

RESUMEN

La hipótesis de donde parte el presente estudio considera que el melodrama y los contenidos que son leídos por los telespectadores inciden en la forma en como los niños en edad escolar configuran procesos de socialización. De igual manera, se considera que el melodrama lleva inserto dentro de su estructura narrativa ideales utópicos los cuales permiten movilizar ideales que hace que el individuo reconfigure y de sentido a los relatos y discursos de su cotidianidad, en este caso, en la escuela. El estudio se basa en el reconocimiento que los estudiantes en el escenario de la escuela, hacen al discurso televisivo, a lo que ellos consideran importante y apropian para su experiencia vital. Los resultados que se presentan a continuación se encuentran basados en los discursos producidos por los estudiantes en espacios de conversación que giran en torno al papel o importancia que los estudiantes le han dado a este fenómeno, tomando como punto central la incidencia en los procesos de socialización, a lo que ellos consideran aporta el melodrama en este proceso.

Palabras clave: Socialización en la escuela, melodrama, discursos sobre el melodrama

INTRODUCCIÓN

En Colombia no hay una gran apuesta por la televisión educativa¹, aquella que se entienda como la posibilidad de llevar efectivamente a la educación los conocimientos y lecturas de mundo que compaginen uno de los discursos que mas frecuentemente leen e impactan a nuestra cultura como son los discursos televisivos y que efectivamente la hagan parte de los aprendizajes de la escuela. Los canales públicos, mucho más que los privados, son los que se atreven a proponer una televisión educativa, sin lograr niveles de *rating* significativos entre la población a la que se encuentra dirigida tal programación. Por el contrario, los niveles más importantes de sintonía son alcanzados por los canales privados en las horas del “*prime time*” donde se transmiten principalmente novelas y *reality shows*, los cuales son consumidos por personas de todas las clases, niveles y géneros, desprevenidos del poder educativo que circulan en esta forma de relatar y contar la cotidianidad, es decir, sin ser concientes del poder que circula en un medio que tiene la capacidad de relatar y mostrar historias que por su mismo contenido, terminan pareciéndose a las nuestras, y por tanto mostrando la manera en que sería posible apropiarnos a nuestra experiencia; esto es, en términos fenomenológicos, una aproximación al mundo de la vida.

Con la aparición de los canales privados, quienes tendrían el capital para invertir en una televisión de mejor calidad en términos de producción y de contenidos se esperaba que la cultura tuviera mayor difusión y se lograra superar la cultura desde el espectáculo. Sin embargo, lo que se ha visto hasta el momento es que, salvo contados casos, la televisión privada no le apuesta a la programación diferente a la del *entertainment*. El analista de medios, Omar Rincón, dice que en los medios comerciales, la información que hace alusión a fenómenos culturales está mediada por la categoría de espectáculo o de farándula². Es el concepto del *entertainment* heredado de la televisión norteamericana, en el que la cultura se confunde con ocio, lo que hace que la cultura se reduzca a ser definida en términos de consumo.

En Latinoamérica, el acceso a los bienes materiales y simbólicos sólo es posible para unas pocas esferas sociales. El tener acceso a bienes materiales y simbólicos, en parte, determina la posibilidad de inserción de una sociedad a nuevas dinámicas y permite el acceso a conocimientos que amplían sus oportunidades de acceder a flujos que amplían sus dinámicas culturales. A las clases populares les restan muchos límites, que entran en conflicto con el deseo que el propio mercado incentiva, es decir, el consumo y el acceso a la cultura, y lo

¹ <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/cvi/1665/article-87123.html>

² RINCÓN, Omar. Ellas son el centro de la pantalla y la pantalla es el mundo". Razón y Palabra, núm.16, noviembre 1999, enero 2000. p. 23.

que en algunas circunstancias limita el acceso no solo a bienes materiales, sino también simbólicos. Para el mercado cultural, la distribución de la renta es un factor determinante en el consumo. El mercado de los bienes simbólicos obedece a la misma dinámica del material y, en América Latina, es determinado por la desigualdad de la distribución de la riqueza. Eso se agrava ante la fragilidad del sistema de educación que no es extensivo a toda la población. Además, la escuela alimenta una visión del mundo propia de la cultura erudita y de la cultura masificada. El desprecio por la cultura popular es sensible. Por lo tanto, no ocurre aquel acceso intensivo de las masas a la cultura industrial, sino tan sólo un acceso a una parte de ella³.

El análisis del campo simbólico cultural en países latinoamericanos no puede orientarse por la oposición cultura erudita/industria cultural. La existencia de desterrados de los mercados material y simbólico torna relevante, para la práctica y el análisis de la cultura, el lugar de la cultura popular.

La cultura erudita reitera un código propio, que se destina a un público restringido, educado e iniciado en su universo. Los medios de expansión de su campo simbólico son dados a la educación, a las instituciones culturales (museos, sobre todo) y a los teatros, cuando estos difunden la alta cultura. La intención dominante de la industria cultural es la no-distinción de las culturas. Así, ella quiere aniquilar las diferencias culturales, sociales e ideológicas. En el mercado todo y todos son iguales. Sólo una división es posible: los productores especialistas, de uno de los lados, y los consumidores, del otro. Entre ellos están los vehículos de distribución culturales y los medios de comunicación de masa.

Un estudio realizado en 2004 por la Comisión Nacional de Televisión⁴ muestra que en RCN y Caracol son bajos o inexistentes los géneros de divulgación cultural, educativa, musical, científica y tecnológica⁵, y en Señal Colombia, el canal nacional público, que se ha dedicado a la producción y divulgación de programas educativos y culturales, de acuerdo con la encuesta de calidad de vida del 2003, tiene sólo el 5% de preferencia entre la población y se reduce a menos del 1.5% entre la población escolar.

³ Cf. BOLOGNES, Mário Fernando. La Cultura y la Mercancía. En: *Aesthetics and Philosophy of the Arts. Twentieth World Congress of Philosophy*. Boston, Massachussets. August 10-15, 1998. <http://www.bu.edu/wcp/MainAest.htm>

⁴ Algunos de los resultados se encuentran en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/medioteca>

⁵ En los organismos estatales encargados de la regulación de la programación televisiva en Colombia (CNT), se ha propendido por la producción de una “televisión de interés público y en las audiencias de niños y jóvenes”, entendida por esta como la programación educativa, cultural, científica y tecnológica que sea apta en contenidos para la población, que permitan educar al televidente y que sea una televisión que no necesite de la verificación constante de los padres de familia.

Algunos especialistas de medios en nuestro país⁶, aseveran que la televisión cultural en Colombia ha estado relegada por la programación comercial de los canales privados, a sabiendas que la responsabilidad de una televisión educativa y cultural incluye tanto el sector público como el privado. No obstante, la programación cultural y educativa ha sido delegada silenciosamente al Estado con la premisa de que tiene la responsabilidad de educar, proteger y fomentar la cultura nacional. Durante años se ha esforzado por crear una programación en los canales públicos, nacionales y regionales, que sirva para la difusión de la riqueza cultural del país. Asumiendo la postura del ministerio de cultura, como lo publicó en su página web que la difusión de la cultura es muy importante para el Estado, entendida ésta como parte de construcción de ciudadanía para sembrar valores democráticos.

Por su parte, en el Ministerio de Educación también se ha hecho lo propio, al implementar en el sector educativo rural, un modelo educativo que se encuentra basado en la televisión como medio principal para la formación en todas las áreas. Telesecundaria es un modelo creado en México y adaptado a las necesidades educativas del país, atiende jóvenes egresados de primaria con edades que oscilan entre 12 y 17 años. En este modelo, dentro de su estructura curricular, el televisor es el que permite una dinamización en el proceso educativo y al interior del aula. Los estudiantes cuentan con materiales audiovisuales e impresos que son los que permiten aprendizajes más participativos y analíticos, ya que las explicaciones del docente sirven como complemento explicativo a las discusiones realizadas por los estudiantes basados en el tema de los videos y los materiales.

La incorporación de la televisión a la enseñanza se basa en un concepto clave de la Reforma Educativa: el de la enseñanza significativa. Si ver la televisión es la actividad a la que más tiempo dedican los alumnos fuera del aula, ¿cómo puede llamarse significativa una enseñanza que no parte nunca o casi nunca de las imágenes de la televisión?. Porque no se trata tan sólo de que la escuela integre la imagen de una manera ocasional, superficial y anecdótica. Se trata de asumir que la iconosfera representa una manera diferenciada de aproximarse a la realidad, un modelo radicalmente distinto de comunicación, y que implica una modificación profunda de los hábitos perceptivos, de los procesos mentales, de las actitudes personales y de los gustos de quienes viven sumergidos en ella. En consecuencia, la escuela no debería limitarse a poner la imagen al servicio del modelo comunicativo tradicional.

La enseñanza significativa es uno de los ejes de la Reforma Educativa. Parte de una concepción constructivista del aprendizaje, según el cual todo aprendizaje se edifica sobre conocimientos o aprendizajes previos.

⁶ Cf. RINCÓN, Omar y BONILLA, Jorge Iván. Violencia en pantalla. Diálogos de la Comunicación. No. 53, diciembre 1998.

De acuerdo con Joan Ferrés⁷ el principio de la enseñanza significativa no se puede concebir sin la integración de la televisión. Una buena parte de los conocimientos de las nuevas generaciones no provienen de la observación directa de la realidad sino que lo han contemplado en la pequeña pantalla. También los intereses de los alumnos están condicionados en buena medida por la oferta televisiva. Y de la televisión aprenden, en una buena medida, su sistema de principios y valores. No puede llamarse significativa, pues, una enseñanza que no conecte con la televisión.

De acuerdo con esta concepción constructivista, el proceso de enseñanza aprendizaje será más eficaz si incorpora la televisión por un doble motivo. Ante todo, la enseñanza en el aula saldrá beneficiada por el hecho de conectar con los conocimientos e intereses televisivos de los alumnos. Pero además, situadas las imágenes televisivas en un contexto reflexivo y crítico, llevarán a los alumnos a adoptar estas actitudes cuando se enfrenten con imágenes similares fuera del aula. En definitiva, se potencia doblemente el aprendizaje: en la propia aula, por motivación; y fuera de ella, por prolongación de las actitudes reflexivas y críticas; en ambos casos por potenciación de los principios constructivistas.

En términos generales, la preocupación por los contenidos de los programas televisivos y la inserción de la televisión al campo educativo, ha sido debatido y tema de la política pública y educativa de nuestro país y se han hecho intentos reales de educar en el medio y educar con el medio. No obstante, la falta de la una educación para enfrentarse al medio y los pocos recursos económicos que son designados a la televisión pública para realizar programas pertinentes en términos culturales y educativos, aunados a la falta de profundidad, permanencia y seguimiento a las experiencias regionales y nacionales que le han apostado a tal proyecto, hacen que la televisión pública en nuestro país no sea una experiencia masiva para la educación y la cultura, y se vea fácilmente desplazada por la cultura del *entertainment* americana y las novelas, tan propias de nuestra cultura latinoamericana.

⁷ FERRÉS I PRATS, Joan. Estrategias para el uso de la televisión. En: <http://www.ull.es/departamentos/didinvt/tecnologiaeducativa/doc-ferres1.htm>

1. JUSTIFICACIÓN

En la relación que la escuela mantiene con la televisión, se produce una curiosa paradoja: en la institución escolar se suelen adoptar actitudes muy agresivas contra la televisión y, en cambio, no se suele dedicar tiempo alguno a formar buenos telespectadores. Cuando se acusa a la televisión de muchos de los males que aquejan a las nuevas generaciones y se le atribuyen responsabilidades en el fracaso de la propia institución escolar, de manera implícita se le está reconociendo un poder. En cambio, se educa como si la televisión no existiera. O como si fuera totalmente inofensiva, como si no hiciera falta preparación alguna para enfrentarse a ella.

En definitiva la escuela, pese a la incorporación de las nuevas políticas que apuntan a hacer uso efectivo de los medios como elemento constituyente del proceso educativo, no ha aprovechado el presunto poder de la televisión en beneficio propio, ni ofrece a los alumnos una formación adecuada para una aproximación reflexiva y crítica al medio. En otras palabras, a menudo el problema educativo de la televisión habría que situarlo más en la escuela que en la propia televisión.

El problema de la escuela en cuanto a la imposibilidad de la apropiación de la televisión como medio para educar, es que no se ha concebido a la televisión como una nueva manera de ver el mundo. De su especificidad tecnológica, expresiva y económico-social se deriva una manera peculiar de aprehender la realidad, y desde la escuela, se imparte un discurso hegemónico, donde la construcción de la realidad verdadera es la que se produce en el marco escolar.

La principal experiencia de la inserción de la televisión al marco escolar en el país, es el modelo educativo Telesecundaria, el cual hace parte del Programa de Educación Rural (PER), promovido por el Ministerio de Educación Nacional. Este modelo, busca insertar la televisión como medio constituyente de la estructura curricular de la experiencia y lograr que la televisión además de ser un elemento innovador en la educación rural, sirva como mecanismo dinamizador en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Sin embargo, la televisión en Telesecundaria no ha logrado ser utilizada de una manera diferente que como ayuda didáctica y metodológica del profesor⁸, es decir, el espacio que es conferido a la televisión en este modelo, es sólo para la transmisión de los videos temáticos que hacen parte de la canasta de materiales, y que son constituyentes de la metodología propia del modelo educativo; y no

⁸ Cf. Evaluación del Programa de Educación Rural promovido por el Ministerio de Educación Nacional. Realizada por: Centro de Estudios Cafeteros, Regionales y Empresariales (CRECE), 2004-2005.

hace parte la inserción de la televisión en la escuela, la inserción de un discurso que de cuenta, discuta, lea y recodifique la incidencia de la cultura que se consume en los canales públicos y privados.

Los videos de telesecundaria, conservan la misma estructura de los videos educativos transmitidos por canales regionales y Señal Colombia, donde los contenidos temáticos son altos, al igual que el sentido aleccionador en los casos de programas o videos enfocados a la convivencia, y son pensados y desarrollados principalmente para una población escolar.

La investigación llevada a cabo por el CRECE de los modelos educativos rurales, y entre ellos Telesecundaria, permitió establecer que los estudiantes de este modelo no encuentran diferencias significativas entre la enseñanza tradicional y Telesecundaria, y la televisión en este modelo, escasamente hace que se una poco más “entretenida” la clase, aunque aún se cuenta con la deficiencia de la falta de adaptación de los videos a la zona rural colombiana y el lenguaje utilizado en éstos corresponde al léxico mexicano. Los estudiantes consideran que la forma de tratar los temas, es bastante similar a los programas educativos transmitidos por los canales regionales y Señal Colombia.

Los programas educativos que circulan en la televisión pública tienen un nivel de audiencia en la población rural del país bastante discreto. De acuerdo con la encuesta de calidad de vida, realizada por el DANE en el 2003, la población que habita en la zona rural, en un 40% prefiere ver novelas y más del 25% programas de entretenimiento, como películas y deportes, y tan sólo el 7% prefiere “otros”, en los cuales se incluyen programas culturales y educativos.

En cuanto a los canales de primera preferencia, por encima del 40% aparecen los canales privados, los canales regionales son preferidos por el 2% de la población y Señal Colombia por el 1.5% de las personas de la zona rural. Adicionalmente, la población considera con más de 10 puntos porcentuales de diferencia que la calidad de la televisión privada es mejor que la de Señal Colombia y de los canales regionales. Estas tendencias se conservan en la población de edad escolar.

Estas cifras, se complementan con el hecho de que el 65% de la población rural ve televisión, principalmente niños y jóvenes, y en promedio más del 60% ve más de dos horas diarias, especialmente en la noche.

De acuerdo con este panorama, los niños y jóvenes en edad escolar que habitan en la zona rural, tienen una alta exposición a la televisión (más de dos horas diarias de acuerdo con la Encuesta de Calidad de Vida, DANE 2003) las cuales se concentran en el horario nocturno; prefieren los programas de entretenimiento (películas y deportes), y especialmente novelas, y los canales de predilección son los privados. Estos datos permiten concluir que ésta población diariamente

consume por lo menos más de dos horas los programas transmitidos por los canales privados en la noche, los cuales se remiten a programas informativos y novelas. En la zona urbana, las tendencias se mantienen, los niños y jóvenes tienen niveles de exposición similares y prefieren ver televisión en horario nocturno, de igual manera, los canales privados son los de primera preferencia. Las diferencias sustanciales radican en el tipo de programas de predilección, en ambas zonas es claro que prefieren los programas de entretenimiento como películas, magazines y novelas, siendo éstas últimas el género con mayor audiencia, pero los estudiantes de primaria de la zona urbana sólo el 33% prefiere este tipo de programas, frente al 58% de la zona rural. En los estudiantes de secundaria, el comportamiento es a la inversa, el 47% de los jóvenes que habitan la zona urbana ven novelas, frente al 28% de la zona rural.

El principal relato que se transmite en los medios y los más consumidos por la cultura popular es el melodrama, el cual tiene un claro sentido aleccionador y moral; estos contenidos se refieren principalmente a la forma de sortear problemas, del establecimiento de relaciones interpersonales, en últimas, contienen relatos y discursos “educativos” sobre la vida. La pregunta es entonces ¿Qué tanto valor le otorgan en el espacio escolar a las novelas como fenómeno educador?, y más aún, ¿cómo incide el relato melodramático en los procesos de socialización de la escuela?, teniendo en cuenta que tales relatos inciden en la forma en cómo los niños perciben el mundo y las formas de relacionarse con sus pares, por la forma en que el relato muestra de manera bastante cercana como se desarrollan y sortean situaciones cotidianas.

El melodrama por ser el género auténtico y propio de nuestra cultura latinoamericana, retrata el sentir y el ser de nuestra cultura, por ello, tiene una aceptación generalizada entre la audiencia y, por tanto, es una buena apuesta para asegurar *rating*. La telenovela tiene agarre, así siempre cuente lo mismo, ya que refleja elementos esenciales de nuestra realidad social, política y cultural. El melodrama es exitoso porque por ahí pasa parte de nuestra identidad, nuestra forma de ser y sentir como colectividad⁹.

El melodrama es, por lo tanto, no sólo el género más reconocible por el televidente sino una forma de leer la realidad. El melodrama se reconoce como género porque es una receta dramática que presenta siempre los mismos elementos, y como realidad porque parte de conflictos y soluciones aceptadas en la vida diaria (maneras de ser hombre o mujer, formas del poder, estilos de amar). Ya no sabemos si la vida cotidiana se parece a un melodrama o el melodrama es la forma privilegiada de vivir la vida. Lo cierto es que si queremos conocer cómo somos o cómo venimos siendo como sociedad una buena estrategia para saberlo está en las historias del melodrama.

⁹ Cf. RINCÓN, Omar. *Ellas son el centro de la pantalla y la pantalla es el mundo*", Op. cit.

La telenovela colombiana es, según Martín-Barbero, el mejor lugar de la representación simbólica de la diversidad cultural y la opacidad política del país¹⁰. La televisión en su ficción está más cerca de la realidad pero también de la utopía de la equidad social y la justicia afectiva, se ha logrado pensar el país a través de historias de todos los días, las simples, las elementales.

Es indudable el poder de las novelas, es reconocible en el discurso de cualquier sujeto el gusto por la forma de narrar la vida a través de la novelas, ya que por medio de ellas, se podría mirar al sujeto de cuerpo entero, y serviría como vehículo para reconocer una realidad y encontrarse a así mismo, por medio de los ejemplos cotidianos y situaciones aleccionadoras que nos muestran pautas de comportamiento frente al otro ante diversos escenarios que son parte constituyente de nuestra cultura: las diferencias sociales, el ascenso social, la realización de los sueños, el castigo de los malos, en fin, las novelas podrían pensarse como en un curso de socialización que se repite interminablemente, que nos enseña lo mismo, pero que aun así, seguimos tomándolo.

La sociedad latinoamericana tiene ante sí un potencial de reconocerse a diario ante una pantalla, y más aún, la posibilidad de aprender de una realidad melodramática que lo retrata. No obstante, tal potencial no hace parte de los programas educativos, o se asume como una esfera que no hace parte de la educación tradicional, de ahí que no sea tema recurrente en el espacio escolar, y cuando se lleva la televisión a la escuela, se hace con los mecanismos y las temáticas menos atractivas, aquellas en las que el sujeto no se reconoce, en las que el discurso aparece escindido del actor, y donde aparece de nuevo la intensión de enseñar desde aquello que no se conoce y que llega con un discurso científico. Los contenidos que son transmitidos en la escuela se concentran en la verosimilitud científica del mundo, mientras que los medios crean otra verosimilitud o lectura del mundo a través de la apropiación simbólica de los sentimientos y las creencias.

¹⁰Cf. MARTIN BARBERO, Jesús. La telenovela en Colombia: televisión, melodrama y vida cotidiana. En: Dia-logos, N° 18, Lima, FELAFACS, 1987.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Reconocer los discursos de los estudiantes de Telesecundaria y Escuela Nueva de la zona rural sobre los melodramas y la incidencia en sus procesos de socialización

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar en el discurso de los niños y niñas los referentes asociados con la mayor o menor incidencia del melodrama en su proceso de socialización.
- Establecer diferencias entre un modelo educativo que haga parte de la escuela activa (Escuela Nueva) y Telesecundaria, en cuanto a la percepción que tienen los docentes y estudiantes del melodrama y su incidencia en la socialización de los estudiantes.
- Establecer diferencias entre las percepciones del relato melodramático entre niños y niñas y su uso.
- Identificar en el discurso de los estudiantes el lugar del melodrama como escenario utópico.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 LA ESCUELA RURAL

La escuela, es el escenario que nos convoca y en el cual confluyen no sólo procesos formativos por medio de la enseñanza de la teoría de cómo acontecen y se explican los fenómenos en el mundo, sino que también es el sitio en donde converge la posibilidad más clara de socialización y construcción de sentido, fuera del núcleo primario de la familia.

La escuela se ha centrado en el proceso de educar y formar mejores ciudadanos, mejores personas, que respondan a las dinámicas del mundo y que tengan herramientas prácticas o teóricas para enfrentarse a diversas situaciones. El objetivo fundamental de educar y formar, hasta hoy, posiblemente no ha sufrido cambios drásticos desde su consolidación, pero lo que si ha cambiado de manera sustancial es la forma cómo se hace. Los cambios que ha tenido el proceso educativo y formativo, se han enmarcado en la posibilidad de consolidar individuos más autónomos, activos en su proceso de aprendizaje, el cual necesariamente, debe estar pensado desde la interacción con el otro, es decir desde su proceso de socialización, lo que hace que la escuela sea un espacio socializador por excelencia.

La escuela ha llegado a convertirse en un fenómeno universal empujada por las necesidades de desarrollo tecnológico y la división del trabajo, que dejó como legado la modernidad. Las funciones adjudicadas ahora a la escuela pertenecían anteriormente al ámbito de la familia: la formación de las nuevas generaciones para el trabajo y la transmisión de la concepción del mundo, de su organización ética, política y económica. Estas dos funciones, pese a los cambios del cómo enseñar en la escuela, siguen siendo la finalidades de todo sistema escolar¹¹.

La función formadora de ciudadanos de la escuela, recurrentemente se circunscribe, en los contenidos que se imparten y que a su vez conforman el currículo escolar. Se piensa en la concepción de sociedad, mundo, familia y estado que ofrece el maestro a sus alumnos, lo que hace que la visión que logran conformar los estudiantes de la realidad circundante se encuentra reducida a la visión de mundo del profesor, situación que se agrava más en contextos rurales por la precariedad de posibilidades de acceso a diferentes espacios por problemas de contexto.

Estos fenómenos, han puesto sobre la palestra la necesidad de replantear la pertinencia de la educación en el espacio rural, dada la importancia de la escuela

¹¹ Cf. PARRA SANDOVAL, Rodrigo. Escuela y modernidad en Colombia. La escuela rural. II Tomo. Tercer Mundo Editores, 1996.

en tal contexto, ya que ella se constituye en la principal ventana al mundo exterior. La pertinencia de la educación rural, no sólo se remite al problema de los contenidos impartidos en la escuela, los cuales han sido señalados en muchas ocasiones como inapropiados por la alta carga de referencias teóricas y de contenidos que en su forma de ser ensañados no resultan pertinentes para la vida en el campo, es decir, por la forma cientificista en que es enseñando el mundo y sus fenómenos.

De otro lado, el problema de la pertinencia también se ha visto abordado desde la insuficiencia de herramientas con que se cuenta para el proceso formativo, hecho que además de reducir los canales propicios para estimular el conocimiento, fomenta de forma drástica las limitaciones en el proceso educativo de los niños rurales y acrecienta la brecha con el espacio urbano.

El problema de la pertinencia de la educación en las escuelas rurales, cobra mayor trascendencia, cuando se piensa que la transmisión intelectual de conceptos sobre la sociedad, es la forma correcta de enseñar, y se cierra la posibilidad de pensar que el proceso pedagógico y educativo de mayor valor se da por medio de las relaciones que se establecen entre estudiantes y profesores, estudiantes y estudiantes, estudiantes y escuela, escuela y sociedad; y esto hace que en parte se olvide que por medio de estas relaciones surge la incorporación inconsciente de las normas, allí se gestan los elementos profundos de la personalidad que generan actitudes que no parecen pasar por el tamiz de la racionalidad y que son la base de conductas colectivas de gran importancia para la organización social y para los procesos de socialización.

En parte, podría pensarse que el rol que juega el estudiante en el proceso formativo, ha cambiado gracias a la inserción de pedagogías activas que propenden por un conocimiento participativo, autónomo, en donde el alumno cobra el papel central en el acto educativo como lo proponía Piaget, o en donde el proceso de enseñanza aprendizaje se construye basado en principios dialógicos entre estudiantes y docentes al mejor estilo de Montessori. Pese a que la estructura de la educación rural en el país, desde la década de los 80, le ha apostado a una educación basada en principios activos y en la escuela nueva, una política pública que se centre estrictamente en configurar una oferta educativa pensada para la zona rural, ha sido el Programa de Educación Rural (PER) del Ministerio de Educación Nacional, en donde los modelos educativos que hacen parte de él, responden a los planteamientos de las pedagogías activas y tratan de subsanar el problema de la pertinencia educativa introduciendo contenidos y prácticas laborales acordes con la zona rural, además de introducir la televisión como método de educación con el modelo de Telesecundaria.

Sin embargo el PER, funciona desde el 2002 en el territorio nacional, tiempo en el cual la apropiación por parte de los docentes de pedagogías activas, tal vez nuevas, en el contexto, no han sido del todo incorporadas en proceso de

enseñanza- aprendizaje, y aun persisten estructuras de pedagogías tradicionales en el proceso de enseñanza¹².

La persistencia de modos de enseñanza tradicionales en la educación rural, se encuentra prácticamente presente en todo el currículo, y está referido no sólo a los contenidos, sino también a la forma cómo se enseñan tales contenidos, lo que llega al plano de lo metodológico. Sin embargo, para efectos de centrarse en el problema particular de la socialización en la escuela, es necesario conocer, los lineamientos por medio de los cuales este proceso se da en el espacio escolar.

Desde la constitución de 1991, a la educación se le delegó la responsabilidad de orientar una formación encaminada a la paz y a la convivencia, esta responsabilidad implica educar ciudadanos respetuosos de la ley, con formación democrática, respetuosos de la diversidad y la diferencia. La ley general de educación define objetivos comunes para todos los niveles de educación y destaca el proporcionar una sólida formación ética y moral y fomentar la práctica al respeto de los derechos humanos¹³. Para lograr esto, la escuela tiene como instrumentos el Manual de Convivencia y el Gobierno Escolar, mecanismos participativos que fomentan la democracia y la participación de todos los actores de la escuela.

Pese a que los lineamientos para la educación para la paz, la convivencia y la socialización contemplan los ámbitos cognoscitivos, relacionales, relaciones pedagógicas, relaciones de gestión escolar y las relaciones en la comunidad y escuela, también es claro que el ámbito de la incidencia de la escuela en todos estos ámbitos mantiene límites y restricciones, y tal vez los límites más significativos que tiene la escuela en las relaciones con la comunidad, en que la escuela no se ha transformado e implementado en su proceso los cambios que se dan fuera de ella, y el estatismo de la escuela en este aspecto continua siendo el de la legitimación social y el de educar ciudadanos de bien, lo cual se consigue con las restricciones que el mismo sistema escolar impone.

