

XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2005.

La tele -entre la familia y la escuela-.

Nakache, Débora.

Cita:

Nakache, Débora (2005). *La tele -entre la familia y la escuela-. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-051/223>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ewYf/ddn>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA TELE -ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA-

LIC. DÉBORA NAKACHE
UBACYT- BECA DOCTORAL

Resumen

La familia y la escuela, alguna vez fueron pensadas como dos fases consecutivas de un mismo proceso. Sin embargo hace algún tiempo, tanto en el discurso científico, como en las percepciones y prácticas cotidianas de los actores sociales comienza a tornarse obvia la distancia entre estos escenarios educativos. Las pantallas se han instalado entre familias y escuelas y organizan los lazos sociales infantiles contemporáneos. Ambas instituciones parecen advertir que el efecto de agotamiento que padecen en tanto marcas subjetivantes se realiza en simultáneo al advenimiento de las pantallas contemporáneas como poderosos dispositivos de subjetivación. Esta ponencia tiene como propósito desplegar algunas ideas en torno a este problema. Tales reflexiones surgen en el marco de las investigaciones que venimos desarrollando en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Se trata de echar luz sobre las relaciones entre el entorno educativo escolar y familiar, interpelándolas desde las condiciones contemporáneas de existencia, en las que la televisión y otros dispositivos mediáticos de información median los intercambios, crean cultura y al mismo tiempo producen subjetividades radicalmente diferentes a las que supieron habitar disciplinadamente las instituciones modernas.

Palabras Clave

aprendizajes, contextos, prácticas, medios masivos

Abstract

THE TELEVISION -BETWEEN THE FAMILY AND THE SCHOOL
The family and the school were once thought to be two consecutive parts of the same process. However, overtime, developments in scientific discourse, as well as changes in the perceptions and daily practices of social actors, have begun to reveal the gap between these educational stages. Screens have been placed between families and schools, which organize the social ties of today's youth. Both institutions seem to warn that the effects of exhaustion that children suffer in countless modes of subjectivity are realized simultaneously in the emergence of contemporary screens, which are themselves powerful devices of subjectification. This report seeks to examine some ideas surrounding this problem. Such reflections come out of the studies that we are now developing at the Faculty of Psychology at the University of Buenos Aires. This study attempts to shed some light on the relations between the educational background of school and family, interpolating them in the contemporary conditions of everyday life, in which the television and other media-based devices of information, mediate exchanges, create culture, and at the same time, produce subjectivities radically different from those that modern institutions thought existed.

Key words

apprenticeship, contexts, practices, massmedia

La familia y la escuela, alguna vez fueron pensadas como dos fases consecutivas de un mismo proceso. Concebidas como una suerte de primera y segunda parte en la vida de los niños y niñas modernos, parecían coordinar acciones y procedimientos socializadores de modo de complementar su labor. La "segunda madre"/maestra recibía de la casa a las "tiernas palomitas" para completar en el aula el proyecto civilizador que la familia había iniciado en la crianza. Asimismo en tanto escolarizaban a sus hijos, las familias tomaban de la escuela las recomendaciones que les daban, ya sea a la hora de "hacer los deberes" como en términos de "consejos para el mejor desarrollo" infantil. Sin embargo hace algún tiempo, tanto en el discurso científico, como en las percepciones y prácticas cotidianas de los actores sociales comienza a tornarse obvia la distancia entre estos escenarios educativos.

"Los padres y las madres ya no apoyan nuestra tarea", "en la casa aprenden un montón de cosas que están en las antípodas de lo que tratamos de enseñar en la escuela"- se quejan desde la escuela. "Necesito que el pibe trabaje conmigo"- aducen en una casa donde es necesario "cartonear" para comer. "No le tendrían que dar tantos "deberes", en casa quiero que juegue y se distraiga, total para hacer lo de la escuela bastante tiene con estar todo el día ahí!". O "Cuando sale tiene muchísimos talleres extraescolares, donde le enseñan lo que de verdad le va a servir en la vida"- se escucha por parte de los padres.

Familias y escuelas reconocen haber perdido aquella armónica relación que alguna vez tuvieron o por lo menos creyeron tener. Al mismo tiempo, ambas asumen cierta perplejidad frente a estas infancias que no pueden terminar de comprender remitiéndolas a sus experiencias previas. Ambas perciben el estatuto de lo diferente. Diferencias entre la casa y la escuela. Diferencias entre estos niños y aquellos que supimos ser alguna vez.

