. Orozco (1994, p. 43) expresa la importancia de saber en la mediación individual, el género, la etnia, la edad y el origen social y geográfico. La observación de Orozco sobre el espacio geográfico favorece a N. lo que no sucede con los otros entrevistados de la escuela pública. Esto también impacta en la percepción o no de la representación de la diversidad en los programas de televisión y sus anuncios.

Sobre el género, destacamos que N. y G. son niñas de la escuela pública que tienen facilidad para asistir a otras actividades extraescolares. G. suele frecuentar las actividades de la iglesia a las que va su familia. La diferencia entre estas dos niñas de la misma edad de la escuela pública es que la madre de N. se preocupa por su hija, del tiempo que tiene libre y que participe en otras actividades mientras que la de G. no.

Silverstone nos muestra la importancia de la relación entre los niños y sus padres en su rutina diaria. El autor describe la familia como «un espacio cultural, en el cual los mensajes de los medios de comunicación son pactados» (Silverstone, 1998, p. 38). Orozco (1994, p. 51) se refiere a las negociaciones familiares para qué ver de la televisión (frecuente objeto de disputa entre las familias) y dónde verlo y, como todo ello, puede comportar reajustes de la agenda cotidiana de la familia y la orientación del modelo comunicativo entre los miembros y las opciones de entretenimiento en el hogar. Un dato que nos llamó la atención es que las tres niñas de la escuela pública nunca ven televisión solas. Sin embargo, las tres niñas de la escuela privada sí lo hacen y la mayoría de las veces es a solas en su habitación con su ordenador personal.

G. es la única niña que estudia en una escuela pública que posee una televisión en su dormitorio. Cuenta con este privilegio porque se fue a vivir a su casa una tía que está enferma y tuvo que compartir con ella su habitación. Por este motivo trajo la televisión y las dos negocian y se disputan la programación. La tía de G. es la mediadora de lo que ella suele ver. G. se refiere mucho a ella cuando comenta lo que ve en la televisión:

G – *En mi casa hay dos teles: una en la sala, donde mi papá ve películas y otra en el cuarto de mi tía, donde ella, mi mamá y yo vemos novelas. Yo me alterno entre ellos dependiendo el horario y lo que quiero ver.*

G. posee un amplio dominio de representaciones simbólicas en el momento de dialogar. Influye en ello el hecho de que está viviendo con una familia extensa en la que existen muchas relaciones sociales con tíos, abuelos, primos, además de sus padres. Cuenta que los miembros de su familia suelen discutir mucho sobre religión:

G – *En mi casa es un lío siempre ya que mi tía es espiritista y mi abuela evangélica, por ese motivo hay muchas discusiones. Mi tía cree en la reencarnación y ve a los evangélicos como unos aprovechados porque hay que dar ofrendas y todos los meses el diezmo. Mi abuela vive enfrente de la casa de mi tía, y no es nada tolerante con*

*quien no es evangélico. Para ella está muy claro, cuando alguien se muere, se va al infierno o se va al cielo. Estos son los principales motivos de las discusiones, y yo estoy en el medio. Yo no quiero ser maleducada y siempre les digo que no se metan en la vida de la otra, pero no me hacen caso. El colmo fue un día que yo iba a la iglesia de mi abuela y llevaba conmigo una foto de mis papás, mi tía cuando me vio, me dijo «ten mucho cuidado, van a hacer brujería allá».*

En la familia de G. los adultos siguen varias religiones. Una es de la Iglesia Universal del Reino de Dios, otra es de la Internacional de la Gracia. La abuela consiguió llevar a todos los hijos y a G. a la primera, el abuelo iba solo a la otra. Pero ahora la abuela y G. lo acompañan y frecuentan ambas. Ella sintetiza así su religiosidad:

*G – Yo digo que soy católica, pero raramente voy a la iglesia, y mis papás no van nunca, salvo si hay un bautizo o misa de 7º día de alguien que falleció. Sin embargo, por causa de mis abuelos voy al culto todos los lunes, viernes y domingo y a veces los miércoles. Entonces, surge la duda y no sé que soy, si católica o evangélica.*

*A – ¿Y tus abuelos de qué religión son?*

*G – Eso es un lío, porque primero ellos eran católicos, después espiritistas y desde hace unos años se volvieron evangélicos. Hasta hace poco, cada uno frecuentaba cultos diferentes, mi abuela iba a la Universal y mi abuelo al culto que está enfrente de nuestra casa. Actualmente, yo voy con mi abuela y tías a la Universal, además tengo amigos ahí.*

Es conveniente agregar que como G. es la única niña de la casa pasa mucho tiempo frente a la televisión en compañía de adultos y acaba viendo programas que no son apropiados para su edad (once años). Ella lo sabe, pero tampoco, nadie se lo ha impedido. Como no existe una norma paterna en ese sentido ella tampoco obedece cuando alguna vez le piden que apague el aparato porque ya es muy tarde y debe irse a la cama o porque se trata de un programa de contenido no recomendado para su edad.

Una investigación científica de la Michigan University<sup>5</sup> entrevistó a 800 niños entre 10 y 15 años y reveló que la mayoría de ellos ven programas R (no autorizados para su edad) sin la prohibición de los padres. Ya aquel estudio advertía que «la televisión por cable en una casa puede ser la puerta de entrada a programas apropiados e inapropiados para determinado público».

Algo que llama la atención es que la mayoría de niños entrevistados tienen como meta ser futbolistas, a excepción de JP. (niño de doce años de la escuela pública) que quiere ser ingeniero mecánico. A diferencia de los otros sabe cocinar y deja todo listo a su madre a la hora de almorzar. Cuenta que tiene un cuaderno de recetas y que diariamente ve los programas del canal de televisión Bandeirantes, y «*Día a Día*» y «*Mais Você*» de la TV Globo, que enseña recetas de cocina. Este último programa es muy visto por los niños de la escuela pública. Casi todos comentan que ven estos programas por los chistes que cuentan mientras les enseñan alguna receta.

S. (niña de 11 años de la escuela pública) es muy tímida, casi no habla. Sus padres trabajan en casa y tiene la escuela muy cerca de su hogar. Nunca vio el mar y dice que este es su gran sueño. Ve todas las telenovelas y se siente totalmente realizada con ese mundo de ficción.

(5) Se puede comprobar en Atkin, D. J.; Greenberg, B. S., Baldwin, T., (1991) «The home ecology of children's television viewing: parental mediation and the new video environment» *Journal of Communication*, Michigan States University, 41 (3), p. 40-51.

A G. le encanta un grupo de rock y colgó un *poster* suyo al lado de su cama, mientras conversaba con nosotros. También compró un llavero y una camiseta del grupo de música de la iglesia. Durante nuestra conversación intentaba comprar un *cd* pirata, que es más barato, para así poder cantar sus canciones en su casa.

Algo que diferencia al alumnado de la escuela privada de la pública es que los primeros tienen mayor acceso a clubes deportivos, y a clases extraescolares de música e idiomas. Por ejemplo, Gi. (niña de 11 años de la escuela privada) pertenece a un grupo de danza, vivió dos años en Francia y habla muy bien su idioma. Los niños de la escuela privada no ven tanta televisión como los de la escuela pública y son más selectivos con los programas que ven. También son más sociables y prefieren juegos colectivos con otros.