En este caso, nos interesa conocer la relación que existe entre escuela y sociedad, particularmente en el proceso de socialización. Sin embargo, esta relación es compleja abordarla, no solo por la amplia aceptación que tiene la idea que es en la escuela donde se construyen procesos de socialización, sino que se desconoce, por ejemplo, “a) cual es la naturaleza y significado de la socialización lograda, o por lo menos intentada, por la escuela en diversos contextos sociales, b) qué implicaciones tiene para la imagen del maestro y para la organización de la escuela la diversidad de roles que asumen los docentes como agentes de

¹² CF. MEN. Evaluación del Programa de Educación Rural. Elaborado por el CRECE, 2005.

¹³MEN. Política educativa para la formación escolar en la convivencia. En: www.mineduccion.gov.co. A las páginas de Internet hay que ponerles fecha de consulta, porque como las actualizan.

socialización, y c) qué tipo de factores inciden, y de qué manera, en los diferentes contextos sociales los resultados de la socialización por medio de la escuela”¹⁴. A tales preguntas, posiblemente no se les pueda dar respuesta certera por la misma naturaleza del proceso de socialización, el cual se construye como una urdimbre, en la cual es complejo conocer particularmente, que es lo que incide y en que procesos.

La socialización, de acuerdo con los planteamientos filosóficos y sociológicos de Schutz, “es el proceso mediante el cual el nuevo individuo aparecido en la sociedad, llega a ser realmente un ser social, a aprender el mundo como realidad significativa y social y a encontrar un lugar en él”¹⁵.

Es posible por lo menos diferenciar dos instancias en este proceso. La primera instancia, es la socialización primaria, ocurrida en la infancia y entendida como la internalización (hasta hacerlo realidad subjetiva) del mundo objetivo de los significantes, generalmente los padres; y en segunda instancia, la socialización secundaria como cualquier proceso posterior que lleva a la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones¹⁶.

En la socialización primaria el niño internaliza el mundo de sus mayores como el único mundo posible, el único concebible, de allí que cualquier socialización posterior comience típicamente a “adoptar una afectividad que recuerde la niñez cuando busca transformar radicalmente la realidad subjetiva del individuo”¹⁷. De hecho todo proceso de socialización intentado después de la socialización primaria debe afrontar y tratar de resolver los problemas que originan las incoherencias existentes entre la nueva realidad y aquella ya internalizada que tiende a persistir.

En la socialización primaria se aprehenden elementos normativos, cognoscitivos y afectivos y el vehículo socializador por excelencia es el lenguaje. Con el lenguaje y por él, se internalizan esquemas motivacionales e interpretativos y hasta los primeros elementos de legitimación de la realidad. La socialización secundaria implica también la adquisición de un lenguaje, específico de un “rol” y, con frecuencia, la construcción de un universo simbólico que a la vez que procura la coherencia entre el mundo asumido en la socialización primaria y el de esta segunda, hace posible el mantenimiento y la confirmación de la nueva realidad.

¹⁴ PARRA SANDOVAL, Rodrigo y ZUBIETA, Leonor. Escuela, Marginalidad y contextos sociales en Colombia. En: Cuadernos de pesquisa, No. 42, Sao Pablo, Brasil, agosto, 1982. p. 38.

¹⁵ SCHUTZ, Citado En: BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu, 1968. p. 69.

¹⁶ Cf. BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.

¹⁷ *Ibid.*, p. 178.

Toda situación social del individuo inicia con la confirmación de su realidad objetiva, pero en la vida cotidiana es el lenguaje y sobre todo la actualización de su capacidad de aprehender y producir el mundo que es el diálogo, el instrumento fundamental del mantenimiento de la realidad. Un diálogo que para resultar eficaz a ese propósito debe ser coherente y continuo y comprender no solamente el aparato conversacional de la comunicación oral sino también la comunicación no verbal de las expresiones y actitudes presentes en la interacción.

De acuerdo con Parra Sandoval y Zubieta, en alguna época se creyó que los contenidos del proceso de socialización denominados educación correspondían sin más a los conocimientos, valores, normas, etc, propios del estado del desarrollo de un país, que la escuela era la mediadora pasiva en el proceso de apropiación individual de la cultura de una sociedad.

Hoy son muchos los factores que niegan la idea de que la función de la escuela sea simplemente transmitir la cultura de las generaciones anteriores a las nuevas. Para contrarrestar tal postura, sería apropiado pensar por ejemplo, en la inexistencia de una cultura única y completamente coherente, y es lo que en últimas diferencia el capital cultural¹⁸, apropiado por los distintos sectores sociales de la población desde la socialización primaria, en la dialéctica de las relaciones que se establecen entre la institución escolar y las diferentes comunidades en las que se inserta, en la presencia de otros agentes socializadores con visiones del mundo a veces discrepantes de aquella que pretende construir la escuela, en la idiosincrasia de los educadores que es el resultado de su propia historia, de su propia biografía y que los hace intérpretes activos, recreadores de la realidad cultural aprendida en la institución educativa. Por eso conocer realmente la naturaleza y el carácter del proceso de socialización realizado por cualquier sistema educativo implica, en buena medida, estudiar la institución escolar en su cotidianidad, en su y con su contexto social y cultural y desde la perspectiva de cada uno de sus actores.

3.2 SOCIALIZACIÓN Y ESCUELA EN EL ESPACIO RURAL

Las hipótesis que hablan de la educación en contextos rurales o marginales¹⁹, parten de asumir la naturaleza desigual del desarrollo colombiano, que plantea la coexistencia de diferentes formas productivas. En efecto, la interpretación de la marginalidad, es entendida como aquella situación de exclusión que experimentan algunos sectores de la estructura social que se rigen por relaciones de producción diferentes a las del modo de producción dominante pero que cumple funciones

¹⁸ Cf. BOURDIE, Pierre y PASSERON, Claude. La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia, 1977.

¹⁹ Cf. JALLADE, Jean Pierre. El gasto público para la educación y distribución del ingreso en Colombia. World Bank staff papers, No. 18, The Jhon Hopkins Press, 1974.
BRIONES, Guillermo. Educación y estructura social. Revista Colombiana de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones. No. 1. Bogotá, 1978.

políticas y económicas definidas. Esta perspectiva diferente cuestiona la visión dualista de la sociedad, implícita en la concepción marginalista original y pone en entredicho la función integradora de la educación como solución al problema de la marginalidad, pero no invalida el uso del concepto para referirse a las condiciones sociales que requirieron su aparición: la existencia de comunidades con una población vinculada de manera indirecta y aparentemente difusa a los procesos productivos, a los de participación cultural y política y excluida a la vez, en mayor o menor medida, de la distribución de los bienes y servicios generados socialmente.

Con este escenario de fondo, puede pensarse que la escuela en el espacio rural lleva a cabo cuatro funciones fundamentales: a) cumple la función de enseñanza y abarca los problemas que se plantean tradicionalmente dentro del plano cognoscitivo; b) una función que hace relación a la producción y a la formación de mano de obra; c) transmite de manera activa los valores sociales; y d) la escuela se convierte en una institución integradora de los individuos en valores y conceptos que provienen de la cultura urbana y que tienen que ver tanto con la formación de conceptos como los de región, nación, pensamiento científico, cultura, sociedad, etc.

Si se tiene en cuenta la organización relativamente elemental de la vida social campesina, en la cual la poca división social del trabajo y la distribución social del conocimiento se resuelven mediante la asignación de roles por edad y sexo, una socialización secundaria, posterior a la primaria realizada en el grupo familiar, parece superflua, de ahí que el papel de la escuela en dicho proceso cobre tanto protagonismo.

Según Parra Sandoval y Zubieta, desde el punto de vista de la instrucción como de la formación, la escuela rural, sólo es rural por su ubicación física. Los contenidos, métodos y la formación del docente, son urbanos. Proceden de una realidad económica, social y cultural diferente, de una realidad objetiva distinta, y la eficacia de su acción implica que el niño campesino, socializado inicialmente en el mundo propio de su familia, internalice hasta identificarse y ubicarse, en la segunda realidad que le trae la escuela.

A diferencia de lo que sucede en el contexto cultural y social original de la institución educativa, la educación primaria no es aquí una etapa indispensable de la secuencia de formación y aprendizaje socialmente requerida para llegar hasta el eficiente desempeño de cualquiera de los diferentes roles, sino el proceso mediante el cual ha de transformarse esa primera realidad subjetiva asumida por el niño. La labor real de la educación en el espacio rural, se acerca mucho más, cuando tiene éxito, a una acción de resocialización que a una socialización secundaria; y es en este sentido en que debe entenderse su función integradora.

La acción socializadora que tiene lugar en la escuela, se ha debatido en dos espacios ambiguos, en las relaciones de reciprocidad con los pares, en donde se

encuentran, según Tedesco y Parra²⁰, estructuras muy fuertes de solidaridad hacia adentro como otras igualmente sólidas hacia fuera. Mientras las relaciones entre iguales se rigen por códigos morales de reciprocidad, las de los marginales con los sectores integrados de la sociedad la hacen generalmente por los de antagonismo; lo que devela que las formas de socialización en espacios rurales y marginales, esté estrechamente relacionado con los conceptos de clase e igualdad social.

Este doble carácter del ámbito cultural plantea la relación socializadora de la institución educativa, una ambigüedad que con frecuencia ella reafirma en su práctica cotidiana. Aunque la escuela intenta neutralizar las formas estables de solidaridad promoviendo un tipo de comportamiento fundamentalmente individualista y competitivo y sancionando cualquier expresión de agresividad y violencia entre los alumnos, pero no controla las relaciones de agresión que se establecen entre los mayores y los menores al interior de la escuela. Esta situación lleva a pensar que la escuela difícilmente logra modificar la realidad subjetiva inicialmente interiorizada por los alumnos en su medio cultural de origen y que la aparente aceptación de las imposiciones escolares por alumnos y padres de familia sólo tienen un carácter manipulativo. Unos y otros internalizan la realidad que les presenta la escuela pero no para hacerla suya sino para utilizarla con propósitos precisos.

Si bien los procesos de socialización que se dan en la escuela rural, resultan complejos, ya que la socialización primaria del niño es con frecuencia un proceso complejo por la presencia de varios y contradictorios socializantes o agentes socializadores y por el carácter antagónico que tienen las relaciones entre la cultura propia de la escuela y la de la comunidad en la cual se inserta. Leer desde este contexto los procesos de socialización, significa tomar exclusivamente las interacciones que se dan entre alumnos y docentes y alumnos y alumnos en la escuela, los cuales estarían mediados por la cotidianidad propia de la escuela, sin embargo, los procesos de socialización se nutren de las experiencias de los sujetos en su cotidianidad, en la relación que establecen con otros, y de las lecturas que hacen de los diversos flujos y discursos de los que están permeados culturalmente.

Y uno de los tantos discursos que hacen parte de su cotidianidad, que conforma su identidad social y cultural, toma como referente los discursos de los medios, los cuales tienen la capacidad de relacionar aspectos de la cultura con diferentes espacios y tiempos, establecen una socialización donde se producen relaciones de parentesco, de vecindad y de amistad con sus limitaciones, de esta manera se introducen en el mundo familiar y en la vida cotidiana del sujeto.

20 Cf. TEDESCO, Juan Carlos y PARRA, Rodrigo. Escuela y marginalidad urbana. En: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/7_4ens.pdf

3.3 LOS MEDIOS Y EL MELODRAMA, TEORÍA DE CONSUMO LATINOAMERICANO

La obra de Jesús Martín Barbero a lo largo de sus travesías por el prolífico suelo latinoamericano ha permitido darle una rica veta de la teoría de la recepción activa, en donde se ha alejado de la lectura gestada por la industria cultural en torno al papel que posee un género como el melodrama, para darle paso a una contra-lectura instaurada desde el espacio de la estética y lo cultural, a la hora de vislumbrar la manera en que se interactúa con los medios de comunicación. Por ello, separándose de la idea clásica de la alienación producida por los formatos industriales como el melodrama, que termina por generar una imposición ideológica a las culturas de masas, que a su vez difuminan lo que se entiende arcaicamente por cultura popular, trata de mostrar cómo el melodrama no se agota en la reproducción de una fórmula narrativa sólo comprensible desde la economía política. El melodrama, dice, es el vértice por donde lo popular entra en lo masivo, y deja al descubierto una dimensión más profunda de los públicos que, ni se agota en la noción de *rating*, ni se enmarca en el rol político que los estados atribuyen a sus ciudadanos.

Martín Barbero es enfático en señalar cómo la noción de cultura popular está anquilosada en un arcaísmo que la remite al pasado, a la tradición caduca, donde básicamente se difumina por los productos de masa que borran toda seña de identidad que de cuenta de un suelo vernáculo de origen. Sumándose a una lectura de lo cultural como un espacio en el que se generan transacciones entre diversos estratos, tanto arcaicos, como emergentes o residuales supone que lo cultural no se mantiene sin contaminación, y que, en particular, en un suelo como el latinoamericano las fusiones son evidentes. Por ello lo popular es entendido, sumándose a la discusión entre románticos e ilustrados, como una forma de resistencia que se materializa en diferentes prácticas urbanas que se conectan con lo masivo o lo popular masivo, como lo denomina el mismo Martín Barbero. Lo popular mantiene al pueblo como agente colectivo activo que no se agota en el rol político bien dibujado en la idea de la “voluntad general” rousseauiana, que supone ceder la voluntad individual en favor de una colectivización de las decisiones articuladas en un sistema de gobierno que las ejecuta, sino que descubre una dimensión anexa que es la de la estetización al afirmar que: “...el desconocimiento del contrato social en el melodrama habla del peso que, para aquellos que en él se reconocen, tiene esa otra socialidad primordial del parentesco, de las solidaridades vecinales, territoriales y de amistad”²¹. Dicha dimensión silenciosa, por no decir invisible dentro del proyecto de modernidad, que supone que el uso de la política como espacio legítimo para decidir en lo social, garantiza el bien colectivo, deja al descubierto la manera en que el pueblo,

²¹ MARTÍN-BARBERO, Jesús. Producción, composición y usos del melodrama televisivo. En: Televisión y melodrama. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992. p. 28.

a través de la cultura popular, construye otros ámbitos de participación, de socialización y de apropiación de los contenidos del relato melodramático.

En tal medida lo popular sirve a Martín Barbero para pensar matrices culturales divergentes de las matrices culturales hegemónicas. Con ello, se asume, por un lado, que el concepto de ideología desaparece del panorama de los estudios culturales, y por otro, que además de ello la hegemonía vigente es susceptible de ser contrariada por otras lógicas culturales. En tal perspectiva el melodrama va a operar en un sentido postmoderno, desde la ruptura con la idea de una historia progresiva, pues básicamente es la materialización de matrices narrativas anacrónicas. Abre el espectro a una temporalidad exenta de la linealidad y desligada del proyecto de modernidad en sentido estricto. Pero en tal medida dicho melodrama no funciona simplemente desde la óptica del género literario, que lo asume como un gran macro-modelo que distribuye la narrativa en pautas de comportamiento para alcanzar un proceso de dramatización, sino que desborda el dominio de lo plenamente textual y se hace en el de los usos, es decir en el del consumo cultural.

Vale la pena hacer énfasis en una idea que Martín Barbero introduce respecto al consumo para dar cuerpo a su reflexión sobre el melodrama como una matriz narrativa frente a la aparición del vértice que aúna lo popular a lo masivo, y es que el consumo no puede ser leído simplemente como un proceso de adquisición de bienes bajo la lógica de la sociedad del mercado. Para el autor: “El consumo no es sólo reproducción de fuerzas sino producción de un sentido, lugar de una lucha que no se agota en la posesión de los objetos pues incluye los usos que les dan forma social y en los cuales se inscriben demandas y dispositivos de acción que materializan las diferentes competencias culturales”²². En tal medida se piensa la relación entre lo popular y el melodrama de una manera diferente a la simple imposición ideológica de un formato mediado por la homogenización de una narrativa común, para dar cabida a una perspectiva estética que despolitice el modo de pensar los usos populares de un formato de masas: “Antes de ser un medio de propaganda el melodrama será el espejo de una conciencia colectiva”²³.

Es así como del melodrama entendido como un simple formato que mantiene la dominación ideológica se logra pasar al melodrama comprendido como un espacio de reconocimiento que permite la afirmación colectiva de las identidades y, a la vez, una manera de resistencia simbólica al poder político del cual el pueblo está exento por los mecanismos de participación que lo reducen a electores potenciales. Por otra parte, parece relevante señalar cómo el melodrama ha sido utilizado incluso desde el punto de vista psicoanalítico, postura que tiene eco con la desvalorización que la modernidad le imprime a un género de masas que impide

²² *Íbid.*, p. 22.

²³ MARTÍN-BARBERO, Jesús. De los medios a las mediaciones. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998. p. 152.

el legítimo desarrollo del modelo libresco heredado del siglo XVIII, como un dispositivo de evasión de realidad, para escapar del gran drama de la vida. En un trabajo titulado “Hacia el cumplimiento del deseo. Mas allá del melodrama” un grupo de investigadores argentinos señalan que los problemas del mundo melodramático son problemas genéricos, que al ser conocidos por todos generan la seguridad que no puede brindar la narrativa dramática sobre el mundo que deja al descubierto problemas insospechados y posiblemente desgarradores: “...más vale melodrama conocido –aunque brinde un cierto grado de inseguridad e infelicidad tolerables- que drama desconocido –que, aunque pudiera brindar seguridad y felicidad, también podría despertar ansiedades intolerables, hasta llegar a las pesadillas diurnas”²⁴.

El rastreo histórico del origen del melodrama lleva a Martín Barbero hasta el siglo XVIII y sus albores donde dibuja su simetría con los espectáculos de carnaval, el circo y cierto teatro semi-burgués donde estaba prohibida la palabra de los actores. No es por ello extraño que con esas raíces se delinee un espectáculo pensado para públicos analfabetas, y a partir de ello se trabaje con una estética eminentemente visual y con la expresividad del cuerpo de los actores. Dicha evolución en la que se constata cómo en el siglo XX cuando lo popular se instala en la vida urbana, se materializa en el género a través de las demandas de públicos masivos por ver representadas en expresiones del caos que metafóricamente reclaman la articulación de un sentimiento festivo. Ello básicamente porque en la fiesta se liberan las prácticas culturales de los lineamientos que el espacio político marcado por el estado nacional establece. En el caso del melodrama se asiste a la fiesta de la narración donde el hombre del común busca el personaje que le permita el regocijo, el enmascaramiento en un rostro que no es el propio pero en el que se reconoce, con la recompensa final de felicidad.

El anacronismo con la modernidad como proyecto pensado en términos de autonomía individual, apunta hacia el espacio del encuentro, de docilidad, de domesticación en el que la fiesta sólo es posible con otros que comparten psicológicamente la necesidad melodramática de una proyección basada en los conflictos similares compartidos. Por eso valiéndose de la fusión de horizontes narrativos que puede pasar por los cuentos de hadas, las novelas policíacas, las historias de terror, el folclore urbano o las tradiciones orales, el melodrama introduce un tiempo distinto al tiempo de trabajo, donde el ocio hace las veces de espacio festivo para el encuentro en una nueva socialidad, así no exista en ella el contacto físico. Incluso Martín-Barbero va insistir que en unas sociedades como las latinoamericanas donde las tradiciones se funden con las mercancías culturales ofrecidas por el avance mass-mediático, se da cuerpo, desde el punto

²⁴ CARMEN GEAR, María y Otros. Hacia el cumplimiento del deseo. Más allá del melodrama. Buenos Aires: Paidós, 1988. p. 57.

de vista de la identificación de los públicos, a un híbrido que escapa al tiempo que el ideal de progreso de la modernidad suponía.

Para ser más precisos luego de una modernidad que creía necesario la secularización del dogma de la iglesia y de toda práctica que no tenga la razón como suelo, incluido aquí, la función de la escuela como espacio consagrado al conocimiento legítimos y verdadero, el melodrama se convierte en una constatación de la necesidad de las culturas populares de introducir de nuevo prácticas mágico-fantásticas a un mundo desencantado por la racionalidad. En esa medida el melodrama cumple una función simbólica en la cual se afirman, de nuevo, valores morales eliminados por un discurso desacralizado. Y todo ello se puede verificar, según el mismo Martín Barbero, en la estética del exceso que caracteriza al melodrama, que niega la economía como el patrón de orden de una sociedad amparada en el capitalismo. Así, del paradigma del orden y la mesura, se pasa al del caos, al de la fiesta y lo extremo: “Todo en el melodrama tiende al derroche (...) juzgado como degradante para cualquier espíritu cultivado, ese exceso contiene sin embargo una victoria contra la represión, contra una determinada economía del orden: la del ahorro y la retención”²⁵.

La postmodernidad, en suelo latinoamericano, ha representado la posibilidad de un contra-discurso, de por si anacrónico, en la medida en que recupera un suelo que se ha querido eliminar por los compromisos políticos del proyecto moderno. Maffesoli cree que incluso la postmodernidad ha representado la decadencia de una episteme que no fue suficiente para dar cuenta de los modos de resistencia que los grupos sociales sostuvieron al encontrarse con una soledad que emerge cuando se cree demasiado en la individualidad como valor rector para instaurar lo social. El nuevo “ethos” supone una socialidad basada en la reunión, la congregación, la cofradía en sentido mítico, y en el desbordamiento de la lógica en la aceptación incluso de la contradicción como un espacio con sentido que brinda la posibilidad para pensar a las comunidades agotadas por el proyecto moderno: “...la socialidad contempla el desarrollo de la solidaridad orgánica de la dimensión simbólica, de la no-lógica, preocupación del presente. Al drama, es decir, lo que evoluciona, lo que se construye, se opone a lo trágico, lo que se vive como tal sin tener en cuenta las contradicciones”²⁶. En el fondo Maffesoli señala que la postmodernidad implica la materialización de un discurso como condición de resistencia a una sociedad desencantada con el proyecto del desencantamiento. El individuo deja de ser el gran actor de la historia social, y es actuado por los medios, por las grandes narrativas, hasta convertirse en otro en la multitud.

²⁵ MARTÍN-BARBERO, Jesús. Claves para reconocer el melodrama. En: Televisión y melodrama. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998. p. 50.

²⁶ MAFFESOLI, Michel. La socialidad en la postmodernidad. En: En torno a la postmodernidad. Barcelona: Anthropos, 1994. p. 107.

Contraoponer el discurso hegemónico de la modernidad y la racionalidad, con el postmoderno del sujeto desencantado, pero reinventado por otras narrativas, es igual a contraoponer los discursos de la escuela y los relatos míticos y utópicos del relato melodramático. El primero ha llegado al espacio rural descontextualizado en sus contenidos y sus ambiciones con la fuerte impronta del discurso urbano y verdadero; el segundo ha llegado a reivindicar a los sujetos descontextualizados de su espacio escolar con una cultura más global como la popular, la cual tiene la capacidad de reivindicar al sujeto marginal con un inmenso colectivo, en donde es posible sujetivizarse por medio del personaje narrado.

3.4 EL MELODRAMA, LA UTOPIA Y LA SOCIALIZACIÓN

La telenovela muestra una serie de relatos cuya base es el melodrama e instala una nueva estética basada más en los imaginarios populares que en la concepción artística o expresiva de sus productos. La finalidad de estos relatos consiste en el reconocimiento de una identidad que a veces es negada, ocultada o avasallada temporalmente, y que se recupera en el desenlace de las narraciones, al ser reconocido públicamente. La intencionalidad de la novela consiste en plasmar acciones y pasiones en lugar de palabras para llegar a un público no lector, y esta característica es la que lo ubica en el ámbito de la cultura popular y al mismo tiempo, permite desarrollar un proceso que conduce de lo popular a lo masivo, ya que le llega al público insertándose en su experiencia vital y en la esfera cotidiana, de convivencia y socialización.

La novela como fenómeno cultural y comunicacional, logra calar en el espectador por impactar y permear en sus prácticas sociales y culturales; de igual manera, la socialización también encuentra caldo de cultivo en la interacción de ambos fenómenos (la comunicación y la cultura). El melodrama ha cambiado el esquema de los procesos en comunicación por reevaluar el viejo esquema: emisor, mensaje, receptor, código, fuente, ya que desde este esquema solo eran posibles procesos comunicativos informativos, pero en el melodrama ¿dónde se encuentra el código el receptor o la fuente?, lo valioso de lo melodramático en este caso, son los procesos de socialización que moviliza, en donde el problema se concentra en el receptor, y en la construcción de sentido que hace éste de la novela, se convierte entonces en problema de recepción, en lo que hace el receptor con el mensaje y el sentido que construye en relación con un texto, con una situación, con unos enunciados en un contexto temporal y espacial.

El melodrama logra configurarse en lo popular, no en la figura del excluido, sino en el otro, contraoponiéndose a una experiencia estética de minorías, pero generalizada y vulgarizada, generando procesos de cohesión social más fuertes que los generados en las clases de élite. Este fenómeno guarda especial correspondencia con el discurso cientificista de la escuela y el goce estético producido por la novela, al ser éste último un discurso más proclive a generar procesos de identidad y cohesión con el colectivo.

De hecho, Martín Barbero²⁷ considera que la cultura de masas es un modelo cultural y que la telenovela es un producto de esta cultura porque fomenta la comunicación entre lo real-imaginario, y desarrolla una reproducción social, al exteriorizar a través de diferentes mensajes, lo que el ser humano hace, dando lugar a la interacción social, la cual es regida por programaciones sónicas que prescriben roles individuales y grupales. Por eso, las mediaciones se producen desde esferas productoras de significados como las instituciones, escuela, barrios, familia, iglesia, campos de trabajo, entre otros.

La telenovela, por la forma como logra incorporarse en lo cotidiano, llega a diferentes públicos y promueve una industria audiovisual que nutre a la cultura de masas, porque este género involucra sucesos, ficción, cotidianidad y significaciones. Estos elementos representan un conjunto de dispositivos de intercambio cotidiano entre lo real y lo imaginario ya que la mayoría de los seres humanos reclama, una razón mayor de imaginario cotidiano para poder vivir. La creación cultural se convierte así, en producción.

El melodrama permite procesos comunicacionales y genera diferentes lecturas por parte de las audiencias. Por eso, estos productos audiovisuales mezclan y colocan en la escena no sólo lo que las masas producen, sino también lo que consumen. Es decir, relacionan aspectos de la cultura con diferentes espacios y tiempos, establecen una socialización donde se producen relaciones de parentesco, de vecindad y de amistad con sus limitaciones, de esta manera se introducen en el mundo familiar del televidente.

Desde esta perspectiva, la telenovela propicia la construcción de sentido y establece contratos mediáticos entre medios y consumidores. Según Escudero²⁸ se trata de la ejecución de ciertas estrategias comunicativas que las audiencias aceptan o rechazan, porque el objeto de este género es la puesta en escena de un discurso mediático; de un enunciado de la ficción narrativa, inserto en la lógica de producción del medio televisivo.

La novela se convierte en un lugar de llegada de una memoria narrativa y gestual popular, y un lugar de emergencia de una escena de masas; esto es donde lo popular comienza a ser objeto de una operación de borrado de las fronteras que arrancan con la constitución de un discurso homogéneo y una imagen unificada de lo popular.

En torno a las propiedades narrativas presentes en algunas de las telenovelas, Tzvetan Todorov, establece dentro de los productos literarios masivos aquellos

²⁷ Cf. MARTÍN-BARBERO, Jesús. De los medios a las mediaciones. De los medios a las mediaciones. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998.

²⁸ Cf. ESCUDERO, L. La lectura de un texto televisivo. El contrato mediático de las telenovelas. En: Revista Diálogos. No. 44, 1996.

que por su especificidad pueden definirse como géneros, como es el caso del folletín, la ciencia, la ficción, las novelas policíacas y las telenovelas.

Dentro de este contexto, el género es en esencia un principio de coherencia textual y una forma de clasificación, que define una clase de discurso, una forma o matriz de producción, la cual, tiene como base la cultura popular y tradicional y, por eso, este género se perpetúa como parte integrante de la cultura de masas.