Al mismo tiempo, si continuamos por el camino de atender a los "decires" de familias y escuelas, encontramos un punto de acuerdo claro: la televisión, o más genéricamente las pantallas, serían las responsables de estas diferencias. Los hijos e hijas, los alumnos y alumnas actuales no son más lo que eran "por culpa de la tele, los jueguitos de la compu y el chat". Las pantallas se han instalado entre familias y escuelas y organizan los lazos sociales infantiles contemporáneos. Ambas instituciones parecen advertir que el efecto de agotamiento que padecen en tanto marcas subjetivantes se realiza en simultáneo al advenimiento de las pantallas contemporáneas como poderosos dispositivos de subjetivación.

Esta ponencia tiene como propósito desplegar algunas ideas en torno a este problema. Tales reflexiones surgen en el marco de las investigaciones que venimos desarrollando en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires[1]. Se trata de echar luz sobre las relaciones entre el entorno educativo escolar y familiar, interpelándolas desde las condiciones contemporáneas de existencia, en las que la televisión y otros dispositivos mediáticos de información median los intercambios, crean cultura y al mismo tiempo producen subjetividades radicalmente diferentes a las que supieron habitar disciplinadamente las instituciones modernas.

Buscando un marco de comprensión del problema

Este estatuto de lo "diferente" ha ido organizando discurso científico para su comprensión. En el campo de la Psicología

Educacional, son los aportes de la llamada "Psicología Cultural Histórica" los que posibilitan interpelar con mayor eficacia estas nuevas situaciones de aprendizaje. ¿A qué nos referimos con Psicología Cultural Histórica? "La tesis central de la tradición cultural-histórica es que la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos surgen por la actividad práctica mediada culturalmente y en desarrollo histórico" (Cole, 1999, p. 106). Los conceptos clave con que se demarca esta perspectiva son: la mediación por artefactos, el desarrollo histórico de la cultura y las prácticas cotidianas como analizador fundamental de la actividad humana.

En línea con la tradición vygotskiana, la actividad humana es considerada, desde esta perspectiva, como una formación sistémica, colectiva e histórica en la cual las relaciones entre las personas y los objetos están mediadas por instrumentos no sólo materiales sino también simbólicos. Por ello se trata de una apuesta teórica donde es posible pensar las transformaciones culturales y tecnológicas emergentes y el modelaje particular que, en estas condiciones se realiza, en los desarrollos y aprendizajes humanos.

Es también en el seno de esta perspectiva que se advierte que la escuela y la familia resultan contextos educativos heterogéneos y se analizan las continuidades y discontinuidades existentes entre ambos escenarios. En este sentido, ya es un tópico corriente en los posicionamientos actuales, la idea de revisar el proyecto escolar desnaturalizando sus condiciones de funcionamiento y situando singularmente sus coordenadas en tanto sistema de actividad específica (Varela, 1991; Pineau, 2001)

Los dispositivos disciplinarios organizan entre sí un tipo de relación que Deleuze (1991) llamó *analógica*, esto es la posibilidad estar en distintas instituciones bajo las mismas operaciones. Así cada una opera sobre las marcas instituidas previamente: la escuela sobre las marcas familiares, la fábrica sobre las modulaciones escolares y la cárcel sobre las molduras hospitalarias. Así la escuela como artificio de producción de ciudadanía puede ser examinada acorde a sus notas comunes con la familia burguesa. En síntesis: al suponer un proceso único del desarrollo humano, las familias y las escuelas modernas trabajan en un mismo proyecto, una especie de *alianza para el progreso*. Progreso en los conocimientos, en la productividad, en la constitución de colectivos nacionales.

Esta comunidad de sentido entre ambos contextos se quiebra en el escenario contemporáneo al ritmo que el mercado crea las subjetividades consumidoras que habitan esta "era de la fluidez" (Lewkowicz, 2004). Emergen entonces las diferencias que han tenido, en tanto comunidades de prácticas diversas, desde su fundación moderna, pero que quedaban invisibilizadas en la cooperación del disciplinamiento estatal. Por ello, cuando seguimos el *hilo de las prácticas* encontramos que son numerosos los autores actuales que reconocen importantes diferencias entre aprender en la casa y en la escuela (Resnick, 1987; Lacasa, 1994; Perrenoud, 1990; Trilla, 1985).

Con la luz mortecina de las pantallas iluminando el desfundamiento del estado y la sacralización del mercado como productor del lazo social, aparecen fuertemente las voces que expresan las discontinuidades entre el contexto escolar y el familiar. Incluso al punto de plantear los procesos que allí acontecen como *incommensurables* o dicho llanamente, desde la imposibilidad de articular los aprendizajes que advienen en uno y otro escenario (Gardner, 1999).

En la medida que el estado estalla en su capacidad de cohesionar, las instituciones devienen fragmentos, el *punto* que había entre lo escolar y lo familiar (las reglas comunes, los sujetos supuestos y la estabilidad de las condiciones) queda cortado.