En la sociedad de los medios los niños conviven y producen nuevas formas de mirarse y ver el mundo a través de las imágenes mediáticas (Rimoli, 2016, p. 52). Para P. (niño de once años de la escuela privada) su dinámica social, asociada a su consumo mediático es la siguiente:

*A – ¿Qué sueles hacer cuándo estás con tus amigos?*

*P – La gran mayoría de mis amigos frecuenta la misma escuela que yo, por eso nos vemos y hablamos bastante allí. Además de vernos en la escuela, nos juntamos y nos conectamos todos al mismo videojuego.*

*A – ¿Tú sueles ver televisión?*

*P – Veo muy poco, prefiero los videojuegos a la tele.*

Si tenemos en cuenta los testimonios en general del colectivo entrevistado con relación a este tipo de asociaciones entre consumo mediático y relaciones sociales, vemos como están próximos a la «era de la imagen», tal y como destaca Souza (2001, p. 20):

el principio de la posmodernidad es exactamente el cambio del tiempo: en vez de lineal, yo entro en el tiempo individual. En vez de usar la tecnología para reforzar las condiciones de dominio del hoy para el mañana, yo busco las tecnologías como condición del placer hoy.

Otro planteamiento importante es el de la mediación y el de conocer el estar «junto a». Cada vez es más difícil recoger el tema de la proximidad en las narrativas de los/as adolescentes escolarizados. Muestran cierta distancia con sus amigos en el día a día. Ese estar «junto a» lo encuentra G. al frecuentar los lugares de culto religioso. Es interesante destacar que, por lo general, no consiguen esta proximidad en sus hogares.

Los niños de la escuela privada buscan los juegos electrónicos, comparten el mismo ciberespacio, pero físicamente están distantes. Sin duda estamos viviendo una época de grandes transformaciones, cambios de contactos y nuevas sensibilidades. Continuamos siendo humanos y necesitamos, lógicamente, contactos, interacciones, participaciones, intercambios, el estar «junto a», pero para eso necesitamos también reeducar nuestras sensibilidades. En este sentido Mauro Wilton Souza considera que:

Estar junto es una expresión de la sociología para decir exactamente lo siguiente: individualmente nosotros no conseguimos ser personas, ciudadanos. Aisladamente, es imposible. Tiene que ser en compañía. Tal vez sea ésta la gran relación que los lenguajes de la comunicación establecen con el proceso educativo y familiar [...] ¿Cuándo dejaremos de reproducir contenidos para mediar sensibilidades, para mediar conciencia crítica, para mediar transformaciones sociales? (Souza, 2001, p. 30-31).

## Algunas consideraciones finales

Cualquier investigación con niños es difícil de concluir. Dicho proceso es más complejo aún si se trata de niños o adolescentes escolarizados y sus vínculos con la televisión. Al realizar el trabajo de campo con el colectivo de la muestra de doce niños, de edades comprendidas entre 9 y 12 años, de dos centros de enseñanza, uno público y otro privado de Barão Geraldo, en la Ciudad de Campinas, en el Estado de São Paulo, Brasil, nos íbamos preguntando constantemente cómo adentrarnos en ese universo tan subjetivo. Aun así mediante el acercamiento cualitativo mostrado anteriormente, podemos concluir que la televisión ocupa un papel importante en su cotidianidad.

Después de convivir un mes con ellos también llegamos a la conclusión de que el exceso de exposición a la televisión no representa un mal en sí, pero su uso desmesurado puede hacer que crezcan en un mundo sin referencias si no va acompañada de una tarea pedagógica y crítica por parte de la escuela y la familia. Según sea la programación seleccionada, es posible que queden expuestos directamente al consumismo, a una oferta publicitaria no adecuada para sus edades, que representa continuamente modelos socio-culturales diferentes a su realidad cotidiana.

Constatamos, por tanto, que no consiguen comprender todo lo que ven pero que tampoco poseen interlocutores que puedan aclararles sus dudas. No hay tiempo para ello en las familias y, cuando lo hay, apenas se da un diálogo sobre la programación televisiva. Pocos padres y madres conversan con sus hijos e hijas sobre el contenido televisivo. Pero tampoco se les resuelven en la escuela las dudas que puedan surgirles al ver televisión o usar las propuestas televisivas en las otras pantallas. Los centros educativos a los que asisten carecen de proyectos pedagógicos de análisis crítico de la televisión. Los estudios realizados actualmente apuntan la existencia de una nueva programación infantil que conecta con las emociones de los niños (Fuenzalida, 2016).