Al igual que la estructura del cuento como lo muestra Propp, la estructura morfológica de estas historias se basa en la combinación de elementos constantes y variables: los personajes y sus atributos cambian, pero las funciones y las acciones de éstos permanecen. La telenovela se construye sobre el tejido de un conjunto de situaciones clímax (el espectador asiste al clímax informativo donde los secretos son revelados). Además, en la telenovela se entrelaza un mundo de situaciones secretas, en el que los personajes ocupan un espacio y posiciones invertidas, que deben ser ajustadas, una especie de justicia poética. En este sentido, realmente no hay trasgresión porque al final las cosas deben buscar el cauce natural, y el castigo sirve como elemento purificador de todo.

La estructura melodramática desde que logra configurarse a través de los espectáculos románticos destinados a generar resistencia simbólica al poder ilustrado encarnado en los estados nacionales, distingue una tetralogía de niveles dramático-representativos para dar cuerpo a los relatos con que se pueden identificar los públicos populares que no tiene cabida dentro de la cultura literalizada que inaugura la Europa del siglo XVIII. Jesús Martín Barbero elabora una reconstrucción según la cual los cuatro modos dramáticos se identifican por la diferencia de géneros, los efectos simbólicos para la recepción del público y los personajes del melodrama.

En primera instancia la tragedia da vida al villano que se asocia con el poder que es vedado para el pueblo, es una secularización de Mefistófeles, que se encarga de privar a los públicos del derecho a una vida digna, evitando que logren, simbólicamente, triunfos sobre lo otro, lo extraño. En segunda instancia aparece la víctima que básicamente es una alegoría del pueblo mismo, siempre la doncella que debe estar a merced del poder, que no posee los medios propios para escapar de la opresión y necesita de quien pueda rescatarle y prometerla, así sea una fantasía, un ideal de comodidad.

En tercera medida aparece como arrancado del imaginario novelesco inglés ilustrado, el héroe que sin pertenecer al pueblo, se identifica con él y adquiere el compromiso altruista de donar su vida a la causa de libertarlo. En él se descubre un deje del judeo-cristianismo inspirado en figuras divinas de salvación, el Mesías prometido y al mismo tiempo el hombre ilustrado que se vale por sí mismo, el sujeto autónomo que motiva la dignidad filosófica alemana, pero que adquiere una relación sentimental, premoderna, con el desfavorecido. Esta figura debe salvar a

la doncella y hacerle creer al pueblo en los ideales de la revolución francesa como epítome de la liberación, desafiando y venciendo al villano.

Por último, y de mayor relevancia, aparece el bufón que introduce la comedia como género en el melodrama. Esta figura, al parecer marginal, posee un papel vital dentro del género al reconocer que se parodia siempre al poder de manera simbólica pues no se le puede derrotar. Introduce un factor de quiebre ante las estructuras verticales de poder cuando lo cómico logra tocar lo intocable, tanto con el personaje que habla o interactúa con lo prohibido, con el rey o el personaje que representa la ley como el alcalde, o cuando la narrativa de lo bufonesco prima al interior del melodrama dando una tonalidad ligera a lo relatado.

Aparte de la estructura melodramática, anota Nora Mazziotti, en la telenovela también encontramos otras reglas de suma importancia. En el caso de la identidad, esta debe de ser conocida tanto en el ámbito privado como en el público. Además, contiene una reparación justiciera y al igual que en los cuentos infantiles, se da un final feliz. La trama tiene una lógica con un contenido ético, en el cual, no debe faltar una redención del protagonista y, por supuesto, debe darse un castigo al transgresor. Esa reparación justiciera es la que le otorga sentido y redime a los protagonistas de toda la cadena de sustituciones, accidentes, postergaciones, dolores inmerecidos, peligros y amenazas que les ocurrieron de manera arbitraria. El final feliz opera como una recompensa social de la trama, pero está en función de las expectativas sociales del espectador. En este espacio de ficción, existe sitio para la felicidad y la justicia²⁹.

Además del reconocimiento de la estructura melodramática que devela una línea argumental determinada, existen, según Martín Barbero, dos clases de novelas: las elementales y arcaicas tanto en los contenidos como en el discurso (especialmente las venezolanas y mexicanas), y las telenovelas realistas, las cuales, tienen como escenario ambientaciones regionales y presentan un ideario nacionalista con sentido crítico. En general, las telenovelas con estas temáticas suelen ser un éxito y aún mantienen vigencia.

Según Ligia Carvajal³⁰, las novelas realistas quizás son más poderosas que las campañas de alfabetización con textos para analfabetas, ya que es ante el televisor donde la mayoría de los espectadores siguen haciendo sociología, estudian geografía, reglas de conducta, aprenden, olvidan y construyen y dotan de sentido su cotidianidad. De ahí que el análisis sobre el melodrama se centre especialmente sobre la construcción de sentido y los discursos que construyen los

²⁹ Cf. MAZZIOTTI, Nora. La industria de la telenovela. La producción de ficción en América Latina. Buenos Aires: Paidós, 1996.

³⁰ Cf. CARVAJAL MENA, Ligia. La telenovela brasileña. En: Revista de comunicación. Instituto tecnológico de Costa Rica. Vol. 11, No. 3, Año 22. Enero-Junio 2001.

televidentes sobre lo que ven, los cuales están determinados por el sexo y la condición social, especialmente.

En la construcción de sentido es necesario tomar en consideración tres espacios: el de la casa, el de la calle y el del otro mundo. Cada uno de éstos contiene diferentes significaciones, códigos de conducta y lenguajes. Las investigaciones sobre el melodrama en Brasil (con resultados cercanos a las realizadas en América Latina. Ver Ligia Carvajal) destacan las diferenciaciones en cuanto la apropiación de sentido de los sectores obreros y las personas con escasos recursos económicos, ya que ellos utilizan un lenguaje en la casa y se rigen por valores morales con un contenido divino. En forma diferente, los sectores dominantes se basan en los mecanismos principales de la lógica del sistema capitalista como lo es la estratificación social, los modelos de producción, la economía de mercado, entre otros. Su actuación se enmarca sobre una legislación que protege sus intereses y los del mismo sistema y éstos pueden utilizar un lenguaje acorde con sus intereses o el lenguaje de las calles.

El espacio para mirar la televisión es colectivo y cada grupo social lo organiza de acuerdo con ciertos códigos sociales y culturales. Por eso, la televisión y la telenovela fomentan la creación de una esfera social en el hogar. Los telespectadores comparten sus vivencias, prácticas culturales, usos, costumbres y articulan modos de vida que para García Canclini, constituye una realidad cultural bajo la cual viven las masas urbanas en América Latina.

Según Ligia Carvajal, en la recepción de las telenovelas encontramos dos tipos de discursos principales: el personal y el de clase. El discurso personal contempla una asociación e identificación personal con la familia, la comunidad y ciertos papeles de las mujeres. El drama amoroso es el eje central en todas las novelas. De ahí, la identificación de las audiencias con la telenovela y su interés por éstas. Otros temas se hacen presentes en la telenovela: la familia, el sexo y los conflictos emocionales; la forma como la audiencia los percibe es muy parecida. Aquí se eliminan las diferencias de clase y de género. El discurso de clase, producto de la estratificación social se caracteriza porque está ligado a la cultura material y manifiesta la estética, el gusto y los hábitos de las clases sociales.

En las telenovelas el ascenso social es un elemento central en la narrativa y estimula la identificación entre mujeres de bajos recursos económicos. En este sentido surge una ambigüedad entre las condiciones materiales de la audiencia femenina y los valores que se promueven en las telenovelas, tales como: el ascenso social, la riqueza material, la posición social, el prestigio. De este tipo de discurso se derivan lecturas de la realidad como el conformismo social, la idea de la existencia de obstáculos para alcanzar ciertas metas, sin faltar una constante lucha por mejorar. El discurso de la telenovela refleja un discurso ideológico dominante. Muestra los valores de una clase social y se filtran elementos étnicos y culturales.

La ficción televisiva debe ser tomada con seriedad, como un mediador cultural en las sociedades contemporáneas. Las formas en que las telenovelas son integradas a la vida cotidiana constituyen una extensión de las antiguas prácticas sociales y culturales. Su papel como mediador cultural se refiere tanto a la mediación entre la tradición y la modernidad, a temas de género, como también a la mediación entre códigos de conducta privados y públicos. La telenovela ha evolucionado hasta acercarse a la vida cotidiana y por ser un género masivo se adecúa a los gustos y transformaciones sociales; si en las novelas no hubiera contacto con la vida cotidiana y sus cambiantes conflictos, perdería audiencia; es la propia condición de *masividad* exigida al género lo que obligaría a dar cuenta y a registrar los cambios de la vida.

La novela como mediador cultural también juega un papel determinante, al permitir en el público configurar ideales utópicos; Martín Barbero, ha expuesto esta idea desde dos puntos: el primero hace referencia a la utopía que nace de la novela por permitir comunicar e interconectar, a través del melodrama como instrumento de reconocimiento con el otro; y de otro lado, por estimular el consumo y la producción cultural como antinomia intelectualista del discurso escolar. Estos dos “ideales utópicos” del melodrama permiten que los espectadores, primero, en su plano de socialización y relación con el otro puedan establecer un nuevo canal o referente que sería el relato melodramático, y segundo, pero en el mismo plano, que el discurso del espectador, producto de la internalización del relato, sea un discurso igualmente legítimo al de la escuela así se establezca como antinomia, lo cual seguiría haciéndole el juego a la resistencia del poder que contempla la novela.

Además de éstos dos ideales, la novela rescata otro “ideal utópico”, tomado de la data kantiana, donde la utopía no es el sitio o estado impensable y “utópico” del estado ideal de las cosas, sino el lugar donde efectivamente podríamos estar, y de esta manera, se convierte en movilizador de ideales; es decir, el melodrama permitiría configurar por medio del discurso que transmite ideales y condiciones sociales, económicas, afectivas y todos los demás aspectos que ubican al individuo en el plano de un “mejor estar”.

3.5 LA TELEVISIÓN EN LA ESCUELA

Joan Ferrés³¹ sostiene que en la relación que la escuela mantiene con la televisión, se produce una curiosa paradoja: en la institución escolar se suelen adoptar actitudes muy agresivas contra la televisión y, en cambio, no se suele dedicar tiempo alguno a formar buenos telespectadores. Cuando se acusa a la televisión de muchos de los males que aquejan a las nuevas generaciones y se le atribuyen responsabilidades en el fracaso de la propia institución escolar, de

³¹ Cf. FERRES, Joan. Televisión y escuela. En: http://www.lmi.ub.es/te/any94/ferres_cp/#anchor502926

manera implícita se le está reconociendo un poder. En cambio, se educa como si la televisión no existiera. O como si fuera totalmente inofensiva, como si no hiciera falta preparación alguna para enfrentarse a ella.

En definitiva la escuela, pese a la incorporación de las nuevas políticas que apuntan a hacer uso efectivo de los medios como elemento constituyente del proceso educativo, no ha aprovechado el presunto poder de la televisión en beneficio propio, ni ofrece a los alumnos una formación adecuada para una aproximación reflexiva y crítica al medio. En otras palabras, a menudo el problema educativo de la televisión habría que situarlo más en la escuela que en la propia televisión.

El problema de la escuela en cuanto a la imposibilidad de la apropiación de la televisión como medio para educar, es que no se ha concebido a la televisión como una nueva manera de ver el mundo. De su especificidad tecnológica, expresiva y económico-social se deriva una manera peculiar de aprehender la realidad, y desde la escuela, se imparte un discurso hegemónico, donde la construcción de la realidad verdadera es la que se produce en el marco escolar.

Adicionalmente, la escuela se enfrenta a la televisión desde la hegemonía de la imagen. La lectura de imágenes activa procesos mentales distintos de los que activa la lectura del texto escrito: concreción frente a abstracción, intuición frente a racionalidad, sensación frente a lógica, inmediatez frente a complejidad, dinamismo frente a estatismo, síntesis frente a análisis. Además las imágenes resultan mucho más creíbles que las palabras. Ante las palabras se suele ser siempre consciente de que hay un mediador, de que hay alguien que las pronuncia o que las escribió. Se es consciente de que conforman un discurso. Ante las imágenes, en cambio, se tiende a pensar que uno se encuentra ante la realidad, sin mediación, sin discurso. Se olvida que hay significaciones, buscadas o no, derivadas de la selección de los acontecimientos, de la adopción de un punto de vista, de la elección de unos recursos formales.

A menudo se olvida, señala Ferrés, que la televisión se mueve en una esfera comunicativa muy específica. Mientras en la escuela se enseña a decodificar palabras, la televisión se comunica sobre todo con imágenes. Mientras la escuela enseña a analizar discursos, la televisión se expresa sobre todo en relatos. Mientras la escuela enseña racionalidad, la televisión utiliza sobre todo la emotividad. Mientras la escuela tiende a moverse en el ámbito de la mente consciente, la televisión incide sobre todo en el inconsciente. Mientras la escuela prepara para el razonamiento y la argumentación, la televisión utiliza sobre todo los recursos de la seducción. Formación racional frente a comunicaciones inadvertidas.

Un vehículo tecnológico y mediáticamente soportado, como lo es la televisión cuenta con el apoyo de sus virtudes intrínsecas como medio, de instantaneidad,

verosimilitud y evidencia visual, puesta frente a los propios ojos del televidente para naturalizarse, y que va invadiendo los modos de percepción, apropiación, producción y circulación de saberes, conocimientos, juicios, actitudes, pensamientos; pero que también, y sobre todo, transforma los usos sociales de lo percibido, apropiado y producido por las audiencias, es un medio muy potente en términos de percepción y fenómeno “formador” o “educador”, como para que la escuela busque contraponerse a sabiendas que lo hace desde un discurso menos atrayente³².

La televisión y la escuela promueven discursos y universos mentales distintos, y frente a una sociedad cada vez menos lectora y más visual, el goce que proporciona la televisión es fácilmente más apropiado que el discurso escolar, sin mencionar la revaloración metodológica de la enseñanza tradicional y la pertinencia de los contenidos que se enseñan. La televisión no reproduce la secuencia lineal y curricular de la educación formal sino que trabaja sobre el proceso y el flujo propio de las narrativas audiovisuales.

Buena parte de la fascinación de la televisión radica en el placer sensorial que comporta y en la movilización de emociones que produce. Y, a su vez, buena parte de su riesgo despersonalizador radica en el adormecimiento de la conciencia y de la racionalidad que produce. Cuando la escuela incorpora las imágenes tiende a hacerlo anulando el placer sensorial y negando las emociones, para despertar la conciencia y la racionalidad.

La desazón que ha dejado la falta de incorporación real de la televisión al espacio escolar, es decir, donde los contenidos que circulan en este medio sean verdaderamente apropiados desde la escuela como un mecanismo educador, ha llevado a que se piense desde la escuela que la televisión nunca ha estado a la altura de sus expectativas de reproducir discursos verdaderos y hegemónicos, y mucho peor, se ha llegado a pensar que la pantalla masiva es la gran frustración que heredamos del siglo XX³³, y según los ilustrados se ha pervertido el gusto, los saberes y los modos de producir conocimiento en la sociedad.

La televisión es el medio central para el juego de los sentidos colectivos en la sociedad actual, su centralidad está marcada por sus características como institución social y cultural ya que interviene en los procesos educativos y políticos de la comunidad y conforma los modos de la imaginación colectiva. De modo tal que la televisión sí resultaría siendo educativa, pero en la formación de los proyectos de colectivo social, más no en aprendizajes específicos propios de la escuela. Pero más importante aún, la seducción televisiva emociona como

³² Cf. OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Televisión y audiencias, un enfoque cualitativo. México, D. F. Madrid: Ediciones de la Torre/Universidad Iberoamericana, 1996.

³³ Cf. RINCÓN. Omar. 10 mandamientos para hacer televisión educativa. En: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-74983.html>

narrativa y estética, esa es su estrategia de interpelación social. Aunque más importante aún, las audiencias deciden qué es lo educativo de la televisión cuando sacan algo de ella, algo que responda a sus necesidades y expectativas y por los usos que da la gente a sus imágenes. La televisión es educativa en cuanto forma en modelos sociales y cuando es escenario del diálogo intercultural, presenta lo universal que no pasa por lo comercial y amplía las posibilidades simbólicas de construcción de ciudadanía, democracia y sociedad civil.

La televisión «no educa, pero los niños sí aprenden de ella» es una frase que sintetiza lo que muchísimos maestros de educación básica en América Latina perciben de la televisión en relación con sus efectos negativos en sus alumnos, a la vez que muestra que no hay contradicción, porque lo que niegan los maestros, profesionales de la pedagogía, es que la televisión tenga «licencia para enseñar», mientras reconocen su vasta influencia en el aprendizaje infantil y hasta se sienten confrontados y amenazados en sus prácticas docentes³⁴.

La televisión al igual que la familia, la iglesia y la escuela, educan y forman por medio de historias con moralejas, aleccionadoras que buscan dar ejemplo de lo que sucedería por medio de una historia ajena. El quiebre se presenta en la medida en que el lenguaje y la realidad en la que ubica la televisión al sujeto, es una realidad más desencarnada, que se aleja de los cánones constituidos durante la historia entre las entidades legitimadas para la socialización y la formación: la familia, la iglesia y la escuela.

³⁴ Cf. OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Audiencias, televisión y educación. En: www.infoamerica.org/articulos/o/orozco_gomez.htm

4. METODOLOGÍA

El presente estudio, aborda como problema central la percepción del relato melodramático y de los factores que consideran los estudiantes y docentes inciden en los procesos de socialización en la escuela. Para ello se toman los discursos de ambos actores (estudiantes y docentes) acerca de la incidencia del melodrama en el proceso de socialización.

De igual manera se busca establecer diferencias en cuanto a la percepción que tienen los docentes y estudiantes del melodrama y su incidencia en la socialización de los estudiantes entre dos modelos educativos rurales: Escuela Nueva y Telesecundaria. Se busca establecer contrastes entre los dos modelos a partir de la incorporación explícita de la televisión como factor constituyente de la estrategia pedagógica.

Para llevar a cabo la investigación y dar respuesta tanto al objetivo general como a los específicos, se definieron cuatro categorías de análisis, discriminadas de la siguiente manera:

A partir del discurso de los estudiantes y docentes identificar:

1. Incidencia del melodrama en la socialización de los estudiantes.
2. Diferencias por modelos educativos en cuanto a la percepción que tienen los docentes y estudiantes del melodrama y su incidencia en la socialización los alumnos.
3. Diferencias entre niñas y niños a partir de las percepciones del relato melodramático y su uso.
4. El lugar del melodrama como escenario utópico.

Para esto, se seleccionaron dos experiencias educativas de la zona rural, una que funciona con el modelo de Telesecundaria y otra con Escuela Nueva. La población objetivo son estudiantes entre 11 y 17 años y que habitan en la zona rural.

Para la recolección de información que apunte a responder a las preguntas planteadas en los objetivos, se diseñaron encuestas semi-estructuradas, en las cuales se recolectó información cualitativa y cuantitativa. Las encuestas se diseñaron para los estudiantes y el docente del área de ética y valores. Estas encuestas permitieron responder a las categorías de percepción por género y a la diferencia entre modelos educativos, y en menor medida a las categorías de socialización y utopía.

Para recolectar la información sobre percepciones del melodrama y su incidencia en los procesos de socialización y utopía, se diseñaron guías de discusión sobre situaciones particulares que se presentan en novelas y permiten a los estudiantes

resolver conflictos morales con las situaciones planteadas. Para esto, durante dos meses se grabaron capítulos de la novela Los Reyes transmitida por el canal RCN, con el material audiovisual, se crearon 4 historias. Estas historias se editaron con el objetivo de mostrar situaciones conflictivas entre los personajes y que implicaran decisiones frente a conflictos morales. Con este material se realizaron los grupos de discusión.

De igual manera se realizaron grupos focales en los cuales el tema central fue el contenido de las novelas en general, las situaciones más recurrentes en ellas como el amor, la venganza, el odio, las traiciones, las relaciones interpersonales, la solución de conflictos, la realización de los sueños y el mensaje aleccionador que transmiten. Con la estrategia de los grupos focales y de discusión se recolectó información cualitativa para dar respuesta a las categorías de socialización y el lugar del melodrama como escenario utópico.

Por último, se le pidió a los grupos la realización de una dramatización con temática libre, en donde se muestre como afrontan un problema de convivencia y otra donde muestren lo que deben hacer para alcanzar algo que deseen.

En términos generales, la mayor parte de la información recolectada fue de carácter cualitativo y permitió establecer la percepción de los estudiantes respecto a la incidencia de las novelas para la socialización y la utopía, al igual que permitió establecer diferencias por género.

Por su parte, la diferencia entre modelos educativos, se logró identificar por medio de las encuestas semi-estructuradas aplicadas a los docentes y contrastadas con la información dada por los estudiantes a los mismos temas.

En la siguiente matriz se muestra que indicadores, fuentes, estrategias y métodos fueron utilizados para dar respuesta a cada una de las categorías de análisis planteadas.

| Categoría | Subcategorías | Subcategorías de análisis | Escenarios de análisis | Factores de los escenarios | | Indicador | Fuente | Estrategia | Método |
|---------------|------------------------|---------------------------|------------------------|----------------------------|--------------------------------------|--|-------------|---|-------------|
| Socialización | Medios de comunicación | Televisión | Melodrama | Espacio socializador | Relaciones Estudiantes - Estudiantes | El melodrama enseña cómo resolver problemas con sus pares | Estudiantes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |
| | | | | | | El melodrama enseña como relacionarse con los demás | Estudiantes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |
| | | | | | | El melodrama muestra como comportarse con el otro | Estudiantes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |
| | | | | | | Dialoga sobre problemas y situaciones de las novelas | Estudiantes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |
| | | | | | Relaciones Estudiantes - Docentes | El melodrama enseña cómo resolver problemas con los docentes | Estudiantes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |
| | | | | | | El melodrama enseña como relacionarse con los docentes | Estudiantes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |
| | | | | | | El melodrama muestra como comportarse con el otro | Estudiantes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |

| Categoría | Subcategorías | Subcategorías de análisis | Escenarios de análisis | Factores de los escenarios | | Indicador | Fuente | Estrategia | Método |
|-----------|---------------|---------------------------|------------------------|----------------------------|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Dialoga sobre problemas y situaciones de las novelas en el aula | Estudiantes - Docentes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |
| | | | | Espacio educativo | Enseñanzas y moralejas | Las novelas dejan alguna enseñanza | Estudiantes - Docentes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |
| | | | | | | Utiliza en la vida cotidiana lo que ven en las novelas | Estudiantes - Docentes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |
| | | | | | | Resuelve problemas basado en lo que ve en las novelas | Estudiantes - Docentes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |
| | | | | | | Discursos de la vida cotidiana en el melodrama | Las novelas reflejan situaciones cotidianas | Estudiantes - Docentes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta |
| | | | | | Lo que sucede en las novelas sucede en la "vida real" | | Estudiantes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |
| | | | | | Apropiación del relato melodramático | Diferencias por sexo | Contenidos preferidos en las novelas | Estudiantes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta |

| Categoría | Subcategorías | Subcategorías de análisis | Escenarios de análisis | Factores de los escenarios | | Indicador | Fuente | Estrategia | Método |
|-----------|---------------|---------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------------------|---|-------------|---|--------------|
| | | | | | | Personajes favoritos de las novelas | Estudiantes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |
| | | | | | | Tiempo de exposición a la T.V | Estudiantes | Encuesta | Cuantitativo |
| | | | | | | Número de novelas que ven al día | Estudiantes | Encuesta | Cuantitativo |
| | | | | | | Tipos de programas de T.V favoritos | Estudiantes | Encuesta | Cuantitativo |
| | | | | Utopía | | En la vida real todos los sueños se pueden hacer realidad | Estudiantes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |
| | | | | | Lugar donde se quiere estar | El estado ideal de cosas es como el que se muestra en las novelas | Estudiantes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |
| | | | | | | Se consigue el amor perfecto y duradero | Estudiantes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |
| | | | | | Situaciones ideales | Todos los problemas siempre se logran resolver | Estudiantes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |

| Categoría | Subcategorías | Subcategorías de análisis | Escenarios de análisis | Factores de los escenarios | | Indicador | Fuente | Estrategia | Método |
|--|---------------------------|---------------------------|------------------------|----------------------------|--------------------------------------|---|---|---|-------------|
| | | | | | | Existe la justicia divina | Estudiantes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |
| | Socialización y educación | Espacios de socialización | Escuela | Legitimación de los medios | Diferencias entre modelos educativos | Existencia de espacios para discusión de temas diferentes a los de la escuela | Estudiantes - Docentes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |
| Utilización de situaciones de las novelas para la solución de conflictos | | | | | | Estudiantes - Docentes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo | |
| Bajo que mecanismos se orienta el tema de convivencia en la escuela | | | | | | Estudiantes - Docentes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo | |
| como se resuelven los conflictos en la escuela | | | | | | Estudiantes - Docentes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo | |
| Dialoga sobre problemas y situaciones de las novelas con la familia | | | | | | Estudiantes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo | |
| La televisión se ve en familia | | | Estudiantes | | | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo | | |
| Familia | | | | | | | | | |

| Categoría | Subcategorías | Subcategorías de análisis | Escenarios de análisis | Factores de los escenarios | | Indicador | Fuente | Estrategia | Método |
|-----------|---------------|---------------------------|------------------------|----------------------------|--|--|-------------|---|-------------|
| | | | | | | Se discuten y analizan los contenidos de los melodramas con la familia | Estudiantes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |
| | | | | | | Con que miembro de la familia ve regularmente televisión | Estudiantes | Grupo focal, grupo de discusión, Encuesta | Cualitativo |

4.1 TRABAJO DE CAMPO

Para la realización del trabajo de campo, se seleccionaron intencionalmente dos experiencias educativas, una en la que se implementa el modelo educativo Escuela Nueva y otra donde funciona al modelo Telesecundaria, ambas en la zona rural, con corriente eléctrica en la vereda y con un número superior de 40 estudiantes matriculados.

Antes de la realización del trabajo de campo, la encuesta y las guías de discusión de los grupos focales y los grupos de discusión, fueron sometidos a un pilotaje con 10 estudiantes entre 11 y 15 años de la vereda el Trébol en el municipio de Chinchina que estudian con el modelo de Escuela Nueva, para la validación de cada uno de los instrumentos seleccionados para el trabajo de campo.

En el siguiente cuadro se relaciona las experiencias seleccionadas, el número de encuestas recolectadas y las estrategias implementadas durante el trabajo de campo.

| Experiencia | Número de encuestas | Docentes | Mujeres Estudiantes | Hombres Estudiantes | Grupo focal | Grupo de discusión | dramatizaciones |
|--|---------------------|----------|---------------------|---------------------|-------------|--------------------|-----------------|
| Telesecundaria: Escuela Fernando González Mesa. Fresno (Tolima) Vereda Betania | 45 | 1 | 28 | 16 | 2 | 4 | 4 |
| Escuela Nueva: Politécnico Integrado Naranjal. Chinchiná (Caldas). Vereda Quiebra Naranjal | 41 | 1 | 20 | 20 | 2 | 4 | 4 |

5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

5.1 IMPACTOS DE LA TELEVISIÓN EN LA ESCUELA PARA EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

5.1.1 Presentación de resultados. La importancia del melodrama en el contexto escolar, logra ubicar la mirada de un fenómeno que cobra importancia en tanto hay sujetos que toman, performativizan, subjetivizan y crean nuevos significados con los discursos televisivos que ven, los cuales son importantes en los escenarios sociales por convertirse en una fuente cotidiana de donde se nutren y se crean nuevos significantes.

Pese a la deslegitimación o no reconocimiento del melodrama en algunos espacios de las altas y letradas esferas académicas, el interés por el melodrama y su incidencia en el proceso de socialización parte del interés por reconocer y darle valor a los fenómenos cotidianos que ayudan a la edificación social de la cultura.

La lectura desde este punto, pretende entonces reivindicar lo no culto de la sociedad, lo banal, trivial y efímero que constituye los grandes colectivos sociales de nuestra cultura, los cuales se reafirman en las producciones mass mediáticas, porque se identifican con ellas, y desde éste punto se edifica el suelo para la resistencia del mundo ilustrado y académico que se constituye como el lugar del “deber estar” de los sujetos educados.