La TV, las computadoras y los videojuegos, aparecen entonces creando nuevas condiciones en la transmisión cultural, nuevas reglas de juego, nuevas operaciones de subjetivación. Se advierten entre familias y escuelas, en tanto demarcan con

intensidad la distancia entre estos contextos. Emergen *entre* familias y escuelas ya que constituyen la condición de los nuevos lazos sociales, enredan y conectan a los sujetos contemporáneos. Advienen *entre* familias y escuelas, como formatos socializadores, creando agendas mentales, promoviendo demandas y prácticas.

La apuesta que proponemos desde esta investigación consiste en explorar, dentro de algunos contextos escolares, las atribuciones de significado que los propios niños realizan respecto de sus consumos mediáticos, sus intereses y aquello que pueden legitimar como aprendizajes en relación con sus propias prácticas de recepción. Las preguntas que guían tales exploraciones podrían situarse así: ¿Qué uso y qué significado le adjudican los alumnos y las alumnas a aquello que consumen en los medios? ¿Qué percepción tienen sus docentes de estas prácticas infantiles? Y ¿Qué sentido adquieren tales saberes mediáticos en el contexto escolar?

Demarcando un territorio a investigar

Las investigaciones que venimos desarrollando se han posicionado en un escenario: la escuela^[2] y desde allí se han realizado diversidad de aproximaciones de carácter descriptivo ya que, habiendo formulado el problema, nuestro propósito consistió en recortar las características del fenómeno de modo situado en cada comunidad. A partir de ello se construyeron instrumentos de recolección de datos específicos permitiendo relevar un tipo de información que minimice los errores de sesgo. Asimismo, fue inherente al proceso de indagación la reconstrucción permanente del diseño, sus objetivos y sus hipótesis preliminares en una tarea recursiva de acercamiento a aquello más significativo del objeto. En tal sentido aplicamos cuestionarios a todo un grupo-clase con el propósito de relevar algunos datos cuantitativos acerca de consumos culturales infantiles y de las familias. Asimismo administramos entrevistas en profundidad individuales, a un pequeño grupo elegido entre quienes respondieron al cuestionario, indagando acerca de significados, prácticas y legitimaciones de sus aprendizajes en la casa y en la escuela. Por último realizamos observaciones de situaciones naturales y semi-experimentales en las cuales se promovió una aproximación a los medios en la escuela.

Aproximando algunas conclusiones

Los resultados que vamos obteniendo nos permiten puntualizar algunas reflexiones que se orientan en línea con el problema que planteamos. A continuación esbozaremos algunas de estas ideas con el propósito de seguir aportando al debate iniciado:

- **La vida cotidiana regulada por las pantallas:** Al interrogar a alumnos de quinto grado de escuelas públicas de esta Ciudad acerca de sus rutinas diarias a la salida de la escuela, encontramos que la TV es una referencia obligada en la organización de sus relatos de vida cotidiana. Espontáneamente surge como el hito que permite señalar el modo en que están ordenados los tiempos y las actividades. Y no sólo participa en la estructuración de sus rutinas hogareñas, también está presente a la hora de dar cuenta de sus relaciones con los pares. Los programas preferidos parecen tener varios usos y funciones, pudiendo caracterizarse como agentes de socialización grupal en las interacciones escolares.
- **La percepción de las pantallas como máquina compleja de remisiones múltiples:** Desde el sentido común tendemos a pensar las diversas pantallas con las que interactuamos (tele, computadora y video juegos) como objetos diferentes, que permiten realizar actividades distintas a su vez. Sin embargo desde la investigación advertimos que para la población infantil estas pantallas están interconectadas y remiten unas a otras. Por ejemplo, en general, los niños admiten ver entre 3 a 5 horas diarias de televisión, aunque la cuestión acerca del mirar la tele ha sido también un tema desplegado en la investigación. Los modos de recepción infantiles son diversos y la televisión participa de una compleja trama de actividades. Así por ejemplo, la mayoría de los niños comenta que en la computadora consulta

sitios de canales o programas televisivos (para escribirles mails a sus personajes favoritos) y muchos juegan con sus amigos imitando sus programas de televisión preferidos. Aparece, entonces, una pregunta novedosa para nosotros, en tanto investigadores: ¿qué significa actualmente para los niños ver la tele?