Algo que también llama la atención, es que no hay diferentecia entre escuela pública y privada. Los niños y las niñas de las escuelas privadas tampoco mediatizan los mensajes televisivos a pesar de tener un entorno familiar, extraescolar y cultural, más amplio que los de las públicas. Es evidente que si el niño accede a otras referencias culturales, surge un estímulo añadido que podrá usarlo para reflexionar sobre los mensajes transmitidos, y sobre cuestiones tan sumamente necesarias como darse cuenta, por ejemplo de si hay presencia o ausencia de diversidad sociocultural en la programación televisiva y la publicidad. Si dichos mensajes los representan a ellos y ellas o no.

En sus comentarios también se pudo constatar que no memorizan lo que ven. Cuando se les pedía que recordasen lo que habían visto durante la semana en la televisión o, por lo menos, resumiesen la programación escogida, no lo recordaban. El exceso de exposición los lleva naturalmente a olvidarse, pero no por ello se les borra el mensaje del subconsciente. La palabra «olvido» aparece muchas veces en sus relatos. Lo olvidan y no lo profundizan en las conversaciones con sus amigos ni tampoco tienen la oportunidad de hacerlo con sus padres.

Finalmente, consideramos que este tipo de acercamiento socio-comunicativo al alumnado adolescente nos ha permitido recuperar el necesario diálogo con las personas, acercarnos a su cotidianidad y a sus opiniones reales. Son trabajos empíricos sobre la televisión y sus espectadores adolescentes escolarizados que promueven el análisis crítico

de la programación y recepción televisiva, que pretenden impulsar, a la vez, la proximidad, la necesidad del estar «junto a», de compartir la creatividad y de escuchar al otro. Son estudios destinados a acercarnos a la escuela y desarrollar colectivamente proyectos innovadores que involucren la educación en el conocimiento y uso adecuado de los medios, para que se les permita reflexionar sobre los contenidos que difunden, tanto los nuevos como los viejos medios y su propagación mediante las tecnologías de la comunicación e información.

Pretendemos caminar en la misma senda que Paulo Freire (2000, p. 49) cuando aseguraba que: «El mundo se achica, el tiempo se diluye. El ayer se transforma en hoy; el mañana ya está listo. Todo muy rápido... Discutir lo que se dice, lo que se muestra y como se muestra en la televisión me parece algo cada vez más importante».

## Referencias

- Benjamin, W. (1985) *Obras Escolhidas. Magia e Técnica, arte e política, ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo, Ed. Brasiliense. voll.
- Darnton, R. (1986) *O Grande Massacre de Gatos e outros episódios da História Cultural Francesa*. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 2ª edição.
- Feilitzen, C.V. (2002) «Quantidade de Tempo que as Crianças Passam Vendo TV. Estatísticas de Dez Países». En Carlsson, U.; Feilitzen, C.V. *A criança e a mídia: Imagem, Educação, Participação*. Brasília, Unesco Brasil, p. 77-84.
- Ferrés, J. (1996) *Televisão Subliminar, socializando através de Comunicações Despercebidas*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas Sul.
- Fiske, J. (1987) *Television Culture*. Londres, Methuen.
- Freire, P. (2000) *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, Ed. UNESP.
- Fuenzalida, V. (2016) «Política pública: a televisão infantil na educação infantil». *Comunicação & Educação*, 21(2), p. 69-86.
- Huizinga, J. (1980) *Homo Ludens: O Jogo como elemento da cultura*. São Paulo, Ed. Perspectiva.
- Maffesoli, M. (1984) *A conquista do presente*. Rio de Janeiro, Ed. Rocco.
- Martín-Barbero, J. (2009) *Os meios e as mediações*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ.
- Martín-Barbero, J.; Rey, G. (2001) *Os exercícios do ver, hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo, Ed. Senac.
- Maturana, R.; Varela, F.G. (1995) *A árvore do conhecimento*. Campinas/SP, Ed. Psy.
- Meirelles, F. (1991) «A infância consumida». En Novaes, A. *Rede Imaginária*. São Paulo, Cia das Letras, p. 263-267.
- Orozco, G. (1991) *Recepción televisiva, tres aproximaciones y una razón para su estudio*, Cuadernos del PROICOM, n.2, Universidade Iberoamericana, México.
- Orozco, G. (1994) *Televidencia: perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, Univ. Iberoamericana.
- Orozco, G. (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Enciclopedia Latinoamericana na Sociocultura y Comunicación. Buenos Aires, Editorial Norma.