La mirada al melodrama desde la escuela, tiene la intención premeditada de ver como se juegan en este espacio la lucha por discursos “legítimos”, y cómo los estudiantes toman y apropian aquello con lo que se identifican, aquello que de manera descarnada retratan el mundo ficticio, imaginario, irreal, pero ideal del “querer estar”, el lugar de la fiesta, del goce y de la reivindicación social desde donde se construyen los colectivos populares.

El melodrama desde esta perspectiva cobra importancia por el impacto que tiene en los sujetos, en especial en la zona rural, por la limitante de flujos de información que es inherente a este espacio. Pero los melodramas no solo recobran sentido e importancia por ser un canal comunicativo, sino por ser un canal performativo de discursos, que tiene una incidencia directa en el proceso de socialización en los niños, no sólo por ejemplificar situaciones cotidianas y mostrar ficciones realizables, sino por llevar insertas al interior de su estructura narrativa las historias que se escuchan desde siempre, y reivindican los imaginarios de príncipes y doncellas, que de uno u otro modo, fueron o son, íconos de las representaciones de los sueños que se esperan realizar.

Se reconoce de antemano que el relato melodramático no es ni el único, ni tampoco el más eficiente de los relatos televisivos para los procesos de

socialización. Al igual que el melodrama, los reality-shows, los video clips, el fútbol, las historietas, la publicidad y el sin número de relatos que son vehiculizados por medio de la pantalla, tienen un comprobado éxito en este tipo de procesos; pero con el ánimo de delimitar y definir una fuente de discurso televisivo se ha optado por el melodrama por ser un discurso permanente en cuanto su emisión y por la evidencia empírica que existe de ser el relato televisivo más consumido por la población objeto de estudio.

La intención es entonces, tomar un fenómeno popular de alto impacto social y contraponerlo con el discurso legítimo de la escuela, mediado por la incidencia que reconocen los estudiantes en el proceso de socialización. Es necesario aclarar, que si bien se quiso contraponer los flujos de discursos “legítimos” con los del melodrama, esto sirvió más como materia prima para configurar los espacios o lugares comunes desde donde los estudiantes veían la escuela y el melodrama.

El estudio se basa en el reconocimiento que los estudiantes en el escenario de la escuela, hacen al discurso televisivo, a lo que ellos consideran importante y apropian para su experiencia vital. Los resultados que se presentan a continuación se encuentran basados en los discursos producidos por los estudiantes en espacios de conversación que giran en torno al papel o importancia que los estudiantes le han dado a este fenómeno, tomando como punto central la incidencia en los procesos de socialización, a lo que ellos consideran aporta el melodrama en este proceso.

El análisis de los relatos construidos por los estudiantes tiene como característica la intención de hacer puentes conceptuales entre lo que los estudiantes afirman, dicen y declaran sobre la incidencia que para ellos tiene en los procesos socializadores y las posturas teóricas desde donde se consolida el estudio. Es necesario hacer hincapié que el objetivo del estudio es conocer el papel del melodrama en la socialización a partir del discurso de los estudiantes, y no desde las prácticas de los estudiantes, y menos aun, confrontar prácticas y discursos.

6. INTRODUCCIÓN AL INFORME

La hipótesis de donde parte el presente estudio considera que el melodrama y los contenidos que son leídos por los telespectadores inciden en la forma en como los niños en edad escolar configuran procesos de socialización. Considera además, que el melodrama lleva inserto dentro de su estructura narrativa ideales utópicos los cuales permiten movilizar ideales que hace que el individuo reconfigure y de sentido a los relatos y discursos de su cotidianidad, en nuestro caso, en la escuela.

Para sustentar tal hipótesis, se investigó sobre los discursos de los estudiantes de dos escuelas rurales sobre las telenovelas y la valoración de la incidencia que ellos consideran tiene el melodrama en los procesos de socialización, utilizando cuatro categorías de análisis: 1. Incidencia del melodrama en la socialización de los estudiantes; 2. Diferencias por modelos educativos en cuanto a la percepción que tienen los docentes y estudiantes del melodrama y su incidencia en la socialización los alumnos; 3. Diferencias entre niños y niñas a partir de las percepciones del relato melodramático y su uso; 4. El lugar del melodrama como escenario utópico.

La segunda categoría de análisis se propone a raíz de que a partir del 2002, en la zona rural del país, se introdujo un modelo educativo que vincula la televisión al proceso escolar. De ahí que se busque establecer diferencias entre el modelo educativo de Telesecundaria y un modelo pedagógico establecido (Escuela Nueva), para establecer si existen diferencias en la percepción de los estudiantes frente a los procesos de socialización que ven desde el discurso televisivo y determinar si el papel de la televisión en la escuela incide positiva o negativamente en el proceso.

Para el desarrollo de la investigación, se trabajó con 84 estudiantes, de los cuales 44 son niñas, 40 son niños y dos docentes, de la zona rural en los departamentos de Caldas y Tolima. En el departamento de Caldas, con 40 estudiantes (20 niñas, 20 niños) y el docente de ética y valores en el modelo de Escuela Nueva, y en el Tolima con 44 estudiantes (24 niñas y 20 niños) y un docente de la misma área en el modelo de Telesecundaria.

La estrategia metodológica para realizar la investigación es mayoritariamente cualitativa. Se utilizaron como instrumentos para el levantamiento de la información grupos focales, grupos de discusión y encuestas semi-estructuradas.

El corpus del informe lo constituyen 5 apartes. En el primero (8) “la escuela y la inserción de la televisión” se encontrará el papel que juega la televisión en los modelos educativos objeto de la investigación, en donde se muestra cual es el

papel del melodrama y la televisión en las escuelas donde se realizó el estudio, basado en los discursos de los estudiantes y los docentes.

En el segundo (9), “condiciones de consumo de televisión: la diferenciación de género” se describen los hábitos de consumo de televisión de los estudiantes y la diferenciación por género, en donde se muestran las tendencias de consumo televisivo de los estudiantes que participaron de la investigación, y las preferencias en cuanto temáticas de las telenovelas, percepciones del medio, tiempos de exposición, tipos de programas favoritos y compañía con la cual ven televisión, principalmente. El análisis de estos factores permitieron realizar la diferenciación por género en cuanto percepción del medio y el melodrama.

En el tercer acápite (10), “el lugar común de la escuela y los medios” se estructura una configuración cualitativa de los lugares comunes a los que convoca los imaginarios de los estudiantes frente a los medios y la escuela. En este apartado, se intenta realizar el análisis del antagonismo de la escuela y los medios, utilizando puentes conceptuales e interpretativos con la idea de fiesta y juego gadameriano y control foucaultiano.

El cuarto aparte (11) “incidencia del melodrama en la socialización” es dedicado a la percepción de los estudiantes de las telenovelas y el papel que los estudiantes consideran que ellas juegan en los procesos de socialización. Desde este punto, se intenta establecer cuáles son los discursos o contenidos que los estudiantes utilizan y apropian en su proceso de interacción con el otro.

El último aparte (12), “el melodrama y su sentido utópico” es el escenario para hacer una lectura sobre la forma en que las novelas vehiculizan los ideales utópicos de los estudiantes, como los configuran en el espacio escolar y como se convierte en una forma de socialidad entre los estudiantes.

7. LA ESCUELA Y LA INSERCIÓN DE LA TELEVISIÓN

La incorporación de la televisión a la enseñanza se basa en un concepto clave de la Reforma Educativa: el de la enseñanza significativa. Si ver televisión es la actividad a la que más tiempo dedican los alumnos fuera del aula, ¿cómo puede llamarse significativa una enseñanza que no parte nunca o casi nunca de las imágenes de la televisión?³⁵ La inserción de la imagen y del discurso de la iconosfera en el espacio escolar, desde los principios de la enseñanza significativa resulta determinante, ya que para que exista realmente al interior del aula y en el proceso de enseñanza aprendizaje, aprendizajes significativos por parte de los estudiantes las enseñanzas de los contenidos escolares deben partir de los conocimientos previos de ellos, y es de la televisión, de donde los niños aprenden buena parte de lo conocen del mundo circundante y se convierte en uno de los principales referentes de su conocimiento.

En el país, se han hecho intentos para constituir al canal nacional Señal Colombia en una herramienta de apoyo a la educación formal, y materializar los principios de la Reforma Educativa, para permitir una enseñanza significativa, promoviendo procesos que logren articular las enseñanzas de la escuela con el dinamismo de la televisión. Para lograrlo se ha propuesto un modelo que, además de construir un estilo para el canal Señal Colombia, garantice el seguimiento cercano de las producciones televisivas para el apoyo al proceso educativo, con el fin de lograr resultados de calidad y excelencia, tanto en términos de transparencia en la utilización de los recursos y en la producción, como en la consolidación de un verdadero canal y en el afianzamiento de Señal Colombia como herramienta de apoyo a las políticas educativas y culturales.

Con este proyecto, se pretende fundamentalmente apoyar el sistema educativo y ofrecer opciones de televisión educativa a la población escolar, ya que las estrategias pedagógicas adaptadas a nuestro contexto, a excepción de Telesecundaria, no se encuentran sustentadas en la televisión como estrategia pedagógica.

El modelo pedagógico más difundido en la zona rural del país es Escuela Nueva (EN en adelante), y aunque su metodología es para básica primaria, en las instituciones educativas rurales que amplían su cobertura a secundaria y media, hacen extensiva y adaptan los principios pedagógicos de este modelo, para nuevos niveles. En este modelo, no se contempla la televisión como estrategia pedagógica para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

35 FERRÉS I PRATS, Joan. Estrategias para el uso de la televisión. En: <http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doc-ferres1.htm>

EN³⁶ es un modelo educativo dirigido al fortalecimiento de la cobertura con calidad. En este modelo se integran los saberes previos de los alumnos a las experiencias nuevas de aprendizaje, mejorando su rendimiento y, lo más importante, “aprendiendo a aprender” por sí mismos. Pretende propiciar un aprendizaje activo, participativo y cooperativo, desarrollando capacidades de pensamiento analítico, creativo e investigativo, valora al alumno como el centro del aprendizaje y acorde a su ritmo de trabajo tiene la oportunidad de avanzar de un grado a otro a través de la promoción flexible y ofrece continuidad del proceso educativo en caso de ausencias temporales a la escuela.

Este modelo ha producido significativos cambios, especialmente una nueva metodología participativa de trabajo con alumnos y docentes y la utilización de módulos o guías de aprendizaje. En el modelo, se desarrollan áreas obligatorias y fundamentales, articuladas al trabajo por proyectos pedagógicos y construcción del conocimiento en grupo; promueve procesos creativos e innovativos de aprendizajes, y procesos participativos de evaluación y auto evaluación³⁷.

Por su parte, el modelo de Telesecundaria, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, se empezó a introducir en nuestro país en 1998³⁸, por medio de un acuerdo de cooperación con la Secretaría de Educación Pública - SEP de México, para iniciar en Colombia, el modelo educativo, como una estrategia para aumentar la cobertura, mejorar la calidad y garantizar el ingreso y retención de niños y jóvenes, principalmente del área rural, en la educación básica secundaria.

Este marco de cooperación permitió revisar, ajustar y adaptar el modelo mexicano de Telesecundaria a las políticas educativas colombianas y a las características del país. Un equipo de especialistas del Ministerio de Educación Nacional, acompañado de expertos de áreas curriculares, trabajó en la adaptación del modelo a partir de la metodología original del programa, lo que significó la revisión y el rediseño del modelo en lo que hace referencia a la metodología, enfoque, estrategias pedagógicas, módulos, a partir de los lineamientos curriculares, estándares de desempeño y las competencias básicas³⁹.

Se diseñaron nuevos módulos de Telesecundaria contextualizados al currículo colombiano. Lo que significó igualmente revisar todos los programas de televisión educativa que se habían grabado directamente desde México de la Red satelital Edusat y, ante la dificultad de ajustarlos, se incorporaron al modelo los más pertinentes para los grados sexto a noveno.

³⁶ Cf. Portafolio de Modelos Educativos Rurales del Ministerio de Educación Nacional. En: www.mineduacion.gov.co

³⁷ Ibid.

³⁸ Ibid.

³⁹ Ibid.

Telesecundaria es una propuesta educativa de educación básica secundaria dirigida a jóvenes de 12 a 17 años. Integra diferentes estrategias de aprendizaje en el marco de una propuesta de televisión educativa⁴⁰ donde se cambian los paradigmas tradicionalmente considerados frente a la construcción de procesos de pensamiento en alumnos y docentes. Armoniza la educación presencial con educación a distancia a partir de la utilización de medios de comunicación.

Pese a los esfuerzos del gobierno y del Ministerio de Educación, de integrar la televisión al proceso educativo, tal vez la única experiencia exitosa en éste ámbito ha sido la implementación de Telesecundaria, aunque la inserción de la televisión en este modelo, es guiada bajo los parámetros de la televisión educativa y apoya metodológicamente la orientación de las clases, lo que hace que los programas de televisión del modelo no sean equiparables a los programas televisivos que son regularmente vistos por la población en edad escolar.

Los programas educativos que circulan en la televisión pública tienen un nivel de audiencia en la población rural del país bastante discreto. De acuerdo con la encuesta de calidad de vida, realizada por el DANE en el 2003, la población que habita en la zona rural, en un 40% prefiere ver novelas y más del 25% programas de entretenimiento, como películas y deportes, y tan sólo el 7% prefiere “otros”, en los cuales se incluyen programas culturales y educativos.

En cuanto a los canales de primera preferencia, por encima del 40% aparecen los canales privados, los canales regionales son preferidos por el 2% de la población y Señal Colombia por el 1.5% de las personas de la zona rural. Estas tendencias se conservan en la población de edad escolar.

Estas cifras, se complementan con el hecho de que el 65% de la población rural ve televisión, principalmente niños y jóvenes, y en promedio más del 60% ve más de dos horas diarias, especialmente en la noche.

Esto muestra el reto de que en la escuela se integre la imagen de la televisión no sólo de una manera ocasional, superficial y anecdótica, de lo contrario, no se lograría una enseñanza significativa⁴¹, ya que no incorporaría los elementos que aportan los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes. Sino que por el contrario, para educar con el medio, se debe de asumir que la iconosfera representa una manera diferenciada de aproximarse a la realidad, un modelo radicalmente distinto de comunicación, y que implica una modificación profunda de los hábitos perceptivos, de los procesos mentales, de las actitudes personales y

⁴⁰ El concepto de “televisión educativa”, en el modelo de Telesecundaria se refiere a una estrategia pedagógica que permite desarrollar las sesiones de clase a través de programas televisivos, los cuales utilizan diferentes formatos para desarrollar cada una de las áreas curriculares, fortaleciendo el aprendizaje de los alumnos y apoyando el desarrollo de la labor docente.

⁴¹ Cf. FERRES, Joan. Televisión y escuela. En: http://www.lmi.ub.es/te/any94/ferres_cp/#anchor502926

de los gustos de quienes viven sumergidos en ella⁴². En consecuencia, la escuela no debería limitarse a poner la imagen y el discurso televisivo al servicio del modelo comunicativo tradicional, es decir, de utilizar más la televisión, que el televisor como mecanismo aproximativo a procesos educativos, ya que en la televisión se encuentra un sistema comunicacional que logra calar en las expectativas e imaginarios de sus televidentes.

El principio de la enseñanza significativa, de acuerdo con Ferrés, no se puede concebir sin la integración de la televisión, ya que una buena parte de los conocimientos de las nuevas generaciones no provienen de la observación directa de la realidad sino que lo han contemplado en la pequeña pantalla, y son estos conocimientos los que se refuerzan, complementan o hacen parte del sistema referencial de los estudiantes. También los intereses de los alumnos están condicionados en buena medida por la oferta televisiva. Y de la televisión aprenden, como bien la manifestaron los estudiantes en los grupos focales y en los discusión al responder sobre los aprendizajes que deja los programas que ven, en una buena medida se puede establecer, que los principales referentes que los estudiante identifican del relato televisivo son: su sistema de principios y valores, ya que aprenden de lo que ven lo que socialmente se constituye como lo bueno y lo malo, el deber ser y las reglas sociales que determinan la conducta, es decir el cómo comportarse con el otro, que hacer ante diversas situaciones y que es lo que se juzga como correcto e incorrecto en marcos sociales.

De acuerdo con esta concepción constructivista, la del aprendizaje significativo, el proceso de enseñanza aprendizaje podría ser más eficaz en términos de incorporación de los referentes de donde los niños aprenden, si incorpora la televisión por un doble motivo. Ante todo, la enseñanza en el aula saldrá beneficiada por el hecho de hacer las veces de puente con los conocimientos e intereses televisivos de los alumnos y llevarlos a los contenidos de la escuela. Pero además, situadas las imágenes televisivas en un contexto reflexivo y crítico, llevarán a los alumnos a adoptar parte del discurso televisivo cuando se enfrenten con situaciones similares fuera del aula. En definitiva, se potencia doblemente el aprendizaje: en la propia aula, por motivación; y fuera de ella, por prolongación de las actitudes reflexivas y críticas; en ambos casos por potenciación de los principios constructivistas. Desde una lectura particular, la inserción de la televisión, vista desde esta perspectiva ayudaría a potenciar el principio constructivista vigotskiano de desarrollo de zonas proximales, donde la televisión ayudaría a potenciar, mediar y desarrollar habilidades que se requieren para la apropiación y aprendizajes desde la escuela, motivado por el gusto y la frecuencia con que los niños ven televisión, así la televisión se convertiría en un mediador de aprendizajes y potenciaría el proceso educativo.

42 Ibid.

Estos principios, particularmente, en la experiencia de EN no son aplicados ni tenidos en cuenta en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y en los casos en que se realiza, se hace de manera alejada y con poca constancia en el tiempo. Particularmente, por la visión nociva del discurso televisivo, y tampoco se le da valor a potenciar al proceso educativo humano y ético a partir de la discusión analítica y crítica de las situaciones de los medios y particularmente, del melodrama. Por el contrario, en Telesecundaria, el valor del discurso televisivo y melodramático es asumido de una manera más positiva en cuanto muestra algunas facetas o situaciones presumiblemente similares a la vida cotidiana, y en cuanto tal, es valioso como pretexto para la discusión y el análisis crítico de las situaciones “buenas y malas”, para rescatar “moralejas”, parábolas y enseñanzas de la televisión. Adicionalmente, en Telesecundaria se ha abierto un espacio reconocido en el aula para la discusión de la televisión y en especial del melodrama, ya que como lo manifestó un docente (área de matemáticas) de esta institución, “todos los días al iniciar la clase, los estudiantes tienen la posibilidad de hablar de lo que quieren durante 10 minutos –para que no hablen durante la clase-, y siempre terminan contándome la novela”. Aunque el hecho de “contar” la novela, no lleva implícito un análisis crítico de las situaciones que allí se presentan, de acuerdo tanto con los estudiantes como del docente de ética y valores, es constante y recurrente la discusión de tales contenidos dentro y fuera del aula. Aunque es significativa la diferencia entre modelos educativos, ya que el 86% de los estudiantes de Telesecundaria manifiestan que los docentes abren espacios de diálogo sobre los contenidos de la televisión y las novelas frente un 55% en EN.

Tanto los estudiantes como los docentes concuerdan en referirse a los contenidos de los diferentes programas de televisión para discutir y analizar situaciones problemáticas, especialmente noticias y contenidos informativos, mientras que los contenidos de las novelas, les sirven a los docentes para transmitir mensajes aleccionadores y reafirmar o proponer esquemas “buenos”, “malos”, “posibles” y “equivocados” a los estudiantes sobre situaciones como la drogadicción, la prevención de embarazos, y todo lo que según los docentes “sirva de ejemplo”. De acuerdo con los estudiantes de EN, en un 77% de los casos los docentes utilizan los ejemplos de las novelas, especialmente las situaciones comunes a su edad o condición social para soportar el proceso educativo al interior del aula, mientras que en Telesecundaria, los docentes lo hacen en el 88% de los casos.

Del lenguaje y de la forma en cómo se aborda la educación con la televisión, ha surgido entre la escuela y la televisión una paradoja, en donde en la institución escolar se suelen adoptar actitudes agresivas contra la televisión, en particular como se pudo evidenciar en el modelo de EN, en las que se incluyen razones que van desde ser la culpable de los males que aquejan a los estudiantes, hasta ser la

entidad social que más anti-valores⁴³ promueve, y pese a que se es consciente del peso de la televisión en el proceso formativo de los estudiantes, a parte de recurrir a la represión, no se han encontrado mecanismos eficaces para evitar que el discurso televisivo permee en el comportamiento de los estudiantes.

En cambio, no se suele dedicar tiempo alguno a formar telespectadores críticos, esta situación, más acentuada en EN que en Telesecundaria se encuentra determinada especialmente por la frecuencia en que los docentes introducen de manera crítica la discusión de los contenidos televisivos en el aula y la forma en que es abordada la discusión le permite al estudiante hacer una reflexión sobre la pertinencia de lo que ve. Este factor nunca fue claro en la escuela, ya que regularmente el proceso de aceptación y discusión de los medios, en las escuelas donde se llevó a cabo la investigación, regularmente parte de la negación de tal discurso, por ser nocivo, malo y promotor de la mala conducta.

No se encontró en los docentes encuestados, y especialmente en el de EN, una predisposición a la discusión crítica de lo que ven los estudiantes, por el contrario, se encontró con mucha más frecuencia la necesidad de concientizar a los estudiantes sobre la mala influencia de los medios, y en particular de las telenovelas.

Cuando se acusa a la televisión de muchos de los males que aquejan a las nuevas generaciones y se le atribuye responsabilidades en el fracaso de la propia institución escolar, como se pudo evidenciar especialmente en EN, de manera implícita se le está reconociendo un poder. Desde la escuela, en ambos casos, se educa como si la televisión fuera totalmente inofensiva, como si no hiciera falta preparación alguna para enfrentarse a ella. Porque aunque bien, en telesecundaria, el papel de la televisión es más positivo y protagónico en el proceso educativo, no ha logrado que todos los actores de la escuela, principalmente sus directivos, vean la necesidad de prepararse para ver televisión.

La escuela, pese a la incorporación de las nuevas políticas que apuntan a hacer uso efectivo de los medios como elemento constituyente del proceso educativo, no ha aprovechado el presunto poder de la televisión en beneficio propio, ni ofrece a los alumnos una formación adecuada para una aproximación reflexiva y crítica al medio. En otras palabras, a menudo el problema educativo de la televisión habría que situarlo más en la escuela que en la propia televisión, e incluso, en un modelo como Telesecundaria que introduce la televisión en su proceso educativo.

⁴³ Los “anti-valores”, fueron detectados en el discurso de los docentes como categoría que referencia lo malo, o que por los menos hace las veces de antinomia de lo que promueve la escuela en valores y conducta y que tiene como principal referente lo visto por los estudiantes en televisión.

A menudo se encuentra que en el espacio escolar se sostiene una relación ambivalente entre el discurso escolar y la televisión. En la escuela, como se vio en el trabajo de campo, se evidencian tres tipos de discursos, uno motivado por los directivos, otro por los docentes y educadores y el de los estudiantes.

Los primeros aducen a la televisión todos los males que actualmente afronta la educación: los problemas entre los estudiantes, los familiares y los que afrontan en el tema de la “conducta”. Los directivos dicen “que esta juventud está como está por toda la televisión que ven”, y no encuentran significativo educar sobre los contenidos que circulan en la televisión, sino que consideran que incitando a los estudiantes a “no ver tanta televisión”, y emplear mejor el tiempo libre en actividades “realmente” productivas, como leer, estudiar, trabajar en el campo o ayudar a los padres en actividades productivas, se lograría permear en el imaginario de los estudiantes y se lograría avanzar en la solución de las problemáticas que presentan.

En el discurso de los docentes, se encuentran diferencias significativas determinadas por el modelo educativo: se defienden posturas que resaltan el poco beneficio que trae la televisión a los procesos de formación de los estudiantes (EN), hasta una postura moderada de considerar importante el conocimiento de los discursos televisivos para educar sobre ellos (Telesecundaria). En el discurso de los docentes, se logra establecer la diferencia de educar con el medio y educar en el medio.

Por su parte, son los estudiantes indistintamente del modelo educativo, los que encuentran en el discurso televisivo y en especial el melodramático, el mayor asidero para el reconocimiento de situaciones y vivencias que se asemejan a la vida real, que enseñan y muestran las posibilidades de respuesta ante situaciones nuevas y desconocidas. Los docentes soportan esta perspectiva de los estudiantes, aludiendo a que la falta de posibilidades de las áreas rurales vuelve proclives a los estudiantes a apropiarse y tomar como ejemplo lo que ven a causa de la limitación de horizontes; no obstante, y pese a ser conscientes de tal situación, no encuentran pertinente ni sienten la necesidad de complementar el proceso formativo de la escuela con las lecturas que hacen los estudiantes del relato televisivo, del medio, la industria y las lógicas de producción y consumo.

Independientemente de la fuente, es claro que en el espacio escolar se reconoce un poder, negativo o positivo a la televisión y su discurso; lo cual señala la necesidad de educar con el medio y en el medio y de llevar a la escuela, al aula, a espacios que permitan la crítica y la reflexión para formar también personas auto-reflexivas con sus actividades cotidianas, para que a la vez, incorporen críticamente los aprendizajes previos y cotidianos a los aprendizajes de la escuela.

Si se reflexiona sobre la pertinencia de los contenidos de los medios y en particular del melodrama en la escuela, de acuerdo con los estudiantes y los

docentes, por la misma naturaleza del melodrama de transmitir mensajes aleccionadores, serviría para complementar procesos de formación en áreas como las humanas, valores y la convivencia ya que serviría como escenario hipotético para la resolución de problemas.

Al preguntarle a los docentes por las herramientas que existen en la escuela como mecanismos mediadores a los procesos de formación en convivencia y formación en valores, en ambas existen los mecanismos utilizados tradicionalmente en la escuela como el Manual de Convivencia y el Gobierno Escolar; no obstante consideran que ambos mecanismos son insuficientes para la resolución de conflictos y para un aprendizaje efectivo y práctico por parte de los estudiantes, y para complementar tal proceso.

Pese a la insuficiencia de ambos mecanismos, consideran que tal proceso se lograría fortalecer si “se concientiza a los estudiantes sobre la sana convivencia y la resolución de conflictos” (docente Telesecundaria), no obstante, los mecanismos que han implementado para ello, se han determinado por las charlas, exposiciones y talleres, y en Telesecundaria en conversatorios sobre convivencia y orientación para la solución de conflictos. Sin embargo, pese al reconocimiento de los estudiantes y los docentes de la posibilidad de que el discurso televisivo pudiera complementar el proceso educativo en el área de valores y convivencia, la conversación sobre los contenidos de lo que ven los estudiantes, no ha sido un factor protagónico en el proceso de enseñanza aprendizaje en ésta área.

A diferencia de lo que plantean los docentes, los estudiantes de ambos modelos consideran importante y pertinente introducir las temáticas tratadas en los medios y el melodrama como soporte al proceso formativo en valores y convivencia, ya que como lo señalaron en los grupos focales, “lo que vemos sirve para convivir y para solucionar problemas”.

Es evidente la ambivalencia en la que se juega el papel y el rol de la televisión en la escuela. En Telesecundaria se encontró que por parte de los docentes, existe una visión más positiva de la televisión y existe un medio más proclive para la discusión crítica de los contenidos que circulan en la televisión, lo cual logra insertarse en la visión de los estudiantes hacia el medio y la forma cómo se acercan a él, se evidenció una postura crítica y reflexiva a lo que veían. Por el contrario en EN, la “campaña” de desprestigio que han hecho de los medios los docentes se refiere a una televisión nociva que no aporta al proceso educativo; mientras que los estudiantes consideran que el papel que juega la televisión en tal proceso es fundamental y se encuentran en desacuerdo con lo que plantean los docentes. Sin embargo, la aproximación crítica y reflexiva hacia lo que ven es significativamente inferior a la de los estudiantes de Telesecundaria.