- **Escasa legitimación de lo aprendido en la casa:** La escuela no parece valorar aquello que los alumnos traen como aprendizajes cotidianos, pero lo más interesante es que los propios chicos tampoco le otorgan ningún grado de legitimidad a lo aprendido fuera de la escuela y mucho menos a través de las pantallas mediáticas. Mientras que resulta clara la poderosa influencia de los medios en sus prácticas cotidianas, cuando se les pregunta acerca de "¿qué aprenden de sus programas favoritos de televisión?" la mayoría de los alumnos niega que pueda aprender algo de esos productos mediáticos. Sin dudar demasiado los niños distinguen, e incluso contraponen, la función de la televisión y la de la escuela. Los medios (la TV más estrictamente) entretienen y la escuela es para aprender. Los pocos que llegan a aceptar que se puede aprender algo de la televisión, lo admiten sólo de lo que podríamos denominar televisión educativa, esto es, programas que explícitamente están diseñados con fines didácticos o de divulgación de saberes: documentales, enseñanza de oficios, etc.
- **La restitución del aprender cuando se conecta con lo cotidiano:** Cuando la escuela no supone un alumno que "ya no es" y aborda contenidos o formatos que guardan alguna relación con las prácticas habituales de los chicos, parece configurarse una relación que posibilitaría los aprendizajes. En las situaciones observadas donde, por ejemplo, se visionaron películas infantiles y se las examinó desde las condiciones de su producción, se modificaron los patrones de interacción tradicionales de clase, se generaron preguntas auténticas e incluso apareció el interés de leer y escribir textos. Es necesario señalar un peligro que se asoma en estas constataciones: la posibilidad de instrumentalizar estas prácticas "al servicio de lo escolar" y vaciarlas de auténtico sentido. El uso de la televisión o el video como motivadores, por ejemplo, rápidamente cristaliza un gesto demagógico que no ofrece una legitimidad real a los conocimientos cotidianos sino que los congela en una especie de pre-tarea que sólo prepara el territorio para la actividad auténtica que es la tarea escolar.
- **La generación de puentes entre familias y escuelas a partir de los medios:** Numerosas experiencias analizadas mostraron su eficacia en la generación de modalidades de participación genuinas de la familia en la escuela. El carácter común de las pantallas como instrumentos de mediación en las casas y en la escuela permite un tránsito más fluido de creencias, prácticas y significaciones entre ambos contextos. Al mismo tiempo, los padres y las madres, por ejemplo pueden compartir una tarea común ya que participan del código que se está promoviendo, lo cual no sucede cuando se proponen actividades en las que se abordan ciertos procedimientos que la escuela plantea "a su manera" y donde la familia queda excluida a priori.

Una frase a modo de cierre:

"Resulta más interesante que suponer que hay una institución, suponer que no hay y, sobre todo, que es preciso inventarla. Inventarla significa organizar, a partir de un problema, un dispositivo que permita que las paredes signifiquen... En definitiva, la disposición puede ser: ¿suponemos una institución o leemos una situación? Si suponemos cómo debería ser una escuela, no logramos pensar nada de lo que hay o de lo que puede haber. Si partimos de una situación dada, ahí podemos empezar a pensar." (Lewkowicz, 2004 p. 108)

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, M; MATILLA, L.(1996): *Teleniños públicos. Teleniños Privados*. Edic. de la Torre, Madrid.
- CARLI, S. (comp) (1999): *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana, Buenos Aires.
- CARRAHER, T; CARRAHER, D.(1991) *En la vida diez en la escuela cero*. Siglo XX, México.
- CHAIKLIN, S. Y LAVE, J. (comps.) (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- COLE, M. (1999): *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata, Madrid.
- COREA, C.; LEWKOWICZ, I. (2004): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós Educador, Buenos Aires.
- DELEUZE, G. (1990): "Posdata sobre las sociedades de control" en Ferrer, C.(comp) *El lenguaje libertario 2. Filosofía de la protesta humana*. Editorial Nordan-Comunidad, Montevideo.
- GARDNER, H. (1993): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós. Barcelona.
- LACASA, P (1991): *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Visor, Madrid.
- (1997a): *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Visor, Madrid.
- (2000): "Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos" en Coll, Marchesi y Palacios (Eds.) *Psicología de la Educación Escolar*. Alianza Madrid
- PERRENOUD, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Ediciones Morata, Madrid.
- PINEAU, P; DUSSEL, I; CARUSO, M.(2001): *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós, Buenos Aires.
- RESNICK, L. (1987) "Learning in school and out" en Educational Researcher.
- SALOMON, G. (comp.) (2001) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- TRILLA, J. (1985) *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Laertes, Barcelona.
- VARELA J. Y ALVAREZ URÍAF (1991): *Arqueología de la escuela*. La Piqueta, Madrid.

[1] Nos referimos a la Beca Doctoral UBACyT 2001 y continúa (Directora de Beca: Dra. Nora Elichiry. Directora de Tesis Doctoral: Dra. Pilar Lacasa) en el marco del proyecto UBACyT 2004-07 "Relaciones familia - escuela en aprendizajes cotidianos". Dirección: Nora Elichiry. Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA.

[2] Si bien compartimos la necesidad de ampliar la mirada de la Psicología Educativa a procesos de aprendizaje que transcurren en otros contextos, consideramos relevante el estatuto de "recorte específico" que lo escolar tiene en la constitución del campo disciplinar.