- Prado, A. y Mungioli, M. (2016). «Educomunicação e Mediação Escolar: Um projeto educ comunicativo para a relação Criança, Desenho Animado e Consumo». *Comunicação & Educação*, 21(2), p. 87-96.
- Rimoli, A. (2016). «O mundo da comunicação e o mundo da criança». *Comunicação & Educação*, 21(1), p. 51-59.
- Silverstone, R. (1998) *Television and every day*. London, Routledge.
- Silverstone, R.; Hirsch, E. (1994) *Consuming technologies*. London and New York, Routledge.
- Sousa, M. W. (1999) «Práticas de recepção mediática como práticas de pertencimento público», *Revista Novos Olhares*, n.3, ECA/USP, p. 12-30.
- Sousa, M. W. (2001) *Novas Linguagens*. São Paulo, Ed. Salesiana.
- Teixeira, L.M. (1985) *A criança, e a televisão: amigos ou inimigos*. São Paulo, Ed. Loyola.

## *Nens made in Brazil: la televisió com un mitjà fonamental de la seva quotidianitat*

*Resum:* Aquest article és part d'un treball de camp amb nens entre 9 i 13 anys i es va dur a terme al municipi de Barão Geraldo a Campinas, São Paulo, Brasil. Van ser seleccionades parts de les transcripcions de les converses sobre la programació de la televisió. Aquesta forma de treball va permetre comprovar un tipus d'enllaç important amb la cultura dels mitjans de comunicació. Per dur a terme aquest estudi es va utilitzar la metodologia de la mediació proposada per Orozco (1991) i Martín-Barbero i Rey (2001).

*Paraules clau:* Comunicació, cultura; producció, recepció, publicitat, televisió, infància.

## *Les enfants « made in Brazil » : la télévision comme média essentiel de leur quotidien*

*Résumé:* Cet article est le résultat d'un travail de champ avec des enfants âgés de 9 à 13 ans, mis en œuvre dans la commune de Barão Geraldo à Campinas, São Paulo, Brésil. Nous avons sélectionné quelques fragments des transcriptions des conversations autour de la programmation de la télévision. Cette méthode de travail nous a permis de vérifier l'existence d'un type de contact important avec la culture des moyens de communication. Pour mener à bien cette étude, nous avons utilisé la méthodologie de la médiation, proposée par Orozco (1991, 2001) et par Martín-Barbero et Rey (2001).

*Mots clés:* Communication, culture, production, réception, publicité, télévision, enfance.

## *Children "made in Brazil": television as the primary medium in young people's everyday life*

*Abstract:* This article is the result of field work with children aged 9 to 13, conducted in the district of Barão Geraldo in the Campinas municipality of São Paulo, Brazil. The project consisted in selecting fragments from transcriptions of conversations about television programming, the analysis of which revealed a significant connection with media culture. The mediation methodology proposed by Orozco (1991, 2001) and Martín-Barbero and Rey (2001) was used to carry out the study.

*Keywords:* Communication, culture, production, reception, advertising, television, childhood.