Para ejemplificar tal situación es útil realizar una comparación entre las telenovelas que ven y las razones por las que las ven. En EN, fue evidente la

preferencia de los estudiantes por la novela “Los Reyes”⁴⁴, el 89% de los estudiantes reconocen esta novela como primera preferencia y la ven por ser una novela “chistosa”. Por su parte, los estudiantes de Telesecundaria sólo ven esta novela en el 20% de los casos y no les gusta “por es que una representación falsa de la gente pobre. Las personas pobres no son tan mal educadas, ni hablan tan mal, y lo único que hace esa novela es disminuir y mostrar lo que no es la gente como uno”. Adicionalmente, consideran que es importante ver programas que dejen buenos mensajes y enseñanzas, factor que no fue decisivo a la hora de escoger programas de televisión por parte de los estudiantes de EN.

Aunque los estudiantes de Telesecundaria encuentran en la televisión factores adicionales a la posibilidad de entretenerse y pasar el tiempo, y tienen un sentido más crítico de lo que ven, comparados con los de EN, sería difícil determinar que esto respondiera a la inserción de la televisión en este modelo, ya que los programas que los estudiantes ven en el aula y soportan el proceso de aprendizaje, son radicalmente diferentes a los programas y novelas que ven los estudiantes en su tiempo fuera del espacio escolar. Pero lo que sí podría atribuirse en este caso, como factor decisivo en la actitud más crítica de los estudiantes de Telesecundaria frente a la televisión es el papel del docente, ya que es él el que permite que los estudiantes edifiquen condiciones críticas y reflexivas sobre su experiencia vital. También es necesario hacer hincapié, y aunque no es el problema central de la investigación, la incidencia de factores asociados a la forma en que los estudiantes asumen, apropian y hablan de los que ven, como la familia, el contexto social y demás factores que inciden en este proceso.

La televisión en Telesecundaria, posiblemente no logre superar la presencia de un televisor en el aula, lo cual no determinaría diferencias significativas frente a un modelo tradicional, pero lo que sí diferencia radicalmente a ambos modelos y no hace parte constituyente de la metodología que estructura el modelo, es la postura del docente frente a la televisión. En Telesecundaria hay una posición proclive a la discusión y la crítica sobre lo que circula en el medio televisivo, factor que no fue detectado en EN.

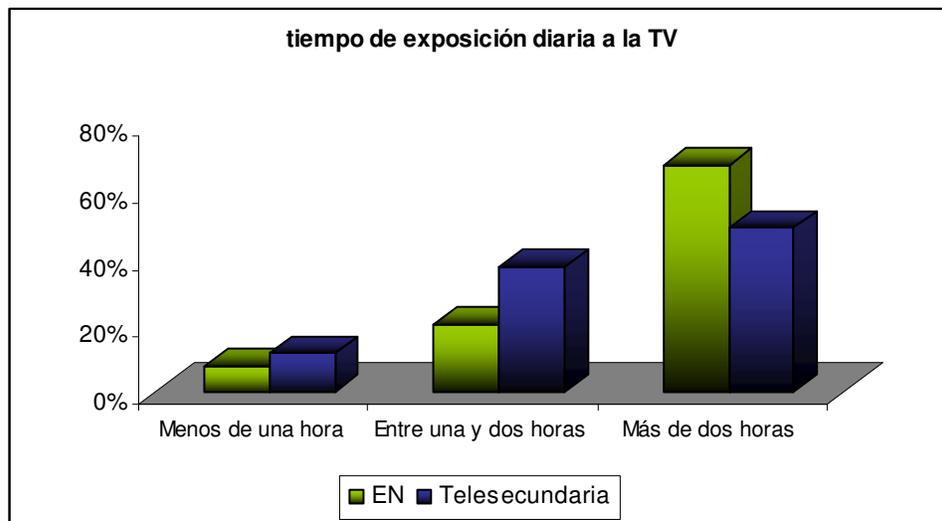
⁴⁴ Telenovela transmitida desde el 2005 por el Canal privado RCN en el horario nocturno. La telenovela es una adaptación de una telenovela argentina que narra la historia de un vendedor de plaza que por un golpe de suerte llega a ser presidente de una prestigiosa compañía. La telenovela ha sido exitosa y tenido niveles altos de audiencia gracias a las situaciones cómicas en las que se desarrolla y la caricaturización de las diferencias de clases sociales.

8. CONDICIONES DE CONSUMO DE TELEVISIÓN: LA DIFERENCIACIÓN DE GÉNERO

De acuerdo con el DANE (Encuesta de Calidad de Vida, 2003), los niños y jóvenes en edad escolar que habitan en la zona rural, tienen una alta⁴⁵ exposición a la televisión (más de dos horas diarias) las cuales se concentran en el horario nocturno; prefieren los programas de entretenimiento (películas y deportes), y especialmente novelas con el 58% de preferencia, y los canales de predilección son los privados.

Manteniendo esta tendencia, los estudiantes de las experiencias de ambos modelos, mayoritariamente ven más de dos horas diarias de televisión, especialmente los estudiantes de EN, con una diferencia de 19 puntos porcentuales con los de Telesecundaria. La diferencia más significativa entre los estudiantes de ambos modelos, son las posibilidades de acceso al medio, mientras que los estudiantes de EN, en un 100% poseen televisión en su hogar, sólo 79% de estudiantes de Telesecundaria poseen este recurso, lo que hace que los tiempo de exposición a la televisión disminuyan, y existan diferencias de más de 17 puntos porcentuales en las exposiciones de una y dos horas.

Gráfica 1. Tiempo de exposición a la televisión por modelo educativo



Fuente: Estudiantes

Adicionalmente, la ubicación geográfica de Telesecundaria, hace que la población de estudiantes pertenecientes a esta experiencia posean condiciones más rurales

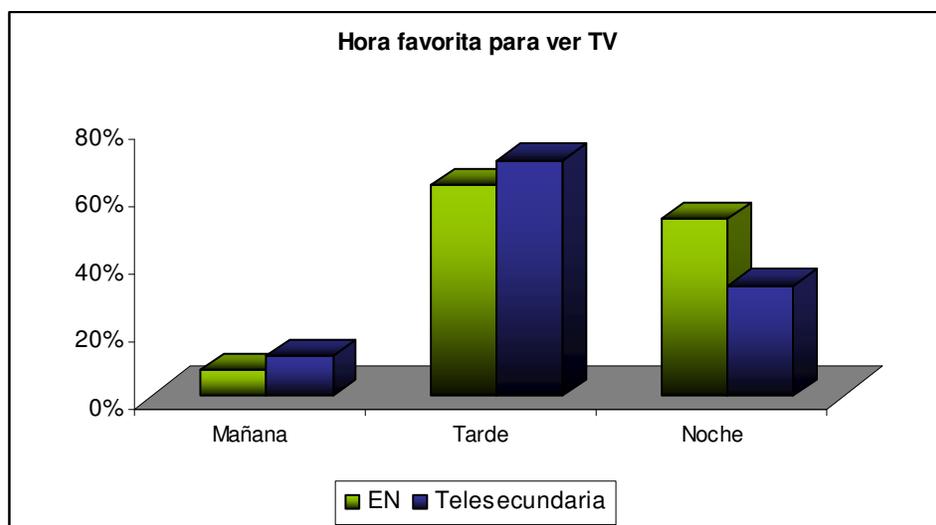
⁴⁵ De acuerdo con la ECV del DANE, los niveles de exposición altos a la televisión son los que se encuentran por encima del rango de más de dos horas diarias.

que la de EN. Telesecundaria, en el municipio de Fresno (Tolima), y ubicado en la vereda Betania, se encuentra a 2 horas y media de la cabecera, las condiciones de acceso son deficientes, y aunque tienen fluido eléctrico presenta frecuentes daños. Por el contrario, la experiencia de EN, se encuentra ubicada en la vereda Quebra Naranjal perteneciente al municipio de Chinchiná, a una distancia de 30 minutos de la cabecera y con facilidades de transporte. Estas condiciones inciden en las posibilidades de acceso al recurso de la televisión y a las condiciones del fluido eléctrico por la cercanía con las cabeceras municipales.

Incide en las posibilidades de acceso, ya que la experiencia de EN, por ser más cercana a la zona urbana posee mejores condiciones en el fluido eléctrico. De igual manera, la cercanía con las cabeceras municipales también incide en mayor diversidad en las posibilidades para la utilización del tiempo libre, tanto para los estudiantes como para los padres, lo que hace que el televisor tenga mayor disposición para ser utilizado por los hijos que por los padres.

De otro lado, la dispersión poblacional es más significativa en la vereda donde se trabajó con el modelo de Telesecundaria que en EN, en promedio, los estudiantes de Telesecundaria, tardan entre una hora y hora y media para llegar a la escuela, y las distancias entre los hogares son aproximadamente del mismo orden, lo que reduce las posibilidades de los estudiantes que no poseen televisor de ver programas en las casa de los vecinos. En estos casos, los estudiantes de Telesecundaria, ven televisión en la caseta comunal, la escuela, la tienda y en menor medida, en la casa de los vecinos.

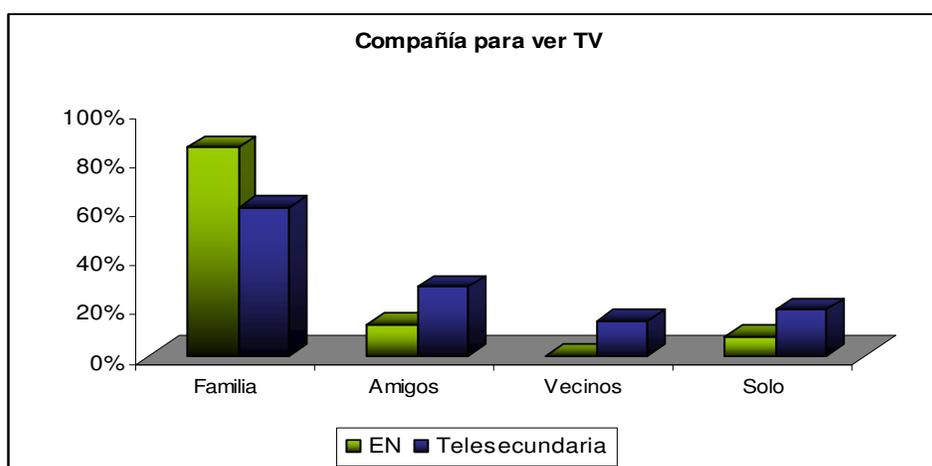
Gráfica 2. Hora favorita para ver televisión por modelo educativo



Fuente: Estudiantes

Estas circunstancias inciden en la hora favorita para ver televisión, ya que principalmente los estudiantes de Telesecundaria, por la falta del televisor en el hogar, en las horas de la tarde después de la jornada escolar, pueden ir a los lugares a los que regularmente asisten para ver programas, de ahí la diferencia de 13 puntos porcentuales frente a los estudiantes de EN en cuanto al horario de preferencia de la tarde. Esta misma circunstancia incide en el horario de la noche, en donde los estudiantes de EN, por la posibilidad del recurso en el hogar tengan una diferencia por encima de 20 puntos porcentuales frente a los estudiantes de Telesecundaria.

Gráfica 3. Compañía para ver televisión por modelo educativo



Fuente: Estudiantes

De igual manera, las condiciones de acceso a la televisión determinan la compañía con la que los estudiantes ven los programas. Las diferencias más significativas entre los estudiantes de ambos modelos radican en el porcentaje en que unos y otros ven televisión en compañía de la familia y de los vecinos. Con 25 puntos porcentuales por encima, los estudiantes de EN, ven televisión en compañía de la familia, particularmente la mamá, mientras que los estudiantes de Telesecundaria en un 60% de los casos ven televisión con la familia, y los miembros más recurrentes son los hermanos y los padres. Los estudiantes de Telesecundaria en el 14% de los casos ven televisión con los vecinos, mientras que este factor es de 0% en los estudiantes de EN. De igual manera, los estudiantes de Telesecundaria ven con mayor frecuencia que los de EN televisión en compañía de los vecinos y solos.

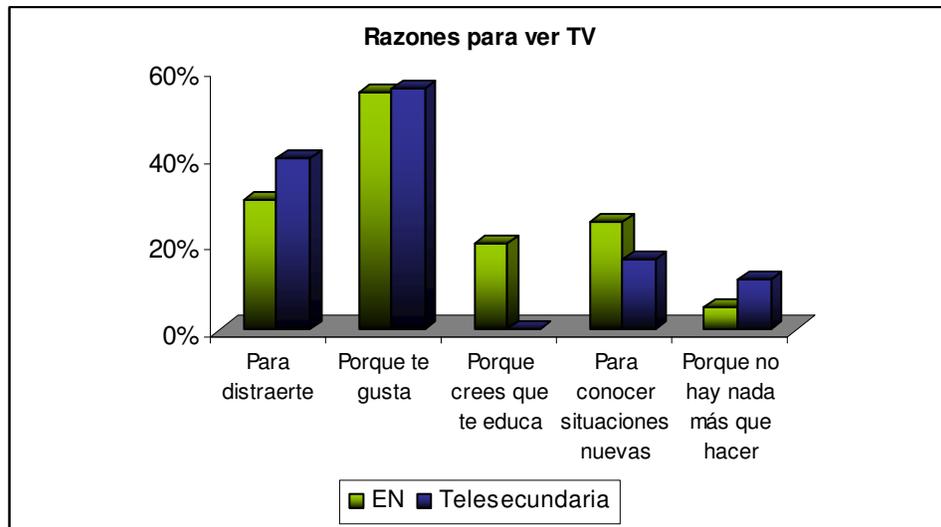
Es significativo conocer la compañía con la que los estudiantes ven televisión, ya que este factor, como lo han señalado tanto Barbero como Orozco, permite que las lecturas y la interpretación del discurso televisivo en parte se encuentren determinadas por la postura que asume el otro que también ve, y especialmente si es alguien mayor. Esto muestra que la de la compañía no sólo determinaría la

legitimación del medio, en el caso de un contexto familiar o social, sino también las lecturas que se reconfiguran en diálogo y discusión con el otro.

La compañía con la que los estudiantes vean televisión es determinante sobre todo en las posibilidades de discusión y análisis de los contenidos de los programas, cuando la compañía es familiar, regularmente se abren espacios para discutir los programas o manifestar acuerdos o desacuerdos sobre los contenidos, y principalmente, se legitima el medio, el discurso y los aprendizajes que deja la televisión desde la familia. Esto es particularmente evidente entre las niñas. En los grupos focales se logró establecer que son las niñas las que prefieren la compañía de un miembro del hogar para ver televisión, preferiblemente la mamá, y en los caso de agentes externos de la familia, preferiblemente una amiga. Esto nos podría indicar que las niñas particularmente han asumido ver la televisión más como una actividad social, algo para hacer con el otro, que se construye, cobra valor y significancia cuando hay un interlocutor.

Por su parte, para los niños de ambas escuelas les es indiferente la compañía para ver televisión, y mayoritariamente son ellos los que prefieren ver televisión en espacios fuera del hogar y solos.

Gráfica 4. Razones para ver televisión por modelo educativo

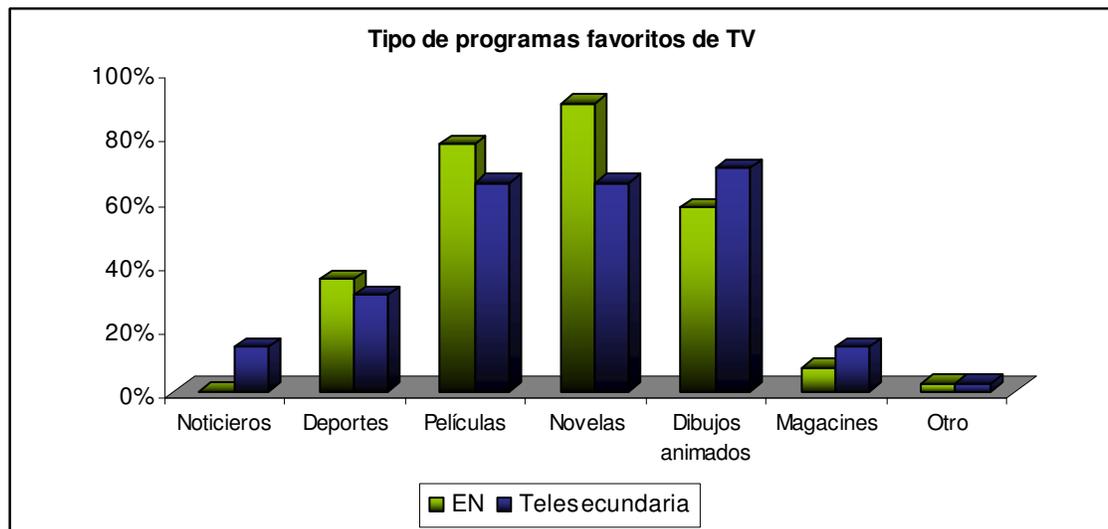


Fuente: Estudiantes

Dentro de las razones que aducen los estudiantes para ver televisión, en ambos modelos, es mayoritario el factor distractor de la televisión, y principalmente el gusto de los estudiantes por esta actividad se encuentra por encima del 55% en ambos casos. El conocimiento de situaciones nuevas como razón para ver televisión, aparece con una recurrencia superior en Telesecundaria, con una diferencia de 15 puntos porcentuales por encima de EN.

El factor que llama más la atención, es el papel educador que consideran los estudiantes tiene la televisión: en EN es del 20% y en Telesecundaria es de 0%. Esto llama la atención ya que la misma estructura didáctica del modelo asume la posibilidad educativa de la televisión, y es claro que el papel de la televisión en la escuela como factor educador ha sido introducido de una manera más directa y constante y con una visión más optimista que en EN. De ahí entonces cabría la pregunta ¿qué tanto valor tiene la legitimación de la televisión en el seno familiar?, ya que si la televisión es legitimada e introducida en la escuela y los estudiantes de Telesecundaria no ven ese mismo valor, será entonces por una hipotética deslegitimación o no reconocimiento desde la familia, teniendo como precedente que los estudiantes de EN, con mayor recurrencia ven televisión en familia que los de Telesecundaria y consideran con una diferencia significativa que la televisión si tiene un carácter educativo.

Gráfica 5. Tipos de programas favoritos de televisión por modelo educativo



Fuente: Estudiantes

Dentro de los programas favoritos de los estudiantes, se encuentran diferencias significativas entre los estudiantes de cada modelo. Mientras que los estudiantes de EN, el 90% prefieren las novelas, con el 70% las películas y con el 60% los dibujos animados, los estudiantes de Telesecundaria prefieren en el 70% de los casos los dibujos animados, y en el 65% las novelas y las películas.

Es particular que los estudiantes de Telesecundaria dentro de los programas de dibujos animados con más del 60% de frecuencia y principalmente hombres, les gusten los “cuentos de los hermanos Grim”, narraciones que se caracterizan por situaciones fantásticas, que reproducen siempre la misma estructura y en la cual se ha inspirado la creación del relato melodramático. En el transcurso del trabajo de campo, fue recurrente que los niños manifestaran el disgusto por las novelas

por ser “cosas de mujeres”, lo que por demás evidenció un marcado halo machista en esta población, confrontándose con los estudiantes hombres que manifestaban abiertamente su gusto por las novelas por considerarlos poco hombres o afeminados. Por el contrario, reivindicaban las películas de guerra o “peleas”, como lo mejor de la televisión, en donde siempre hay un vencedor y la figura exaltada de la masculinidad es la protagonista; no obstante, el discurso machista siempre hizo contraste sutil con los cuentos de los hermanos Grim y el pájaro loco (segunda opción de los dibujos animados).

Esta situación no se presentó con los estudiantes de EN, los niños de esta experiencia manifestaron el gusto por las novelas, más incluso que por las películas de “peleas”, y en promedio, los niños de este modelo ven una novela más que las niñas.

Pese al disgusto de los niños de Telesecundaria por las novelas, ven en promedio 3.2 novelas al día, principalmente mexicanas, mientras que los niños de Telesecundaria ven 3.8. El consolidado de niños y niñas de ambos modelos es de 3.4 novelas diarias.

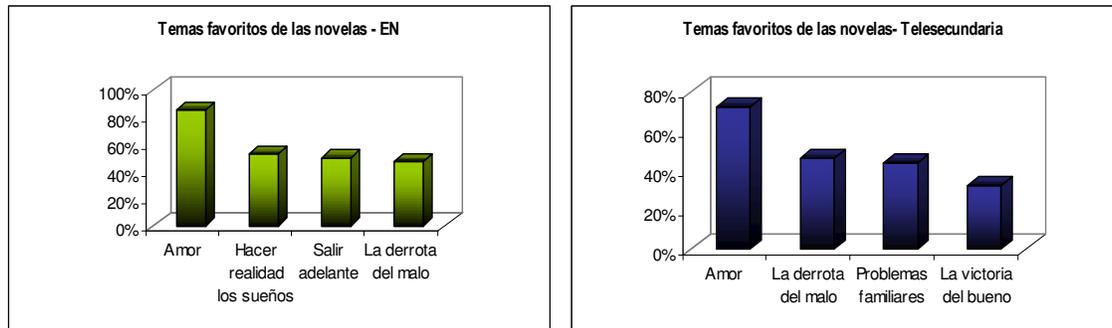
Las niñas por encima de cualquier otro género televisivo prefieren las novelas, (la mujer en el espejo, la hija del jardinero, la mujer de Judas, la mujer de madera, la esposa virgen, abrázame muy fuerte, entre otras). Prefieren las novelas extranjeras, especialmente mexicanas, que exalten los valores femeninos y transmitan el “pensar de la juventud”, tal es el caso de “Rebelde”⁴⁶ y “Clase 406”⁴⁷, novelas que tienen una alta acogida por el público femenino, especialmente en EN. Las estudiantes de Telesecundaria, dicen preferir novelas más “melodramáticas”, con más intrigas y engaños para llegar a la realización del amor; tal es el caso de la “mujer en el espejo” y la “hija del jardinero”, que se transmiten por el canal Caracol en la tarde, y son la representación clásica del cuento de la Cenicienta.

⁴⁶ Novela Mexicana transmitida por el canal RCN desde el 2005. La trama de la historia gira en torno a las vivencias de 8 estudiantes de la clase alta mexicana en un colegio internado. La novela y los personajes han tenido mayores niveles de recordación, de acuerdo con los estudiantes por dos razones: por personificar las vivencias de ellos, y segundo por los artículos como álbumes de fotos, discos, afiches que se han producido a raíz del éxito de la novela

⁴⁷ Adaptación mexicana de la historia “francisco el matemático”. Este seriado, producido a lo largo de más de ocho años en Colombia por el canal RCN, giraba en torno a las vivencias de los estudiantes del Colegio Jimmy Carter, las problemáticas que eran tratadas en el programa estaban en concordancia con los problemas de estudiantes jóvenes de clase media-baja y su interacción con estudiantes de clases más altas. El programa en Colombia, permitió producir una “caja de herramientas” la cual era una colección de capítulos donde se trataban problemas como la drogadicción, embarazos tempranos, relaciones familiares e interpersonales conflictivas. En las experiencias donde se realizó la investigación, a excepción de un docente recién trasladado de la zona urbana, desconocían esta herramienta.

Los niños prefieren las novelas nacionales, en el caso de EN es casi unánime el gusto por “Los Reyes”, y en Telesecundaria “La Saga”⁴⁸. Aducen que son mejores las novelas colombianas que las de cualquier otro país por que no son “melodramones donde las viejas lloran todo el tiempo”, sino que son o bien divertidas y cómicas o atravesadas por una narrativa detectivesca y policíaca.

Gráfica 6. Temas favoritos de las novelas por modelo educativo



Fuente: Estudiantes

Dentro de los temas favoritos de las novelas para ambos modelos y género, es recurrente y mayoritario el amor, es decir, el tema insigne y característico de las telenovelas. Entre modelos se encuentran diferencias respecto a la preferencia de los relatos del melodrama; mientras que en EN, los estudiantes prefieren los temas “positivos”, y utópicos de las novelas como “hacer realidad los sueños” y “salir adelante”, los estudiantes de Telesecundaria, prefieren ver “problemas familiares” y las “derrotas de los malos”, temas que implícitamente transmiten contenidos de victorias y venganzas.

Las niñas de EN prefieren ver en las novelas temáticas relacionadas con “el amor”, los “problemas entre amigos”, la “realización de los sueños” y la “idea de amor verdadero y eterno”. Por el contrario, las niñas de Telesecundaria que si bien prefieren el amor como tema principal, encuentran más atractivas las novelas donde el tema principal es el reconocimiento y triunfo profesional y ascenso social. El ascenso social es un tema que seduce a las estudiantes de Telesecundaria, al igual que los cambios radicales en la apariencia o el estado físico, sustrato de cuentos fantásticos como Cenicienta.

Los niños de ambos modelos prefieren la derrota del malo, las intrigas, la venganza, y particularmente en Telesecundaria, los niños prefieren escenas sangrientas y de “acción”; pero el principal tema es el amor.

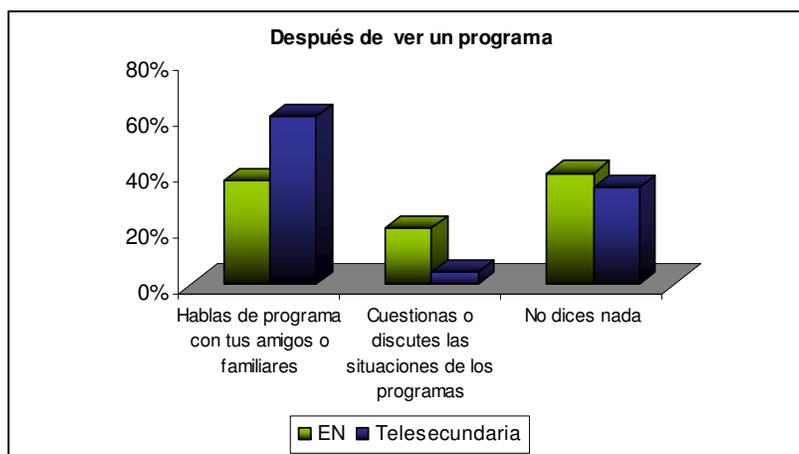
⁴⁸ Novela colombiana transmitida por el canal Caracol en horario nocturno. La historia de la novela es una serie de progresión generacional de una familia cuidando y transmitiendo el cuidado del “negocio familiar”. La historia se basa en el sustrato de las novelas negras similares a la del Padrino de Mario Puzzo.

Estas mismas tendencias se conservan al preguntarles por los personajes favoritos de las diferentes novelas. Las niñas de ambos modelos se sentían claramente identificadas con las protagonistas: mujeres principalmente bonitas, inteligentes, reconocidas socialmente y en busca del amor verdadero. Adicionalmente, se identificaban con mujeres que se encontraran en el “toper” del ascenso social o estuvieran camino a él. Pocas veces se identificaban con las empleadas o las mujeres que tuvieran roles secundarios en la trama de las novelas.

Los niños, contrario a las niñas, se identificaban con el personaje bufonesco de la novela, mayoritariamente Leonardo Reyes, de la novela “Los Reyes”. Nunca se sintieron identificados con los protagonistas de las novelas, pues los consideraban hombres faltos de personalidad por dejarse “manejar al antojo de las mujeres”, se sintieron identificados con personajes de “espíritu libre y rebelde”. Los niños de Telesecundaria, especialmente manifestaron el gusto por personajes con dinero, independientemente de la fuente de ingreso (ilícita o legal), que tuvieran grandes posiciones materiales y mujeres voluptuosas y sumisas.

Esta tendencia se logró corroborar al pedirles que escribieran sobre cómo debería ser la novela ideal. Las niñas de ambos modelos hablaron de novelas con príncipes, ascensos sociales, intrigas y la realización del amor en el matrimonio. Los niños por su parte hablaron de acción, venganzas, muertes, secretos, y la realización del amor con una “vieja bien buena y sin compromisos”. Un estudiante de EN, logró materializar el imaginario de los niños encuestados: “la novela ideal es la historia de un tipo con mucha plata y con negocios que tenía dos viejas que se mechoniaban por él”.

Gráfica 7. Actitud tomada por los estudiantes después de ver un programa de televisión por modelo educativo



Fuente: Estudiantes

Pese a que es menos recurrente en los estudiantes de Telesecundaria ver televisión en compañía de los familiares, con más de 20 puntos porcentuales por encima que los estudiantes de EN, éstos estudiantes dicen hablar sobre los programas y contenidos de la televisión con mayor frecuencia. No obstante, los estudiantes de EN en un 20% de los casos afirman discutir las situaciones de los programas de televisión, situación que sólo se presenta en el 5% de los casos de los estudiantes de Telesecundaria.

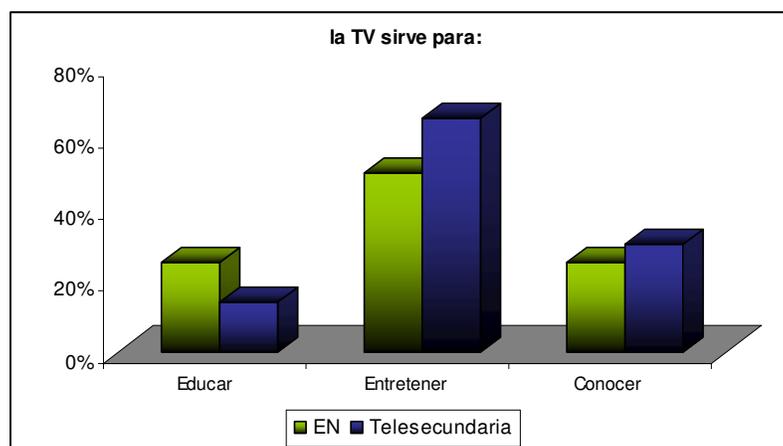
Esta situación, al igual que el carácter educativo de la televisión según los estudiantes, coloca sobre la palestra la necesidad de reflexionar sobre el papel que le confieren a la televisión los estudiantes de Telesecundaria, sabiendo que, como se vio en líneas anteriores, en la escuela se ha encontrado un espacio propicio para darle a la televisión un valor significativo en términos de la formación. En el trabajo de campo, se logró establecer que el horario y el espacio para ver televisión – según los estudiantes - era significativamente más familiar en los estudiantes de EN que en los de Telesecundaria, ya que regularmente era una actividad que convocaba a todos los miembros de la familia y siempre se mostraron proclives a manifestar el gusto por la televisión y la novelas sin represiones que insinuaran falta de masculinidad en el caso de los hombres. Por su parte, los estudiantes de Telesecundaria, manifiestan autoritarismo en el seno familiar para los gustos televisivos, a los estudiantes les “toca” ver los programas que los padres prefieren y es claro el tono machista en el discurso de los niños y reiterativo el argüir a la televisión como espacio significativamente femenino, ya que, como dicen los estudiantes “esas son cosas de mujeres”.

De esto se podría considerar que no es suficiente que desde la escuela se abra un espacio proclive para asumir la televisión como escenario socializador, sino que la legitimación de la televisión desde el hogar, es un factor determinante para que los estudiantes le den un valor más protagónico y significativo al discurso televisivo y melodramático.

Esto se logró evidenciar en los grupos focales: mientras que las niñas de EN encontraban un alto valor por compartir las experiencias vistas en la televisión con sus madres, las niñas de Telesecundaria consideraban más valioso discutir sobre los contenidos de los programas, no sólo como actividad meramente enunciativa, sino como espacio de reflexión y diálogo en familia.

Por su parte, los niños no encontraban valor al discutir los programas televisivos ni con su familia ni con sus amigos, simplemente argumentaban que no era necesario discutir con nadie para saber que era lo bueno y lo malo de las novelas; esta posición es más evidente en los niños de Telesecundaria.

Gráfica 8. Percepción de los estudiantes sobre el papel de la televisión por modelo educativo



Fuente: Estudiantes

La percepción de los estudiantes sobre el papel de la televisión, logra corroborar que son los estudiantes de EN los que consideran que la televisión tiene un carácter educativo⁴⁹ más claro que en los estudiantes de Telesecundaria, no obstante en ningún caso, el considerar a la televisión como educadora sólo llega al 30% en EN, y en ambos modelos es mayoritario con más del 50% que la televisión sólo entretiene, y en menor grado sirve para conocer situaciones nuevas.

No obstante, e independiente del modelo y del género, las razones que aducían en cualquiera de las tres opciones (educar, conocer, entretener), tenían un claro trasfondo formador, pues argumentaban por ejemplo, la televisión entretiene “porque nos permite conocer situaciones nuevas y aprender de ellas”; o la televisión permite conocer porque “hay programas que enseñan cosas que no muestran en la escuela”; o educan “porque enseñan que es lo bueno y lo malo en la vida”.

Las preferencias de consumo televisivo permiten establecer dos cosas: por un lado y con independencia del modelo, los estudiantes le otorgan un valor significativo y positivo a los aprendizajes que adquieren de la televisión, ya que unánimemente consideran que efectivamente la televisión y el melodrama son muy cercanas a la realidad, o por lo menos conservan concordancia con las situaciones que vivencian cotidianamente y muestran las situaciones que acontecen en la vida. Y de otro lado, es fundamental el papel de la familia en la legitimación del medio, y no es suficiente una legitimación sólo desde la escuela para que los estudiantes asuman el poder formativo de la televisión.

⁴⁹ El carácter educativo de la televisión de acuerdo de los estudiantes se determina por la posibilidad de conocer situaciones nuevas que complementen conocimientos adquiridos.

9. EL LUGAR COMÚN DE LA ESCUELA Y LOS MEDIOS

Mientras que la escuela defiende su discurso desde la “anacronía evolucionista” de su proceso, posicionada en posturas que son defendibles desde la legitimidad conferida por el constructo social de educar y formar buenos ciudadanos, los medios han ganado su público gracias a la inserción de un discurso sincrónico que se mueve a la par de los ideales personales de los sujetos, en este caso de los estudiantes.

Gracias a los textos producidos en el trabajo de campo, especialmente, en los grupos focales y de discusión con los estudiantes, se logró establecer un dibujamiento de los lugares comunes que evocaban la televisión y la escuela en los imaginarios de los estudiantes. Estos lugares a los que llegan los estudiantes desde su visión, tanto la escuela como la televisión y los medios, se ven como espacios sacralizados los cuales están dominados por lo que llamaría Foucault “oposiciones intangibles”, a las que la institución y la práctica aún no han osado acometer; oposiciones que se admiten como cosas naturales: por ejemplo, las relativas al espacio público y al espacio privado, espacio familiar y espacio social, espacio cultural y espacio productivo, espacio de recreo y espacio laboral; espacios todos conformados por una sacralización⁵⁰.

Los medios, sin mayores inconvenientes en (términos consensuales), dentro de las perspectivas de los estudiantes, se establecen como el lugar de la fiesta, del goce y del juego.

Gadamer, ya había planteado el lugar del arte desde la fiesta y el juego, como dos conceptos que vislumbran al arte como experiencia de la verdad, y como base antropológica para la experiencia del arte⁵¹. El juego, es entendido desde Gadamer como un movimiento de vaivén, donde el sujeto es el juego mismo que atrapa a quienes participan en él y los sumerge en su realidad lúdica, realidad que los jugadores experimentan como realidad que los supera. El atractivo, o mejor aun, la seducción que acontece en el juego consiste en que precisamente el juego se adueña de los jugadores; de igual manera, el juego no se agota en sí mismo y se excede hacia aquellos que participan como espectadores. El juego por tanto posibilita concebir conjuntamente la interpretación del arte y nuestra respuesta a éste, es una suerte de proceso dialógico: nos sumergimos en la obra seducidos por ella, puesto que su genuino ser se halla en la representación en la cual participamos siempre, de modo que “toda representación es por su posibilidad

50 Cf. FOCAULT, Michel. Los espacios otros. conferencia pronunciada en el Centre d'Études architecturales el 14 de marzo de 1967 y publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité*, No. 5, octubre 1984, p. 46-49. Traducción al español por Luis Gayo Pérez Bueno. En: *Revista Astrágalo*, n° 7, septiembre de 1997.

⁵¹ Cf. GADAMER, G. H. *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós, 1991. p. 65 en adelante.

representación para alguien”⁵², es decir el juego y la representación, siempre dan la posibilidad de que el espectador se involucre en él.

Además, el arte nos ofrece una experiencia por la que podemos transformarnos, dándose algo así como la profundización de la continuidad de la propia experiencia. Este movimiento de la existencia consigo misma constituye el carácter particular de la temporalidad de lo estético, que Gadamer remite al carácter temporal de la fiesta. La temporalidad de la fiesta, tiene por rasgo esencial la repetición; cada repetición es tan original como el acontecimiento que le da nacimiento pero no al modo de una repetición literal de éste. Gadamer diferenciará la temporalidad vacía (interpretación propia de nuestra experiencia cotidiana del tiempo) y el tiempo propio característico de la fiesta. El tiempo propio es el que “todo el mundo sabe que, cuando hay fiesta, ese momento, ese rato, están llenos de ella. Ello no sucede porque alguien tuviera que llenar un tiempo vacío, sino a la inversa: al llenar el tiempo de la fiesta, el tiempo se ha vuelto festivo, y con ello inmediatamente conectado al carácter de la celebración de la fiesta. Esto es lo que puede llamarse tiempo propio”⁵³.

Una fiesta aparece en un momento dado considerado como festivo, incitando a participar en ella de manera festiva, lo cual no quiere decir sino que quienes participan se insertan en un juego que sobrepasan sus preferencias subjetivas, sus actividades y opiniones particulares, transformándose. Pero aún cuando la fiesta derive de un acontecimiento fundacional, ella existe únicamente cuando se la celebra. Esta presencia de la fiesta que hace sentir a todos unidos, es el presente de cada experiencia del arte, a través de esta representación, de esta celebración temporal es que la fiesta se reviste de textura: en el retorno de la fiesta hay un factor de repetición, de hacer que vuelva el pasado, pero en esa repetición hay una referencia absoluta al presente.

De igual manera, Gadamer señala que el acontecimiento del juego y la fiesta como conceptos no subsumen en su totalidad la definición y la experiencia estética o frente una obra, sino que también es necesario mirarla desde el tamiz de la vigencia estética que se determina por el cosntructo social. “lo que es vigente en una sociedad – señala Gadamer -, el gusto que domina en ella, todo esto acuña la comunidad de la vida social. La sociedad sabe y elige lo que le pertenece y lo que no entra en ella. La misma posesión de intereses artísticos no es para ella ni arbitraria de universal por su idea, sino que lo crean los artistas y lo que valora la sociedad forma parte en conjunto de la unidad de un estilo de vida y de un ideal de gusto”... “la obra de arte no pertenece a su mundo, sino que a la inversa es su conciencia estética la que constituye el centro vivencial, desde el cual se valora todo lo que se vale como arte”⁵⁴.

52 GADAMER, G. H. Verdad y método. Tomo I. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1999. p. 152.

53 GADAMER, G. H. La actualidad de lo bello. Op. cit. p. 104.

54 GADAMER, G. H. Verdad y método. Op. cit. p. 125.

Gadamer, en su definición de la obra de arte, al asumirla como juego y fiesta, como condiciones de temporalidad que dialógicamente se mueven entre el presente y el pasado, que capturan al espectador en su representación, que se encuentra determinada por los gustos de la sociedad y a la vez se manifiestan como expresión de la “verdad”, son condiciones bastante cercanas a la idea construida por los estudiantes de los medios de comunicación, y en particular del melodrama; y mutatis mutandis, se asemeja con bastante cercanía a la experiencia estética de los estudiantes frente a los medios, como lectores o espectadores de una obra de arte, de una producción mediática.

La fiesta en la que se sumergen los estudiantes como espectadores al estar frente a la televisión, se podría resumir como una experiencia que recoge la transmisión cultural del gusto heredado no sólo por la “caja mágica”, sino por el melodrama, aquel género que cuenta interminablemente las situaciones cotidianas de la vida, que al parecerse tanto a las vivencias particulares y comunitarias, se transforman en un discurso “verdadero” frente a las condiciones de la vida, que independiente de ser o no verdadera la historia que narran, llevan inserta la insignia de condiciones utópicas que atraviesan los imaginarios.

El tiempo de la televisión, es el espacio diario para compartir en familia, para debatir las situaciones allí presentadas, de ahí la legitimación social del gusto de la “obra de arte”, en términos gadamerianos, en donde colectivamente se dejan atrapar por el juego y la representación, en donde el juego se constituye como tal cuando el sujeto expectante, se mueve en el vaivén entre presente y pasado que determina su condición festiva. El espectador (los estudiantes), hacen parte de la fiesta al traer constantemente como herramienta intertextual los discursos, textos y situaciones, vistas en novelas pasadas y las confrontan con los discursos textos y situaciones nuevas que ven en la novela actual. De esta urdimbre, construyen el discurso sobre la “verdad” de la vida, que es legitimado en el seno familiar y que en la escuela, de manera fragmentada encuentra sustento.

Por su parte, la escuela se configura como escenario de legitimidad social, en donde ya no hacen parte los elementos de juego y fiesta como en los medios, pero donde se estructura el espacio legítimo para la construcción de saberes y para el reconocimiento verdadero del mundo.

La escuela, desde la postura de los estudiantes, se conserva estática incluso desde la experiencia de sus padres, a sus ojos, la única transformación que ha tenido la escuela desde ese entonces son los mecanismos de represión y castigo, los cuales, al igual que lo explica Foucault, han sobrepasado el cuerpo, pero han creado otros mecanismos para mantener el control sobre el orden, que en las escuelas donde se llevó a cabo la investigación van desde el “coco”, hasta castigos, suspensiones, restricciones y comunicados extensivos a la comunidad y la familia.

De un modo general, la escuela según Foucault al igual que los manicomios y cárceles, tienen la función social de la normalización, pero también – como lectura particular - se configura como una heterotopía del tiempo en donde se acumula hasta el infinito el conocimiento, al igual que los museos y las bibliotecas; en las que el tiempo no cesa de amontonarse y posarse hasta su misma cima. Por el contrario, la idea de acumularlo todo, la idea de formar una especie de archivo, el propósito de encerrar en un lugar todos los tiempos, todas las épocas, todas las formas, todos los gustos, la idea de habilitar un lugar con todos los tiempos que está él mismo fuera de tiempo, con el proyecto de organizar de este modo una especie de acumulación perpetua e indefinida del tiempo en un lugar inmóvil⁵⁵. Es esta condición la que le da la condición estática e incluso anacrónica a la escuela y la que es leída en las interpretaciones de los estudiantes sobre esta entidad.

El papel de la escuela en nuestra sociedad es la de controlar las pasiones, instintos, anomalías, inadaptaciones, efectos del medio o de la herencia y se castigan o reprimen las agresiones, con el fin de normalizar el individuo⁵⁶.

En la escuela, de igual manera confluye el poder, el ejercicio del poder, de aquel que va del legitimado al subordinado, un poder que es conferido y legitimado socialmente, y al cual le es inherente la represión como ejercicio legítimo del poder. Adicionalmente, la escuela no escapa del triángulo Poder-Derecho-Verdad. Estamos sometidos a la producción de Verdad por el Poder, y éste no puede ser ejercido sino a través de la producción de Verdad. Después de todo, somos pagados, clasificados, obligados a cumplir determinados deberes, destinados a cierto modo de vivir o de morir, siempre en función de los discursos 'verdaderos', que comportan efectos específicos de poder⁵⁷.

El poder, si se le mira de cerca, no es algo que se divida entre los que lo detentan como propiedad exclusiva y los que no lo tienen y sí lo sufren. El poder ha de ser analizado como algo que funciona y circula en cadena. Más que aplicarse sobre los individuos, el poder transita a través de los individuos. Pero no debemos concluir de ello que el poder esté bien repartido y que podamos hablar de una distribución democrática o anarquista del poder a través de los individuos. Es más una microfísica del poder que se determina por relaciones simbólicas: todos poseemos poder, y en la escuela en las relaciones que se establecen al interior de la institución, los actores tienen el poder de no obedecer, de no normalizarse, o el poder de decisión de aceptar la normalización social que acompaña el discurso verdadero de la escuela.

En la escuela la disposición del cuerpo es fundamental para lograr uno de sus principales objetivos: la disciplina, la cual se convierte en una pieza fundamental

55 Cf. FOUCAULT, Michel. Los espacios otros. Op. cit.

56 Cf. FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI 1977.

57 Ibid. p. 108.

para el control de la actividad, que procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio. Y para ello, en la escuela se utiliza primordialmente la vigilancia sobre el empleo del tiempo y el establecimiento de correlación del cuerpo y el gesto. Esto se convierte en un aprendizaje corporativo, donde se establece una relación de dependencia individual y total respecto del maestro⁵⁸.

En el espacio de la escuela, el poder se ejerce y se impone no tanto por el ejercicio de la fuerza y del engaño sino por la producción del saber, de la verdad, por la organización de los discursos, los cuales se legitiman socialmente y son aceptados por los actores que la constituyen. Los estudiantes reconocen el poder de la escuela, y aceptan como verdadero la circulación de discursos que se da en ella, y aceptan el papel de normalización que ella cumple, para hacerlos "mejores personas".

No obstante, también es claro el carácter relacional del poder en la escuela, la presencia de una tensión constante entre el poder y la oposición, es un factor permanente en las relaciones que se establecen y muestran, al igual que lo señala Foucault, que donde hay poder hay resistencia.

58 Cf. Ibid.

10. INCIDENCIA DEL MELODRAMA EN LA SOCIALIZACIÓN

Si bien los procesos de socialización que se dan en la escuela rural, resultan complejos, ya que la socialización primaria del niño es con frecuencia un proceso complejo por la presencia de varios y contradictorios socializantes o agentes socializadores y por el carácter antagónico que tienen las relaciones entre la cultura propia de la escuela y la de la comunidad en la cual se inserta, ya que regularmente, se encuentran escisiones entre los discursos y relatos promulgados desde la escuela y los contenidos y vivencias que adquieren y apropian para su cotidianidad y tienen lugar en su contexto⁵⁹.

De ahí que leer los procesos de socialización desde contextos cotidianos en la escuela, significa tomar exclusivamente las interacciones que se dan entre alumnos y docentes, alumnos y alumnos en el espacio escolar, los cuales estarían mediados por la cotidianidad propia de la escuela. Sin embargo, los procesos de socialización se nutren de las experiencias de los sujetos en su cotidianidad, en la relación que establecen con otros y de las lecturas que hacen de los diversos flujos y discursos de los que están permeados culturalmente⁶⁰.

La divergencia de los procesos de socialización según los contextos culturales y sociales hace que sea apropiado pensar, en la inexistencia de una cultura única y completamente coherente. Es eso lo que en últimas diferencia el capital cultural⁶¹, apropiado por los distintos sectores sociales de la población desde la socialización primaria, en la dialéctica de las relaciones que se establecen entre la institución escolar y las diferentes comunidades en las que se inserta, en la presencia de otros agentes socializadores con visiones del mundo a veces discrepantes de aquella que pretende construir la escuela, en la idiosincrasia de los educadores que es el resultado de su propia historia, de su propia biografía y que los hace intérpretes activos, recreadores de la realidad cultural aprendida en la institución educativa. Por eso conocer realmente la naturaleza y el carácter del proceso de socialización realizado por cualquier sistema educativo implica, en buena medida, estudiar la institución escolar en su cotidianidad, en su y con su contexto social y cultural y desde la perspectiva de cada uno de sus actores.

10.1 EL PAPEL DEL MELODRAMA EN LA SOCIALIZACIÓN

Uno de los tantos discursos que hacen parte de la cotidianidad de la escuela y de los estudiantes, que conforman su identidad social y cultural, toma de referente los

59 Cf. PARRA SANDOVAL, Rodrigo y ZUBIETA, Leonor. Escuela, Marginalidad y contextos sociales en Colombia. En: Cuadernos de pesquisa, No. 42, Sao Pablo, Brasil, agosto, 1982.

60 Cf. TEDESCO, Juan Carlos y PARRA, Rodrigo. Escuela y marginalidad urbana. En: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/7_4ens.pdf.

61 Cf. BOURDIE, Pierre y PASSERON, Claude. La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia, 1977.

discursos de los medios. Estos discursos tienen la capacidad de relacionar aspectos de la cultura con diferentes espacios y tiempos, narran una socialización donde se producen relaciones de parentesco, de vecindad y de amistad con sus limitaciones, y de esta manera se introducen en la vida cotidiana del sujeto.

El principal relato que se transmite en los medios colombianos y los más consumidos por la población, según la encuesta de calidad de vida del DANE, 2003 es el melodrama, el cual tiene un claro sentido aleccionador y moral⁶²; estos contenidos se refieren principalmente a la forma de sortear problemas, del establecimiento de relaciones interpersonales, en últimas, contienen relatos y discursos “educativos” sobre la vida.

El melodrama por ser el género auténtico y propio de nuestra cultura latinoamericana⁶³ tiene una aceptación generalizada entre la audiencia y, por tanto, en épocas de industria es una buena apuesta para asegurar *rating*. La telenovela tiene agarre, así siempre cuente lo mismo, ya que utiliza elementos esenciales de nuestra realidad social, política y cultural. El melodrama es exitoso porque por ahí pasa parte de nuestra identidad, nuestra forma de ser y sentir como colectividad.

El melodrama es, por lo tanto, no sólo el género más reconocible por el televidente sino una forma preferida de “leer” la realidad. El melodrama se reconoce como género porque es una receta dramática que presenta siempre los mismos elementos, y como ficción realizable porque parte de conflictos y soluciones aceptadas en la vida diaria (maneras de ser hombre o mujer, formas del poder, estilos de amar).

Es claro entre los alumnos que participaron de la investigación el gusto por las novelas, aunque aminorado en los niños de Telesecundaria. No obstante, es claro y casi de manera general que consideran que en las novelas se ve como “circula el flujo de la vida”, y cómo consideran ellos y lo hicieron evidentes en los grupos de discusión y los grupos focales, que en las novelas se conocen las situaciones que hacen parte de la vida y de la cotidianidad que tienen que afrontar, y más aún, consideran que las novelas tienen casi la obligación de mostrar “cosas buenas por que la gente las ve y aprende de ellas”. Además que enseña – consideran los estudiantes de ambos modelos – como comportarse ante los demás y como sortear situaciones que aun no han vivido pero que tal vez tendrán que afrontar.

Es claro que la escuela no es el único escenario socializador de los niños de la zona rural, y no es tampoco el único escenario donde circulan discursos que permean y dan herramientas para procesos socializadores sino que más bien

62 Cf. MARTÍN-BARBERO, Jesús. Producción, composición y usos del melodrama televisivo. En: Televisión y melodrama. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992.

63 Cf. Ibid.

funciona como escenario alterno, ficticio, irreal, pero “ideal”, de ahí su poder designador y performativo; pero cobra gran importancia por dos razones fundamentales: a) por ser el espacio donde los niños encuentran condiciones en algunos casos aptas para “educarse” y superarse y b) por facilitar la interacción con sus pares.

En el trabajo de campo, y especialmente en el trabajo realizado en los grupos focales, fue posible establecer que los niños otorgan un lugar importante y privilegiado a la escuela, ya que desde allí es desde donde ellos pueden materializar la idea de “salir adelante”, “educarse” y es fundamentalmente el espacio que diferenciará las condiciones de los niños a futuro con la de sus padres. Los niños encuentran significativo el poder acceder a la educación y la establecen como punto de comparación con sus padres, al afirmar, por ejemplo “si nosotros podemos asistir al estudio, eso hace que tengamos mayores oportunidades que nuestros padres, y nos podamos superar y luego ayudarlos”. De igual manera, la escuela es un espacio vital por la legitimación que encuentran de ella desde el hogar “nuestros padres nos insisten que debemos estudiar para que dejemos de ser tan bestias y podamos salir de aquí y encontrar nuevas posibilidades”.

No obstante, para el objetivo del presente trabajo, nos interesa la percepción de los niños respecto a la escuela desde la segunda perspectiva, **como espacio facilitador de interacciones**; y de estas interacciones, nos interesa conocer el papel que el melodrama juega en este proceso.

Según Parra y Tedesco, en la socialización que se da en la escuela entre pares y con los sectores integrados de la sociedad, se puede diferenciar entre sectores marginales rurales y sectores urbanos. En el sector urbano principalmente las relaciones entre iguales y las relaciones sociales que se tejen desde allí, se rigen por códigos morales de reciprocidad, donde prima el sentido cooperativo con el otro, y las relaciones desde la escuela hacia la sociedad no están determinadas por el antagonismo de la lucha de clases.

Por el contrario, en los sectores marginales las relaciones de interacción y socialización con los pares y con los sectores integrados de la sociedad se establecen en dos direcciones. En la socialización con los pares, se denota un claro sentido cooperativo, equitativo e igualitario; este factor fue sencillo establecerlo en el trabajo de campo, ya que las relaciones que se presentaron entre los alumnos de ambos modelos educativos, reflejaban la permanente disposición de ayudarse mutuamente. En este caso, fue particular que en los grupos focales los estudiantes manifestaran que en las novelas, al igual que en la “vida real se ve que la gente pobre se ayuda, y uno tiene que ser un buen amigo y compañero”. Como ejemplo más claro, regularmente los estudiantes especialmente de EN, tomaron como ejemplo la relación entre Edgar y Leonardo (en el caso de los niños) y María y Maritza (en el caso de las niñas), como lo

muestra la novela “Los Reyes” del canal RCN para revelar como “se deber ser incondicional con el otro”, y “porque uno debe ayudar a sus amigos, y si es en cosas malas, tratar de mostrarle el buen camino”.

Respecto al factor que determina la interacción y socialización de los niños de la escuela rural con los sectores integrados de la sociedad, la socialización se hace generalmente determinada y simbolizada en el discurso por condiciones de antagonismo de clase entre los pobres y los ricos⁶⁴. Este factor fue especialmente claro en las niñas. De hecho, al preguntarles por la mayor enseñanza que dejaban las novelas, manifestaban recurrentemente que “todos somos iguales sin importar la plata”, “nadie es menos que nadie por ser de mejor familia” y “los ricos no deben ser humillativos con los pobres”, esto contrastaba con la idea de una buena novela, ya que para las niñas, las novelas “deben de mostrar como todos pueden ser felices sin importar la plata que tenga”. Esto devela que los referentes de socialización en espacios rurales y marginales, suelen estar estrechamente relacionadas con conceptos de clase y diferenciación social, y que los estudiantes, especialmente las niñas, sin diferencias entre modelos, toman del relato melodramático el discurso de igualdad y superación de las brechas clasistas y sociales, que son recurrentes en las novelas.

A partir de esto, se logró establecer, que son los niños primordialmente, a diferencia de las niñas, a quienes les interesa más la relación que se establece con los pares, amigos, que con los sectores sociales, y que la relación con los pares está determinada por el sentido cooperativo e incondicional con el otro. Mientras que en las niñas, si bien es importante el proceso de interacción con el otro, prima más un discurso de diferencia social y personalista; es decir, a las niñas les interesan más las diferencias entre ricos y pobres, y en las relaciones con sus pares, está presente con más frecuencia la lealtad a sus sentimientos e intereses que la preocupación por el otro. Esto fue evidente especialmente en el tema del amor, ya que al trabajar sobre una situación presentada en la novela “Los Reyes”, las niñas veían como válido que Hilda (uno de los personajes de la novela, hija del protagonista, y la personificación del “patito feo” en la temática de la novela) coqueteara con el novio de la hermana, que Natalia o Yoly mintieran o engañaran, todo justificado “en el amor todo se vale y uno tiene que luchar por lo que quiere”.

En esta investigación, se lograron percibir situaciones y tendencias que son semejantes a las halladas en investigaciones brasileras sobre la recepción. Ligia Carvajal, en su investigación “La telenovela brasilerá, una industria cultural”⁶⁵, encontró dos tipos de discursos principales: el personal y el de clase. El discurso

64 Cf. CARMEN GEAR, María y Otros. Hacia el cumplimiento del deseo. Más allá del melodrama. Buenos Aires: Paidós, 1988. p. 57.

65 Cf. CARVAJAL MENA, Ligia. La telenovela brasilerá. En: Revista de comunicación. Instituto tecnológico de Costa Rica. Vol. 11, No. 3, Año 22 Enero-Junio 2001.

personal contempla una asociación e identificación personal con la familia, la comunidad y ciertos papeles de las mujeres. El drama amoroso es el eje central en el discurso personal. Esta lectura es bastante cercana a la que se logró establecer en los discursos de las niñas, en donde fue evidente una identificación con dramas y personajes que reflejaran su condición actual o condición social como la juventud o la carencia de recursos y transpolara las vivencias de los personajes del relato a sus vivencias cotidianas. El principal factor de identificación en las niñas fue el “amor”, y la “lucha por los sueños”, pues se sentían atraídas por los personajes de las novelas que amaran apasionadamente y encontrarán regularmente impedimentos en su relación y en personajes que se encontraban camino al éxito y al ascenso social.

En la investigación de Ligia Carvajal, en las telenovelas el ascenso social es un elemento central en la narrativa y estimula la identificación entre mujeres de bajos recursos económicos. En este sentido surge una concordancia entre las condiciones materiales de la audiencia femenina y los valores que se promueven en las telenovelas, tales como: el ascenso social, la riqueza material, la posición social, el prestigio. De este tipo de discurso se derivan lecturas de la realidad como el conformismo social, la idea de la existencia de obstáculos para alcanzar ciertas metas, sin faltar una constante lucha por mejorar. En la presente investigación, estos factores fueron identificados en los discursos de las niñas especialmente, al referirse constantemente a la lucha social por mejorar las condiciones materiales y personales como uno de los contenidos favoritos de las novelas (75%, después de amor que obtuvo el 95% entre las niñas). El ascenso social con el cual se sienten identificadas se encuentra materializado en la adquisición de bienes materiales y prestigio profesional. En las estudiantes de Telesecundaria fue más recurrente el discurso de clase (ascenso y reconocimiento social, diferencias entre clases sociales), mientras que en las estudiantes de EN, fue predominante el discursos por el amor verdadero.

Es indudable la importancia (positiva o negativa) de las novelas en el espacio escolar, especialmente el conferido por los estudiantes, y en particular por los de EN, porque si bien, los estudiantes de Telesecundaria consideran que la televisión no es necesariamente educativa, en el discurso de los estudiantes al hablar de situaciones específicas de las novelas como el amor, el ascenso social y la relación con los otros, era evidente que el discurso melodramático aportaba materia prima para la discusión, y aunque sostuvieran que “la televisión no enseña porque muestra cosas malas” o “sólo enseñan las novelas que muestran buenos ejemplos”, si era claro y conclusivo que en las novelas “se muestra como es la vida”, como se relacionan las personas y solucionan sus problemas. Sino que es necesario, - afirmaban los estudiantes en los grupos focales y de discusión -, ser reflexivos y críticos frente a lo que se muestra. Sólo en esta actitud asumida de manera general por los estudiantes se muestra una actitud proclive con un proceso de formación crítico, en donde recobra importancia analizar y reflexionar sobre lo que ven.

Por el contrario entre los docentes de ambos modelos se juegan ambigüedades respecto a los que aprenden o toman como ejemplos los estudiantes de las telenovelas. La docente de EN considera que los estudiantes sí aprenden y apropian situaciones de las telenovelas para comportarse frente a los demás y solucionar problemas, pero explica: “no es aprender, sino imitar, copiar modelos negativos, al no tener donde ver otros ideales de personalidad”. Si bien esto en parte contrastaría con lo afirmado por los estudiantes de éste modelo de “imitar y copiar modelos”, también es necesario subrayar que los estudiantes consideran necesario reflexionar sobre lo visto, pues son conscientes de que “no todo lo que muestran las novelas es bueno, hay gente mala y vengativa, y uno no puede ser así”. Desde esta perspectiva, y siguiendo la argumentación de los estudiantes, las novelas “que enseñan cosas malas”, también tendrían su función aleccionadora, al mostrar justo lo que no se debe hacer.

Por su parte, la docente de Telesecundaria considera que los estudiantes no aprenden y apropian situaciones de las novelas para comportarse frente a los demás y solucionar problemas, y argumenta: “aunque se identifiquen con algunos personajes o adopten sus palabras, reconocen las novelas como medios de entretención fuera de su vida cotidiana”. En telesecundaria, los estudiantes mostraron una visión más aproximada a lo que plantea la docente, que a concebir a las novelas como un fenómeno educativo. No obstante, las novelas sí hacen parte de la vida cotidiana de los estudiantes y aunque mantienen reservas para afirmar que las novelas “enseñan”, si consideran, de una manera más reflexiva y crítica que los estudiantes de EN, que en las novelas se “retrata” lo que acontece en la vida de las personas y se presentan situaciones con las que fácilmente se pueden identificar, pero no todo lo que muestran se debe apropiarse y asumir como “verdadero”, sino más bien como “posible”.

Pese a que las docentes de ambos modelos se manifiestan escépticas acerca de la capacidad de las novelas para mostrar ejemplos de la vida que se podrían traducir en “enseñanzas”, en más del 90% de los casos entre niñas y niños de ambos modelos, respondieron afirmativamente que las novelas enseñan o muestran, cómo deberían comportarse frente a diversas situaciones o personas. Dentro de las respuestas más recurrentes se encuentran “enseñan a reflexionar sobre situaciones de la vida real”, “cual debe ser la actitud hacia los demás” “enseñan a resolver situaciones personales”. Una estudiante del modelo EN sostiene: “las novelas muestran lo que sucede en la vida, por eso son novelas porque muestran las cosas como son, por eso hay que ponerles tanto cuidado pero solo hay que ponerles cuidado a las novelas buenas”.

Los estudiantes son reiterativos al afirmar que existen novelas “buenas” y “malas”. Las buenas son las que enseñan a relacionarse con los demás y a resolver problemas, mientras que las malas se basan en venganzas, odios y muerte, y “solo muestran violencia y malos tratos”. Esto refleja que los estudiantes son reflexivos con lo que ven, y esto está mediado fundamentalmente por los espacios

que la familia abre para la discusión; y segundo, como lo afirmaron en el 93% de los casos en la encuesta y mayoritariamente en los grupos focales y de discusión, que las novelas si enseñan a relacionarse con los demás y dan pautas para los buenos y malos comportamientos, es decir que el melodrama incide en la edificación del código moral de los estudiantes y en sus procesos de socialización, porque no sólo enseñan a comportarse con el otro, sino que ubican al estudiante en un contexto de género y de clase social, ya que regularmente atribuyen enseñanzas que apuntan a mostrar el lugar de ser mujer u hombre y el lugar del individuo de acuerdo a su contexto.

“La televisión no educa, pero los niños sí aprenden de ella”⁶⁶. Esta hipótesis de Guillermo Orozco bien podría sintetizar como perciben los docentes los efectos de la televisión en relación con los efectos negativos que tiene sobre los alumnos. No obstante, a lo que se oponen los docentes es a que la televisión tenga “licencia para enseñar”, aunque reconocen la vasta influencia que tiene la televisión, y en particular el melodrama en el aprendizaje de sus estudiantes y hasta se sienten confrontados y amenazados en sus prácticas docentes, al considerar que los estudiantes solo apropian del melodrama los “malos ejemplos”, los cuales se encuentran en contravía del discurso escolar.

Es particular que las docentes de ambos modelos consideren que las novelas reflejan situaciones cotidianas que afrontan las personas, y explica la docente de telesecundaria: “las novelas se identifican con los gustos de las personas y por ende tratan de que se identifiquen con ellas”, además reconocen el poder que tienen novelas como “Rebelde” y “Clase 406” en el comportamiento de los estudiantes, ya que estas novelas se basan en diversas situaciones que afrontan jóvenes estudiantes en el contexto escolar; no obstante ninguna utiliza los ejemplos de las novelas para ayudar a solucionar los problemas de los estudiantes, la de EN por considerar que las novelas no dejan enseñanzas y la docente de Telesecundaria, porque si bien afirma que la enseñanza de las novelas es que “el bien siempre vence al mal”, nunca han encontrado situaciones para ayudar a sus educandos a resolver problemas utilizando situaciones de las novelas.

Al respecto, los estudiantes de ambos modelos consideran que los docentes deberían ver novelas como “Rebelde”, “Clase 406” y “Padres e Hijos”, ya que en ellas se retrata el “sentir de la juventud”, y en ellas se explica “porqué los jóvenes somos como somos”, y de acuerdo con los estudiantes “si los profesores vieran esos programas nos entenderían mejor y sabrían por que hacemos las cosas”, para los estudiantes sí los docentes vieran estas novelas se convertiría en una

66 Cf. OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Televisión y audiencias, un enfoque cualitativo. México, D.F. Madrid: Ediciones de la Torre/Universidad Iberoamericana, 1996.

oportunidad para acortar brechas generacionales y comunicaciones que los separan.

Esta identificación de los estudiantes con el melodrama y en particular con los que se remiten a situaciones escolares y a jóvenes, no solamente logran incidir para saber cómo comportarse en el espacio escolar, sino que también –como lo afirman la mayoría de estudiantes- “ayudan a saber como comportarse con los demás y a solucionar problemas”.

La telenovela como fenómeno cultural y comunicacional, logra calar en los estudiantes e impactar y permear en sus prácticas sociales y culturales⁶⁷; de igual manera, la socialización también encuentra caldo de cultivo en la interacción de ambos fenómenos (la comunicación y la cultura). Como bien lo afirma Jesús Martín Barbero, “el melodrama ha cambiado el esquema de los procesos en comunicación por reevaluar el viejo esquema: emisor, mensaje, receptor, código, fuente, ya que desde este esquema solo eran posibles procesos comunicativos informativos, pero en el melodrama ¿dónde se encuentra el código el receptor o la fuente?”⁶⁸. Lo valioso de lo melodramático en este caso, son los procesos de socialización que permite ver, en donde el problema se concentra en el receptor, y en la construcción de sentido que hace éste de la novela, se convierte entonces en un problema de recepción, en lo que hace el receptor con el mensaje y el sentido que construye en relación con un texto, con una situación, con unos enunciados en un contexto temporal y espacial.

Los estudiantes no se quedan solamente con el relato exclusivo del melodrama, sino que de él toman significantes, performativizan el discurso, lo que les permiten construir y reconstruir sus percepciones sobre el amor, la familia, las relaciones interpersonales, la escuela, lo “bueno” y lo “malo”. Lo valioso de este fenómeno es la postura crítica que asumen de lo que ven, y esto muestra que los estudiantes ven y consumen la televisión y el melodrama con una actitud activa y proactiva, que les ayuda a edificar las significaciones sobre diversas situaciones y fortalece su proceso socializador en la escuela y la familia.

Los significados que apropian los estudiantes del melodrama, como fue manifestado por ellos en los grupos focales y de discusión, regularmente se legitiman por medio de las discusiones de los contenidos con sus pares, familiares y en algunos casos con los docentes. Fue recurrente y prácticamente generalizado (más de 85% de los casos en ambos modelos), que los estudiantes afirmaran discutir con sus compañeros los contenidos de las novelas que veían, y al preguntarles por lo que discutían de las novelas, respondieron que era “lo bueno y

67 Cf. FERRES, Joan. Televisión y escuela. En: http://www.lmi.ub.es/te/any94/ferres_cp/#anchor502926

68 MARTÍN-BARBERO, Jesús. Claves para reconocer el melodrama. En: Televisión y melodrama. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992. p. 50.

lo malo que presentaban”; es decir, que la discusión que se teje alrededor de las novelas entre los estudiantes, se encuentra relacionada con la solución de conflictos morales y códigos éticos, ya que además afirmaban tomar o “imitar” lo que veían en las telenovelas para solucionar problemas en todos los escenarios: amigos, familia y escuela. Esto fue ratificado por los docentes de ambos modelos, ya que afirmaron que las actividades de preferencia de los estudiantes en los descansos, después de jugar – y fundamentalmente entre las niñas- era hablar y discutir sobre las novelas que veían, en especial de “Rebelde”, además que jugaban a “la telenovela”, se distribuyen los personajes y representan situaciones presentadas en ella.

De lo anterior es posible establecer que es significativo el papel que le confieren los estudiantes al melodrama en su proceso de socialización, ya que no sólo discuten lo que ven, sino que adicionalmente toman o apropian lo visto para su vida cotidiana.

Es reconocible en el discurso de los estudiantes el gusto por la forma de narrar la vida a través de las novelas, ya que por medio de ellas, se puede mirar al sujeto de cuerpo entero, y sirve como vehículo para reconocer una realidad y encontrarse a así mismo. Por medio de los ejemplos cotidianos y situaciones aleccionadoras les muestran pautas de comportamiento frente al otro y ante diversos escenarios que son parte constituyente de la cultura: las diferencias sociales, el ascenso social, la realización de los sueños, el castigo de los malos, la justicia, los códigos morales y sociales.

El sentido que le otorgan los estudiantes a lo que ven y les transmite el relato melodramático, encuentra su anclaje –desde una lectura particular- en el sentido de socialidad del que habla Maffesoli⁶⁹, en donde la materialización del discurso mediático, se devela como condición de resistencia a una sociedad desencantada con el proyecto del desencantamiento, en donde el individuo deja de ser el gran actor de la historia social, y es actuado por los medios, por las grandes narrativas, hasta convertirse en otro en la multitud.

La postura de Maffesoli ha representado la posibilidad de un contra-discurso, de por sí anacrónico, en la medida en que recupera un suelo que se ha querido eliminar por los compromisos políticos del proyecto moderno. Maffesoli cree que incluso la postmodernidad, materializada en este caso en el relato de los medios, ha representado la decadencia de una episteme, representada en el discurso dominante de la ilustración y la escuela, la cual no fue suficiente para dar cuenta de los modos de resistencia que los grupos sociales sostuvieron al encontrarse con una soledad que emerge cuando se cree demasiado en la individualidad como valor rector para instaurar lo social. El nuevo “ethos” supone una socialidad

69 MAFFESOLI, Michel. La socialidad en la postmodernidad. En: En torno a la postmodernidad. Barcelona: Anthropos, 1994.

basada en la reunión, la congregación, la cofradía en sentido mítico, y en el desbordamiento de la lógica en la aceptación incluso de la contradicción como un espacio con sentido que brinda la posibilidad para pensar a las comunidades agotadas por el proyecto moderno.

El melodrama tiene como garantía para su público la posibilidad de reencontrarse como sujeto y a la vez como colectivo en las historias narradas desde la pantalla chica⁷⁰, como lo es en este caso, a los estudiantes de las escuelas donde se realizó la investigación, con una cultura global como la popular, la masificada, la cual tiene la capacidad de reivindicar al sujeto marginal con un inmenso colectivo, en donde es posible subjetivarse por medio del personaje narrado. De este modo, el melodrama no sólo cobra significado y sentido por permitir a los sujetos apropiarse de contenidos que pueden tomar para su proceso socializador, sino que a su vez inserta a sus espectadores en dinámicas sociales, propias de la cultura popular y dotan de sentido las relaciones que se establecen entre los individuos y su constructo social; es decir, el melodrama funciona en una doble línea, en una primera permite a los estudiantes comparar, tomar, analizar y apropiarse modelos socializadores, y desde otra línea, dotar de contenidos los discursos socializadores para insertarlos en dinámicas culturales.

70 Cf. MAZZIOTTI, Nora. La industria de la telenovela. La producción de ficción en América Latina. Buenos Aires: Paidós, 1996.

11. EL MELODRAMA Y SU SENTIDO UTÓPICO

De acuerdo con Jesús Martín Barbero⁷¹, la telenovela colombiana es el mejor lugar de la representación simbólica de la diversidad cultural y la opacidad política del país. La televisión en su ficción está más cerca de la realidad pero también de la utopía de la equidad social y la justicia efectiva, y ahí se ha logrado pensar el país a través de historias de todos los días, las simples, las elementales.

La telenovela muestra una serie de relatos cuya base es el melodrama e instala una nueva estética basada más en los imaginarios populares que en la concepción artística o expresiva de sus productos. La finalidad de estos relatos consiste en el reconocimiento de una identidad que a veces es negada, ocultada o avasallada temporalmente, y que se recupera en el desenlace de las narraciones, al ser reconocido públicamente. La intencionalidad de la novela consiste en plasmar acciones y pasiones en lugar de palabras para llegar a un público no lector, y esta característica es la que lo ubica en el ámbito de la cultura popular y al mismo tiempo, permite desarrollar un proceso que conduce de lo popular a lo masivo, ya que le llega al público insertándose en su experiencia vital y en la esfera cotidiana, de convivencia y socialización.

La novela como mediador cultural también juega un papel determinante, al permitir en el público configurar ideales utópicos; Martín Barbero⁷², ha expuesto esta idea desde dos puntos: el primero hace referencia a la utopía que nace de la novela por permitir comunicar e interconectar, a través del melodrama como instrumento de reconocimiento con el otro; y de otro lado, por estimular el consumo y la producción cultural como antinomia intelectualista del discurso escolar. Estos dos “ideales utópicos” del melodrama permite que los espectadores, primero, en su plano de socialización y relación con el otro puedan establecer un nuevo canal o referente que sería el relato melodramático, y segundo, pero en el mismo plano, que el discurso del espectador, producto de la internalización del relato, sea un discurso igualmente legítimo al de la escuela, así se establezca como antinomia, lo cual seguiría haciéndole el juego a la resistencia del poder que configura la novela.

La resistencia al poder en que se juega el melodrama, es un factor claramente reconocible en los estudiantes, pues son enfáticos al manifestar que tanto el melodrama como la escuela en sus contenidos se contraponen en el espacio escolar, y se hace más evidente aun cuando existe por parte de los directivos o los docentes ataques frontales hacia los discursos “nocivos” del melodrama. Los estudiantes reconocen la ambigüedad que se sortea en la escuela respecto al

71 Cf. MARTÍN-BARBERO, Jesús. De los medios a las mediaciones. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998.

72 MARTÍN-BARBERO, Jesús. Producción, composición y usos del melodrama televisivo. Op. Cit.

discurso de los medios, y particularmente del melodrama. Frente a esto asumen una posición pasiva e incluso casi despectiva, pues ha sido una situación constante que ha pasado al plano cotidiano al interior de la escuela. Los docentes hablan mal de las novelas y los estudiantes hacen caso omiso de tales comentarios, ambos actores saben del gusto de la televisión y saben que hace parte de una manifestación cultural de la cual es inevitable escapar, incluso los docentes pese a lo que promulgan al interior de la escuela, ver televisión: hace parte de sus actividades cotidianas y de dispersión.

Los estudiantes han creado mecanismos para hacer evidente la resistencia que les permite el melodrama respecto al discurso hegemónico del poder, aunque no llega a un plano de confrontación, ha logrado calar como el espíritu bufonesco del que habla Martín Barbero; es decir, la representación del bufón que por medio de la mofa confronta y se burla de las estructuras de poder. Los estudiantes han materializado esto delegándole a sus docentes y directivos los roles “malos” de las novelas, los imitan y los llevan a la palestra pública como objeto de burla, esto en el secreto mundo de los estudiantes. Además apropian códigos comunicativos aprendidos de las novelas, se escriben de manera cifrada, cantan estrofas de canciones que sólo entienden los espectadores activos del relato; la mejor manera de confrontación al poder que han encontrado los estudiantes haciendo uso del relato melodramático se constituye en la utilización de códigos que sólo son reconocibles por aquellos que disfrutaban del relato visto y a partir de él configuran lenguajes y códigos que se convierte en un lenguaje subterráneo que no logra cifrar el que detenta el poder.

El ideal utópico de la contraposición a la antinomia intelectualista del discurso escolar, cobra cuerpo en la construcción de lenguajes cifrados que sólo son accesibles a aquellos que encuentran mecanismos para burlar las estructuras de poder, los cuales por demás se logran configurar con el segundo sentido de la utopía reconocida por Martín Barbero, el de reconocerse con el otro. Los estudiantes logran hacer resistencia al discurso hegemónico cuando reconocen un par o un grupo de iguales que buscan el mismo fin, el de resistirse a la posición intelectualista de la escuela. Dentro de este grupo se establecen los “indisciplinados”, “revoltosos” y “malos líderes” reconocidos por los maestros, que por demás atribuyen el mal comportamiento por lo que ven en las novelas.

Los dos ideales utópicos reconocidos por Martín Barbero, han calado principalmente en el grupo masculino de los estudiantes; es con los niños donde se reconoce con mayor facilidad la necesidad de hacer resistencia a la estructura dominante de la escuela, y lo hacen haciendo uso de la mofa, y para ello suelen recurrir a los mecanismos utilizados en las novelas que ven. En este aspecto es reconocible con mayor claridad la incidencia de novelas que tienen como eje central la problemática del colegio, como es el caso de Rebelde y Clase 406, ambas novelas mexicanas que tienen por escenario el colegio y donde es predominante la figura del que se resiste. Este aspecto concuerda con los

personajes de predilección de los estudiantes hombres, en los cuales primaban, en EN, el favoritismo de Leonardo Reyes (de la novela los Reyes), y quien personifica la resistencia a las estructuras de poder, y en Telesecundaria, se identificaban mayoritariamente con los personajes masculinos de la novela Rebelde, y en algunos casos con los personajes más “machos” de “La Saga”. La resistencia al poder en el caso de Telesecundaria en parte se encuentra determinado por la condición machista, que fue evidente en este grupo; los estudiantes hombres se resisten por ser más hombres, y por ser una actitud correspondiente al ideal e imaginario de masculinidad que se edifica en su entorno social, y el cual ha tenido asidero especialmente en la personificación de los antagonicos de las novelas mexicanas.

Estos personajes son el reflejo de cómo les gustaría verse en un futuro, como se señaló en el capítulo anterior, los estudiantes hombres de Telesecundaria, manifestaron el gusto por los personajes con dinero, poder y mujeres, y efectivamente estas características se configuran como elementos constituyentes de sus deseos futuros. Por su parte, los estudiantes hombres de EN, se identifican y esperan verse reflejados en personajes más cómicos, bufonescos y cotidianos, como los personajes secundarios de las novelas colombianas, es particular que los estudiantes hombres de ninguno de los modelos se sintieran identificados con los personajes protagónicos de las novelas, por considerarlos “tontos” y manipulables, por el contrario, se sentían atraídos por los personajes o bien rebeldes o bufonescos en el caso de EN, o malos en Telesecundaria.

La posición de los estudiantes en este aspecto, nos permite establecer que en la apropiación del sentido utópico que es transmitido en las novelas, influyen decisivamente los patrones culturales aprendidos desde el hogar, ya que lo deseado, apropiado y el lugar esperado, encuentra asidero en los personajes de las novelas, en donde los estudiantes como espectadores configuran personajes que estén en directa concordancia con el patrón de la figura del padre en el hogar.

Además de los dos ideales utópicos que transmite la novela, señalados por Martín Barbero, la novela rescata otro “ideal utópico”, tomado de la data kantiana, donde la utopía no es el sitio o estado impensable y “utópico” del estado ideal de las cosas, sino como el lugar donde efectivamente podríamos estar, y de esta manera, se convierte en movilizador de ideales; es decir, el melodrama permite configurar por medio del discurso que transmite ideales y condiciones sociales, económicas, afectivas y todos los demás aspectos que coloquen al individuo en el plano de un “mejor estar”.

La apropiación del sentido utópico que transmite la novela desde esta perspectiva, fue evidente en el grupo de las estudiantes mujeres y sin diferencias entre modelos educativos. Las niñas han condonado sus expectativas de realización de mujeres en la representación de las actrices con roles protagónicos, en donde esperan conseguir la posición del personaje desde dos direcciones: el encontrar el

amor verdadero y eterno y la superación de las brechas sociales, aunque ambos elementos se encuentran estrechamente relacionados en la estructura del relato melodramático (amor y brechas sociales), las estudiantes conservan el mismo imaginario, y adicionalmente, consideran que el amor tiene como condición constituyente el sufrimiento, el dolor, y la lucha. Lo particular y que por demás diferencia a las mujeres de los hombres en este caso, es que el ideal utópico de las estudiantes, no se encuentra directamente configurado en los imaginarios construidos en los hogares, ya que si bien, las mamás de las estudiantes ven y sufren con las novelas, de acuerdo con las estudiantes, en el hogar son reiterativos en afirmar que las novelas no son ciertas y son más bien producto de la imaginación de los libretistas.

Pese a las aseveraciones de las madres, las estudiantes han configurado sus expectativas de realización y han vislumbrado un mejor estar en espacios utópicos, configurados desde el relato melodramático, y han logrado darle cuerpo a la idea de las utopías, como realización real de lugares sin espacio referencial.

La consolidación de las utopías desde la perspectiva de las estudiantes, ha tomado cuerpo, como el planteamiento de Foucault⁷³, en donde los espacios utópicos entablan una relación con el espacio real de analogía directa o inversa. Las utopías siguen siendo espacios esencialmente irreales, no obstante, pese a su irrealismo, son los espacios evocados como los posibles y deseados, es decir, y siguiendo en la línea argumental de Foucault, el espacio utópico, se torna heterotópico por ser el portador de un ideal real de la sociedad.

Si bien el lugar del “poder estar” o “desear estar”, sólo se configura y se realiza mediado por el tamiz de la fantasía del melodrama, el deseo que moviliza el querer llegar al sitio visto en el relato, no es ni utópico ni irreal, es el deseo real, y por tanto las ubica en el deseo sentido y las implica en el espacio utópico del televisor, y en ésta dialéctica el espacio real toma una relación directa e inversa con el relato televisivo, el sujeto se configura y se realiza en lo que ve, el deseo se materializa, y el relato lo vehiculiza.

De este modo, la televisión, el melodrama y su sentido utópico, permiten configurar en el sujeto expectante, en este caso en el estudiante, la idealización del lugar deseado, donde se materializa la opacidad cultural, se quiebran las brechas sociales y el amor verdadero y eterno se realizan, desde esta perspectiva, el relato melodramático, cala en su espectador por permitirle y crearle los canales apropiados para soñar.

⁷³ FOUCAULT, Michel. Los espacios otros. conferencia pronunciada en el Centre d'Études architecturales el 14 de marzo de 1967 y publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité*, n° 5, octubre 1984. Traducción al español por Luis Gayo Pérez Bueno, publicada en revista *Astrágalo*, No. 7, septiembre de 1997.

12. CONCLUSIONES

En términos conclusivos, es evidente la incidencia y el reconocimiento que dan los estudiantes al melodrama en su proceso de socialización. De los discursos de los estudiantes, se dejan entrever posturas, en algunos momentos disímiles en términos de comparaciones entre modelos, pero que realmente no determinan o afecta sus percepciones frente al papel protagónico de la televisión en la construcción de referentes sociales, familiares, morales y socializantes.

De esta forma, la televisión y los contenidos que circulan en el medio, se convierten en los principales referentes para los estudiantes y en la fuente de aprendizaje de su sistema de valores, ya que aprenden de lo que ven, lo que socialmente se constituye como lo bueno y lo malo, el deber ser y las reglas sociales que determinan la conducta, es decir el cómo comportarse con el otro, qué hacer ante diversas situaciones y qué es lo que se juzga como correcto e incorrecto en marcos sociales.

Las diferencias entre modelos educativos, fueron evidentes, especialmente en términos del papel de la televisión en el espacio escolar, y frente a la inserción del discurso televisivo para motivar en los estudiantes posturas críticas frente a las situaciones que se muestran en el medio. En la experiencia de EN no son regularmente tenidos en cuenta en el proceso de enseñanza – aprendizaje, los contenidos de los medios, y en los casos en que se realiza, se hace de manera alejada y con poca constancia en el tiempo. Particularmente, por la visión nociva del discurso televisivo, y tampoco se le da valor a potenciar al proceso educativo humano y ético a partir de la discusión analítica y crítica de las situaciones de los medios y particularmente, del melodrama. Por el contrario, en Telesecundaria, el valor del discurso televisivo y melodramático es asumido de una manera más positiva en cuanto muestra algunas facetas o situaciones presumiblemente similares a la vida cotidiana, y en cuanto tal, es valioso como pretexto para la discusión y el análisis crítico de las situaciones “buenas y malas”, para rescatar “moralejas”, parábolas y enseñanzas de la televisión. Adicionalmente, en Telesecundaria se ha abierto un espacio reconocido en el aula para la discusión de la televisión y en especial del melodrama.

En la escuela, no se encontró en los docentes que participaron del estudio, y especialmente en el de EN, una predisposición a la discusión crítica de lo que ven los estudiantes, por el contrario, se encontró con mucha más frecuencia la necesidad de concientizar a los estudiantes sobre la mala influencia de los medios, y en particular de las telenovelas.

A menudo se encuentra que en el espacio escolar se sostiene una relación ambivalente entre el discurso escolar y la televisión. En la escuela, como se

evidenció en la investigación, se encuentran tres tipos de discursos, uno motivado por los directivos, otro por los docentes y educadores y el de los estudiantes.

En el discurso de los docentes, se encuentran diferencias significativas determinadas por el modelo educativo: se defienden posturas que resaltan el poco beneficio que trae la televisión a los procesos de formación de los estudiantes (EN), hasta una postura moderada de considerar importante el conocimiento de los discursos televisivos para educar sobre ellos (Telesecundaria). En el discurso de los docentes, se logra establecer la diferencia de educar con el medio y educar en el medio. Por el contrario, la visión de los medios entre los directivos de ambas escuelas, se encuentran determinados por una visión nociva del discurso televisivo y melodramático.

Por el contrario, el discurso de los estudiantes, reafirma la importancia y el papel protagónico de los medios y el melodrama. Para los estudiantes independientemente del modelo, la televisión es importante en la construcción de imaginarios y referentes, la diferencia radica en la forma en que estudiantes de un modelo y otro tienen la aproximación al medio y el papel que le confieren en el proceso formativo y educador.

Mientras más críticos son los estudiantes ante lo que ven, más descrédito le dan a la televisión en su proceso “educativo”, pero no “formativo”; lo cual podría parecer ambiguo y contradictorio, pero se sostiene desde el discurso del estudiante de analizar y discutir lo que ve, para saber que es lo “apropiado” y lo “no apropiado” del medio, ya que los contenidos bien pueden ser “buenos” o “malos”. Es decir, la diferencia entre los estudiantes de EN y Telesecundaria, radica en que los últimos clasifican, critican y analizan lo que ven, consideran que la televisión no los “educa”, pero sí los “forma”, en tanto que se presentan situaciones concordantes con su experiencia vital y cotidiana que les puede dar posibilidades referenciales; la televisión para ellos funciona como “realidad ficcional”, que puede acontecer en el plano de lo “real”. Por el contrario, los estudiantes de EN, ven la televisión como ejemplo de su experiencia cotidiana, de ahí el papel más reafirmado en términos de su poder “educativo”.

En el plano del espacio escolar, fue evidente la ambivalencia en la que se juega el papel y el rol de la televisión en la escuela. En Telesecundaria se encontró que por parte de los docentes, existe una visión más positiva de la televisión y existe un medio más proclive para la discusión crítica de los contenidos que circulan en la televisión, lo cual logra insertarse en la visión de los estudiantes hacia el medio y la forma cómo se acercan a él, donde se evidenció una postura crítica y reflexiva de lo que veían. Por el contrario en EN, la “campaña” de desprestigio que han hecho de los medios los docentes se refiere a una televisión nociva que no aporta al proceso educativo; mientras que los estudiantes consideran que el papel que juega la televisión en tal proceso es fundamental y se encuentran en desacuerdo con lo que plantean los docentes. Sin embargo, la aproximación crítica y reflexiva

hacia lo que ven es significativamente inferior a la de los estudiantes de Telesecundaria. No obstante, los estudiantes indistintamente del modelo educativo, encuentran en el discurso televisivo y en especial el melodramático, el mayor asidero para el reconocimiento de situaciones y vivencias que se asemejan a la vida real, que enseñan y muestran las posibilidades de respuesta ante situaciones nuevas y desconocidas.

La televisión en Telesecundaria, posiblemente no logre superar la presencia de un televisor en el aula, lo cual no determinaría diferencias significativas frente a un modelo tradicional, pero lo que sí diferencia radicalmente a ambos modelos y no hace parte constituyente de la metodología que estructura el modelo, es la postura del docente frente a la televisión. En Telesecundaria hay una posición proclive a la discusión y la crítica sobre lo que circula en el medio televisivo, factor que no fue detectado en EN.

Para los estudiantes de Telesecundaria, ver televisión es una actividad más “social”, ya que mayoritariamente la ven con vecinos y amigos más que los de EN. Por el contrario para los estudiantes de EN, ver televisión es una actividad más familiar, de ahí, en parte, se logró detectar que la visión más protagónica del medio, se encuentra estrechamente ligada a la legitimación del medio desde el hogar y especialmente con la figura femenina. La lectura y apropiación del discurso televisivo y melodramático en ambos modelos se ve afectada por la lectura y el diálogo con el “otro”. En este punto se encuentra que la actividad de ver televisión sobrepasa la figura de espectador pasivo, pues los estudiantes prefieren compañía para “ver” o “hablar” televisión, donde circulan flujos discursivos, se crean consensos, se debaten y sientan posiciones, es decir, se edifica desde ahí, solo desde el “ver” la televisión, un principio socializador.

Las preferencias de consumo televisivo encontrado en los estudiantes permiten establecer dos cosas: por un lado y con independencia del modelo, que los estudiantes le otorgan un valor significativo y positivo a los aprendizajes que adquieren de la televisión, ya que unánimemente consideran que efectivamente la televisión y el melodrama son muy cercanas a la realidad, o por lo menos conservan concordancia con las situaciones que vivencian cotidianamente y muestran las situaciones que acontecen en la vida. Y de otro lado, es fundamental el papel de la familia en la legitimación del medio, y no es suficiente una legitimación sólo desde la escuela para que los estudiantes asuman el poder formativo de la televisión.

En el terreno de la configuración simbólica los lugares a los que los estudiantes remiten tanto la escuela como la televisión, se logró elaborar una concepción, en la línea argumentativa gadameriana para el caso de la televisión y los medios el concepto de “juego y fiesta”, conceptos inherentes a la obra de arte. Mientras que en la escuela, ayudados por Foucault, se edificó un concepto de lugar escolar

como heterotópico en donde se median las luchas simbólicas de poder y resistencia.

Determinado por la lectura de los estudiantes, el tiempo de la televisión, la configuración del lugar sacralizado del “medio mediatizado”, es el espacio diario para compartir en familia, para debatir las situaciones allí presentadas, de ahí la legitimación social del gusto de la “obra de arte”, en términos gadamerianos, en donde colectivamente se dejan atrapar por el juego y la representación, en donde el juego se constituye como tal cuando el sujeto expectante, se mueve en el vaivén entre presente y pasado que determina su condición festiva. El espectador (los estudiantes), hacen parte de la fiesta al traer constantemente como herramienta intertextual los discursos, textos y situaciones, vistas en novelas pasadas y las confrontan con los discursos textos y situaciones nuevas que ven en la novela actual. De esta urdimbre, construyen el discurso sobre la “verdad” de la vida, que es legitimado en el seno familiar y que en la escuela, de manera fragmentada encuentra sustento.

Por su parte, la escuela se configura como escenario de legitimidad social, en donde ya no hacen parte los elementos de juego y fiesta como en los medios, pero donde se estructura el espacio legítimo para la construcción de saberes y para el reconocimiento verdadero del mundo. No obstante, también es claro el carácter relacional del poder en la escuela, la presencia de una tensión constante entre el poder y la oposición, es un factor permanente en las relaciones que se establecen y muestran, al igual que lo señala Foucault, que donde hay poder hay resistencia.

El papel del melodrama en los procesos de socialización, funciona en una doble línea, en una primera permite a los estudiantes comparar, tomar, analizar y apropiarse modelos socializadores, y desde otra línea, dotar de contenidos los discursos socializadores para insertarlos en dinámicas culturales. El proceso se nutre del constante diálogo con el otro, del consenso y el sentido crítico que algunos estudiantes le imprimen al discurso que reconfiguran de las narrativas visuales a las que se exponen.

El concepto de socialidad de Maffesoli, sirve como herramienta para pensar el sentido que le otorgan los estudiantes a lo que ven y les transmite el relato melodramático, en donde la materialización del discurso mediático, se devela como condición de resistencia a una sociedad desencantada con el proyecto del desencantamiento, en donde el individuo deja de ser el gran actor de la historia social, y es actuado por los medios, por las grandes narrativas, hasta convertirse en otro en la multitud.

El concepto de socialidad del que habla Maffesoli ha representado no solo desde los proyectos sociales, sino también desde la escuela, la posibilidad de un contra-discurso, de por sí discontinuo en el tiempo, en la medida en que recupera un

suelo que se ha querido eliminar por los compromisos políticos del proyecto moderno.

La postmodernidad, materializada en este caso en el relato de los medios, ha representado la decadencia de una episteme, materializada en el discurso dominante de la ilustración y la escuela. De ahí que el protagonismo de los medios, esté determinado por la posibilidad de la resistencia, no sólo al proyecto racional, y a los flujos de discursos verdaderos, sino que la resistencia cobra sentido gracias al colectivo.

El sentido o el discurso utópico del melodrama, es tal vez de las características más significativas del género y el factor que más impacta el discurso de los estudiantes. El melodrama lo asumen como el escenario del “poder estar” o “desear estar”, el cual sólo se configura y se realiza mediado por el tamiz de la fantasía de la telenovela. El deseo que moviliza el querer llegar al sitio visto en el relato, no es ni utópico ni irreal, es el deseo real, y por tanto los ubica en el deseo de “querer” y se realiza en el espacio ficcional del televisor, y en ésta dialéctica el espacio real toma una relación directa con el relato televisivo, el sujeto se configura y se realiza en lo que ve, el deseo se materializa, y el relato lo vehiculiza.

De este modo, la televisión, el melodrama y su sentido utópico, permiten configurar en el sujeto expectante, en este caso en el estudiante, la idealización del lugar deseado, donde se materializa la opacidad cultural, se quiebran las brechas sociales y el amor verdadero y eterno se realizan, desde esta perspectiva, el relato melodramático, cala en su espectador por permitirle y crearle los canales apropiados para soñar, para encontrar escenarios fértiles para la materialización del estereotipo del príncipe valiente y cenicienta.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía citada

BARBERO J. M. De los medios a las mediaciones. México: Gilli, 1987.

_____ La telenovela en Colombia: televisión, melodrama y vida cotidiana. En: Dia-logos, No. 18, Lima, FELAFACS, 1987.

_____ Innovación tecnológica y transformación cultural. En: Telos No. 9, Madrid: Fundesco, 1987.

_____ Euforia tecnológica y malestar en la teoría. En: Diá-logos No. 20, Lima: FELAFACS, 1988.

_____ El proyecto: producción, composición y usos del melodrama televisivo. En: Televisión y melodrama. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992.

_____ Claves para reconocer el melodrama. En: Televisión y melodrama. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992.

BORDIEU P. y PASSERON, J. C. La reproducción. Madrid: Laia, 1975.

BERGER P. y LUCKMANN T. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.

CARMEN GEAR, María y Otros. Hacia el cumplimiento del deseo. Más allá del melodrama. Buenos Aires: Paidós, 1988.

CARVAJAL MENA, Ligia. La telenovela brasileña. En: Revista de comunicación. Instituto tecnológico de Costa Rica. Vol. 11, No. 3, Año 22 Enero-Junio 2001.

ESCUADERO, L. La lectura de un texto televisivo. El contrato mediático de las telenovelas. En: Revista Diálogos. No. 44, 1996.

FOUCAULT, M. Vigilar y castigar. México: Siglo XXI.

_____ Los espacios otros. conferencia pronunciada en el Centre d'Études architecturales el 14 de marzo de 1967 y publicada en Architecture, Mouvement, Continuité, No. 5, octubre 1984. p. 46-49. Traducción al español por Luis Gayo Pérez Bueno. En: Revista Astrágalo, No. 7, septiembre de 1997.

FERRES, Joan. Televisión y escuela.
En: http://www.lmi.ub.es/te/any94/ferres_cp/#anchor502926

_____ Estrategias para el uso de la televisión. En:
http://www.uil.es/departamentos/didinv/tecnologia_educativa/doc

GADAMER, G.H. Verdad y método. Tomo I. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1999. p. 152.

_____ La actualidad de lo bello. Barcelona: Paidós, 1991.

JALLADE, Jean Pierre. El gasto público para la educación y distribución del ingreso en Colombia. World Bank staff papers, No. 18, The Jhon Hopkins Press, 1974.

MAZZIOTTI, Nora. La industria de la telenovela. La producción de ficción en América Latina. Buenos Aires: Paidós, 1996.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Portafolio de modelos educativos rurales. En: www.mineduacion.gov.co.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Televisión y audiencias, un enfoque cualitativo. México, D. F. Madrid: Ediciones de la Torre/Universidad Iberoamericana, 1996.

MAFFESOLI, Michel. La socialidad en la postmodernidad. En: En torno a la postmodernidad. Barcelona: Anthropos, 1994.

PARRA SANDOVAL, Rodrigo. Escuela y modernidad en Colombia. La escuela rural. II Tomo. Tercer mundo editores, 1996.

PARRA SANDOVAL, Rodrigo y ZUBIETA, Leonor. Escuela, Marginalidad y contextos sociales en Colombia. En: Cuadernos de pesquisa, No. 42, Sao Pablo, Brasil, agosto, 1982.

TEDESCO, Juan Carlos y PARRA, Rodrigo. Escuela y marginalidad urbana. En: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/7_4ens.pdf

Bibliografía revisada

APPLE M. Educación y poder. Madrid: Akal, 1985.

BORDIEU P. Campo intelectual y proyecto creador. En: J. Poilun, problemas del estructuralismo. Buenos Aires: Siglo XXI, 1978.

_____ ¿Qué significa hablar? Madrid: Akal, 1987.

_____ Cosas dichas. Buenos Aires: Gedisa, 1988.

BRIONES, Guillermo. Educación y estructura social. Revista Colombiana de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, centro de investigaciones. Bogotá, No. 1, 1978.

BRUNER, J. Realidad mental y mundos posibles. Buenos Aires: Gedisa, 1988.

GARCÍA CANCLINI. Las culturas populares en el capitalismo. México: Nueva Imagen, 1982.

_____ Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo, 1990.

GRIGNON J. y PASSERON, J. C. Lo culto y lo popular. Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.

Mc CARTHY T. La teoría crítica de Jürgen Habermas. Madrid: Tecnos, 1987.

MATTELART A. y Mattelart M. Pensar los medios. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1985.

MACCOBY E. Los efectos de la televisión en los niños. En: Schramm W. Los efectos de los medios de comunicación de masas. México: Roble, 1972.

REARDON, K. La persuasión en la comunicación. Barcelona: Paidós, 1983.

RINCÓN, Omar. 10 mandamientos para hacer televisión educativa. En: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-74983.html>

TEDESCO, J.C. Conceptos de sociología de la educación. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1987.

VERÓN, E. La semiosis social. Buenos Aires: Gedisa, 1987.

WOLF, M. La investigación de la comunicación de masas. Barcelona: Paidós, 1987.

Anexo A. Encuesta estudiantes

MODELO EDUCATIVO TELESECUNDARIA
ESCUELA NUEVA
SOCIALIZACIÓN Y MELODRAMA EN LA ESCUELA RURAL
ENCUESTA ESTUDIANTES

1. Nombre

2. Edad

3. Sexo F M

INFORMACIÓN GENERAL

4. ¿En tu casa tienes televisión?

Si No

Si la respuesta es negativa, señala en cual de estos lugares ves televisión

- En la casa de los vecinos
- En la casa de un amigo
- En la caseta comunal
- En la escuela
- En otro lugar ¿Cuál?

5. En promedio, ¿cuánto tiempo del día dedicas a ver televisión?

- Menos de una hora al día
- Entre una y dos horas al día
- Más de dos horas al día

6. ¿Cuál es tu hora favorita del día para ver televisión?

- La mañana
- La tarde

La noche

7. Regularmente, ¿en compañía de quien ves televisión?

- Familia
- Amigos
- Vecinos
- Solo
- Otro ¿Cuál? _____

8. Después de ver un programa de televisión, regularmente:

- Hablas de programa con tus amigos o familiares
- Cuestionas o discutes las situaciones de los programas
- No dices nada

9. ¿Cuál es tu programa de televisión favorito?

10. De la siguiente clase de programas de televisión, señala los tres que más te gustan

- Noticieros
- Deportes
- Películas
- Novelas
- Dibujos animados
- Magacines
- Otro ¿Cuál? _____

11. ¿Cuál ha sido la novela que has visto y que más te ha gustado?

12. ¿Cuál es la novela que actualmente ves y más te gusta?. Por favor escribe el nombre de la novela y el canal por el que la transmiten.

13. De los temas tratados en las novelas, señala los que más te gustan

- Amor
 - Intriga
 - Odio
 - Venganza
 - Tener éxito
 - Salir adelante
 - Problemas familiares
 - Problemas entre amigos
 - Hacer realidad los sueños
 - La victoria del bueno
 - La derrota del malo
 - Otro ¿Cuál?
-

14. ¿Cuántas novelas ves actualmente, y cómo se llaman?

15. ¿Por qué razón ves televisión?

- Para distraerte
- Porque te gusta
- Porque crees que te educa
- Para conocer situaciones nuevas
- Porque no hay nada más que hacer

16. Crees que la televisión sirve para:

Educar ¿Por qué?

Entretener ¿Por qué?

Conocer ¿Por qué?

LA TELEVISIÓN Y EL ESPACIO ESCOLAR

17. ¿Los profesores abren espacios de conversación y diálogo en clase?

Sí No

Si la respuesta es SI, por favor describe que se hacen en esos espacios y en qué situaciones se hace

18. Los profesores utilizan ejemplos de situaciones comunes y cotidianas para ayudarlos a resolver problemas

Sí No

Si la respuesta es SI, por favor coloca un ejemplo

19. Sobre las relaciones que se dan en tu grupo, por favor responde:

| Relaciones entre el grupo | Siempre | Algunas veces | Nunca |
|---|---------|---------------|-------|
| a. En el grupo se respetan las opiniones de todos | | | |
| b. Las relaciones en el grupo se prestan para que todos expresen libremente sus sentimientos. | | | |
| c. En el grupo se trata de integrar a todos los compañeros | | | |
| d. El grupo participa activamente en las discusiones de estudio | | | |
| e. En el grupo los estudiantes dialogan sobre sus problemas | | | |

| Relaciones entre el grupo | Siempre | Algunas veces | Nunca |
|--|---------|---------------|-------|
| f. En el salón se discuten situaciones presentadas en los programas de televisión | | | |
| g. Los profesores procuran solucionar los problemas que el grupo tiene | | | |
| h. Cuando se presenta un problema en el grupo se acude al profesor para que ayude a solucionarlo | | | |

20. ¿Los profesores hablan de las situaciones que pasan en las novelas en clase?

Si No

21. ¿Los profesores hablan de las situaciones que pasan en las novelas fuera de clase?

Si No

22. A parte de los videos que se utilizan en clase para los contenidos de las materias ¿ven programas de televisión?

Si No

23. ¿Hablas con tus compañeros de los programas que ves?

Si No

Si la respuesta es SI, señala en qué espacios:

- En clase
- En el descanso
- En el trayecto de la casa a la escuela
- Otros

¿Cuál? _____

LOS REYES

24. ¿Actualmente ves la novela Los Reyes?

Si No

Si la respuesta es NO, pasa a la pregunta Número 32.

25. ¿Qué es lo que más te gusta de ésta novela?

26. ¿Crees que esta novela es diferente a las otras?

Si No

Si la respuesta es SI, por favor escribe por qué

27. ¿Te sientes identificado con algún personaje o situación de la novela?

Si No

Si la respuesta es SI, por favor escribe cual personaje o situación

28. ¿Cuál es tu personaje favorito, y por qué?

29. ¿Cuál es el personaje que menos te gusta y por qué?

30. ¿Crees que es posible que tú o algún familiar tuyo, algún día fueran presidentes de una compañía exitosa?

Si No

33. De las novelas que ves actualmente, ¿cuál ha sido el personaje que más te ha gustado y te has sentido identificado con él y por qué?. Por favor, señala en nombre del personaje y de la novela.

34. ¿Cuál crees que es la mayor enseñanza que te dejan las novelas?

35. Al igual que en las novelas ¿crees que en la vida real todos los sueños se pueden hacer realidad? ¿por qué?

36. ¿Cuál es tu mayor sueño?, por favor escribe cuál es y lo que te crees que tienes que hacer para hacerlo realidad

37. En tu concepto, ¿crees que las novelas te enseñan o muestran, cómo deberías comportarte frente a diversas situaciones o personas?

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo B. Encuesta docentes

MODELO EDUCATIVO TELESECUNDARIA
ESCUELA NUEVA
SOCIALIZACIÓN Y MELODRAMA EN LA ESCUELA RURAL
ENCUESTA DOCENTES

38. Nombre

39. Edad

40. Modelo educativo con el que trabaja:

41. Sexo F M

SOCIALIZACIÓN Y CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

42. ¿La escuela cuenta con Manual de Convivencia?

Si No

43. ¿Quiénes participaron en la elaboración del Manual de Convivencia?

| PARTICIPANTES | ¿PARTICI PÓ? | | ¿CUÁL FUE SU NIVEL DE PARTICIPACIÓN? | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Sí | No | ALTO | MEDIO | BAJO |
| a. El Director de la institución educativa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Usted | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. Otros docentes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. El personal administrativo de la institución educativa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. Los estudiantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. Los egresados | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

44. ¿Los estudiantes conocen el Manual de Convivencia?

Si No

45. ¿Qué acciones promueve para desarrollar los siguientes temas?:

| Temas | Acciones |
|---|-----------------|
| a. Relaciones interpersonales | 1. |
| | 2. |
| | 3. |
| b. Convivencia y resolución de conflictos | 1. |
| | 2. |
| | 3. |
| c. Respeto a las diferencias | 1. |
| | 2. |
| | 3. |

46. Señale cuáles de los siguientes aspectos relacionados con el tema de Convivencia se cumplen en la institución educativa:

| ASPECTOS | SEÑAL E X |
|---|--------------------------|
| a. El Modelo tiene objetivos específicos para promover la Convivencia | <input type="checkbox"/> |
| b. Existe un área específica en el Plan de Estudios para el tema de Convivencia | <input type="checkbox"/> |
| c. Los docentes fomentan debates con los estudiantes relacionados con la práctica de la Convivencia | <input type="checkbox"/> |
| d. La Convivencia se maneja como un tema transversal en todas las áreas del Plan de Estudios | <input type="checkbox"/> |
| e. Existen proyectos pedagógicos específicos en el tema de Convivencia | <input type="checkbox"/> |
| f. El Gobierno Escolar promueve iniciativas en el tema de Convivencia | <input type="checkbox"/> |
| g. Los estudiantes participan de los proyectos y actividades referidos a la Convivencia | <input type="checkbox"/> |
| h. La comunidad participa de los proyectos y actividades en el tema de Convivencia | <input type="checkbox"/> |
| i. Los docentes intercambian conocimientos y experiencias relacionadas con la Convivencia | <input type="checkbox"/> |

47. ¿Usted considera que los mecanismos e instrumentos utilizados tradicionalmente en la escuela para el tema de convivencia (manual de convivencia y gobierno escolar), son suficientes para fomentar la sana convivencia y dar pautas para la socialización?

Sí No

¿Por qué?

48. ¿Cómo afronta los conflictos que se presentan entre los estudiantes?

| Aspectos | Marque X |
|---|--------------------------|
| a. Permitiendo que los estudiantes los resuelvan por sus propios medios | <input type="checkbox"/> |
| b. Estableciendo normas fijas para evitar la violencia | <input type="checkbox"/> |
| c. Utilizando ejemplos de la vida cotidiana | <input type="checkbox"/> |
| d. Aplicando las orientaciones de convivencia promovidos por la escuela | <input type="checkbox"/> |
| e. Otro. ¿Cuál? | <input type="checkbox"/> |

49. ¿De qué manera enseña el tema de la Convivencia?

| Aspectos | Marque X |
|--|--------------------------|
| a. Siguiendo las orientaciones definidas por la escuela | <input type="checkbox"/> |
| b. De acuerdo con la iniciativa propia del docente | <input type="checkbox"/> |
| c. A partir de experiencias y motivaciones particulares de los estudiantes | <input type="checkbox"/> |
| d. Otro. ¿Cuál? | <input type="checkbox"/> |

50. En su concepto, **la socialización** es:

Sirve para:

Es importante en los procesos formativos de la escuela por:

LA TELEVISIÓN EN LA ESCUELA

51. ¿Usted regularmente ve televisión?

- Sí No

52. ¿Por qué razón ve televisión?

- Para distraerse
 Porque le gusta
 Porque cree que educa
 Para conocer situaciones nuevas
 Porque no hay nada más que hacer

53. En promedio, ¿cuánto tiempo del día dedica a ver televisión?

- Menos de una hora al día
 Entre una y dos horas al día
 Más de dos horas al día

54. De la siguiente clase de programas de televisión, señale los tres que más te gustan

- Noticieros
 Deportes
 Películas
 Novelas
 Dibujos animados
 Magacines

Otro ¿Cuál?

55. ¿A usted le gustan las novelas?

Si No

¿Por qué?

56. Cree que la televisión sirve para:

Educar ¿Por qué?

Entretener ¿Por qué?

Conocer ¿Por qué?

57. ¿Usted cree que los estudiantes aprenden o toman como ejemplo de las novelas cómo comportarse frente diversas situaciones?

Si No

¿Por qué?

58. ¿Regularmente usted utiliza como ejemplo situaciones que ocurren en las novelas para solucionar problemas o aconsejar a los alumnos?

Si No

¿Por qué?

59. ¿Usted cree que en las novelas se reflejan las situaciones cotidianas de las personas?

Si No

¿Por qué?

60. ¿Cuál cree que es la mayor enseñanza que te dejan las novelas?

61. Al igual que en las novelas ¿cree que en la vida real todos los sueños se pueden hacer realidad? ¿por qué?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo C. Guía grupos focales

CHINCHINÁ - VEREDA QUIEBRA NARANJAL (ESCUELA NUEVA)
FRESNO- VEREDA BETANIA (TELESECUNDARIA)
SOCIALIZACIÓN Y MELODRAMA EN LA ESCUELA RURAL
GUIA GRUPOS FOCALES

Incidencia del melodrama en la socialización

- Qué es lo que más les gusta de las novelas?
- Por qué ven novelas a diario?
- Para que sirven las novelas?
- Qué enseñan las novelas?
- Las novelas ayudan a mostrar como se solucionan conflictos?
- Las novelas muestran como se deben establecer relaciones con otros?
- Las novelas se parecen a las situaciones que se viven cotidianamente?
- Los conflictos de las novelas son similares a nuestros conflictos?
- Las novelas muestran como se debe comportar y relacionarse con la familia, amigos y docentes?
- Aprendemos algo de lo que vemos en las novelas?
- Somos críticos frente lo que vemos?

Identificación de factores que inciden en la apropiación del sentido utópico del melodrama.

- Qué tan fantásticas son las novelas?
- Qué de lo que muestran en las novelas quisieran que les sucediera?
- A que personaje les gustaría parecerse ahora y en futuro?
- Las relaciones con la familia, amigos y docentes deberá ser como las muestran las novelas?
- Se identifican con lo que muestran en las novelas?

Anexo D. Guía grupos de discusión

CHINCHINÁ - VEREDA QUIEBRA NARANJAL (ESCUELA NUEVA)
FRESNO- VEREDA BETANIA (TELESECUNDARIA)
SOCIALIZACIÓN Y MELODRAMA EN LA ESCUELA RURAL
GRUPOS DE DISCUSIÓN

La estrategia implementada para la recolección de la información en el trabajo de campo, contempla un momento de recolección de información cualitativa, la cual se levantará por medio de las discusiones de los grupos respecto a las situaciones generadas en varios fragmentos seleccionados de la novela Los REYES.

Las situaciones a discutir son las siguientes:

1. Betto, Yoly, Natalia
 - Mentiras
 - Situaciones hipotéticas y utópicas (Yoly y Raúl Santi)
 - Comportamiento de Betto
 - Comportamiento de Natalia
 - Comportamiento de Yoly

2. Santi, Pilar, Leo
 - Condición de clase
 - Deber ser
 - Comportamiento Santi
 - Comportamiento Pilar
 - Comportamiento Leo

3. Laisa, Hiriarte, Mónica
 - Infidelidad
 - Travestismo
 - Mentira
 - Comportamiento Laisa
 - Comportamiento Hiriarte
 - Comportamiento Mónica

4. María, Edgar, Maritza, Hilda
 - Relación de pareja
 - Valores familiares
 - Comportamiento María
 - Comportamiento Edgar
 - Comportamiento Maritza
 - Comportamiento Hilda