

El rol de la familia y los "iguales" en la educación para la televisión

José Ignacio Aguaded Gómez
Universidad de Huelva

Resumen

La televisión se ha convertido en la sociedad de este comienzo de milenio en uno de los ejes vertebradores del modo de vida de los ciudadanos de cualquier rincón del mundo. Sus mensajes y contenidos son un referente esencial en las pautas de comportamiento de las personas. La familia no es ajena a esta realidad y su vertebración está cada vez más condicionada a los consumos mediáticos provenientes de las diferentes «pantallas». En este trabajo se analiza el papel de la familia y el rol que han de jugar los iguales en la cada vez más necesaria educación para la televisión.

Summary

In the society of this beginning of millennium the television has turned into one of the most essential aspects of the way of life of any citizen in the world. Its messages and contents are an important reference in people's behaviour guide lines. The family has part in this reality and is more and more conditioned to the media consumptions coming from the different «screens». In this work, it is analysed the role of the family and the part that young people must play in the necessary education to watch television.

Señala Carbonell (1992: 25) que «la televisión no existiría, si no existiese quien la ve. Y el espectador mayúsculo, el espectador ideal, es el grupo: la familia». La educación ha sido considerada siempre una función básica de la familia. Sin embargo, los cambios producidos en su estructura y funcionamiento, debido al proceso de transformación y modernización de las sociedades, han supuesto un replanteamiento sobre el papel educativo del núcleo familiar (Barrios, 1992a: 18). Por un lado, los tradicionalistas –como Linton o Murdock– denuncian que los nuevos cambios sociales han traído consigo la pérdida de influencia de la familia, ya que la competencia de otras instituciones le han «robado» las misiones que tradicionalmente cumplía.

Frente a estas corrientes, nuevos enfoques como el ecológico (Bronfenbrenner, 1970) defienden que la familia, cualquiera que sea su estructura, sigue cumpliendo un papel fundamental, ya que junto a la influencia de otras instituciones, sus miembros siguen interactuando entre sí, educándose a través de un proceso dinámico, continuo y complejo en la vida cotidiana (Leichter y otros, 1985). Sin embargo, como sistema abierto y permeable, está sujeta de forma permanente a influencias externas de otras agencias sociales, que le obligan, de una forma más o menos decidida, en función de la cohesión de la misma, a «cumplir un rol significante al reforzar, criticar, consolidar y perfeccionar el conocimiento adquirido (por sus miembros) a través de otras instituciones» (Leichter y otros, 1985: 86).

Una de las influencias que la familia recibe cotidianamente, según Barrios (1992a: 20), proviene de la televisión, ya que esta institución tiene la particularidad de ser externa y, al mismo tiempo, estar dentro del hogar. A la televisión se le han atribuido poderes como el de consumir gran parte del tiempo de la vida familiar, el tener una gran capacidad de persuasión y de transmitir básicamente mensajes negativos (Van Evra, 1990: 150 y ss.).

El análisis del impacto negativo de la televisión sobre la familia ha dado pie a numerosas controversias sobre su impacto psico-sociológico entre los miembros de la unidad familiar y especialmente sobre los niños. Los textos de Mander (1978), *Four arguments for the elimination of television*, y de Winn (1977), *The plug-in drug: television, children and the family*, son los máximos exponentes de esta corriente, que en nuestro contexto tendrán de forma tamizada y mucho más contextualizada sus máximos representantes en los textos de Alonso, Matilla y Vázquez (1981), *Los teleniños*, y posteriormente Rico (1992), *Televisión, fábrica de mentiras*. Estos enfoques, válidos y fundamentados, se han centrado especialmente en los efectos negativos, específicamente en los más jóvenes.

Halloran (1974) y Comstock y otros (1978) han puesto en evidencia lo contradictorio de muchos de estos resultados, tanto por los enfoques, como las metodologías y líneas del discurso seguidos, indicando

la necesidad de tomar conciencia de que «la televisión no existe en el vacío, por lo tanto no debe ser estudiada de forma aislada».

En este sentido, el contexto familiar se vuelve crucial para entender las interacciones que los telespectadores, como audiencia activa y contextualizada, establecen con el medio. Ya en 1984 Fuenzalida (1984) indicaba que la influencia de la televisión en la vida infantil «pasa a través de los padres, aun cuando ellos no sepan el papel mediador que desempeñan». La relación no es bilateral: televisión-niños; sino mediada: televisión-padres-niños. «Al mirar las cosas de esta manera, veremos que los padres tienen una capacidad de influencia, mayor de lo que imaginan, en los comportamientos de sus hijos ante el televisor».

La relación entre televisión y familia, a pesar de ser un área de investigación relativamente nueva, según Barrios (1992a: 23), ha sido abordada desde diferentes enfoques: el contextualista, que se centra en el estudio de la interacción de la familia en el contexto de la televisión (Brody, Stoneman y Sanders, 1980); el sistémico, que estudia la relación de la familia con la televisión para entender el funcionamiento general de la familia como sistema (Goodman, 1983); el relacional, que explora la relación de la gente con la televisión y los usos que hacen de ella (Blumler y Katz, 1974); y el educacional, que se interesa por los procesos educativos que se producen en la familia a través de la televisión (Bryce y Leichter, 1983).

1. Relaciones y mediaciones familiares ante la televisión

Es evidente que para comprender los usos que hacen las audiencias del texto televisivo, hay que considerar cómo los contextos culturales median estos usos, porque, en palabras de Orozco (1996: 79 y ss.), «la interacción de la audiencia con la televisión es una práctica social de comunicación, en donde se dan combinaciones específicas de mediaciones con particulares resultados». Así hay que apuntar las diferentes mediaciones que en la construcción de las audiencias se producen y la importancia de la familia como mediación institucional (Lull, 1988).

El paradigma de la mediación (Martín Barbero, 1986) que Leichter (1978: 596) define como «aquellos procesos a través de los cuales la familia filtra las influencias educacionales (externas) mediante los procesos por los cuales ella cierne, interpreta, critica, refuerza, complementa, contractúa, refracta y transforma (esas influencias)», se nos revela como una pieza clave para entender las diferentes formas de interacción entre los miembros de la familia y la televisión.

Barrios indica (1992a: 24 y ss.) que se han señalado diferentes formas de mediación de la televisión por parte de la familia: la integración de la televisión dentro de los hábitos cotidianos de la unidad

familiar, la organización del tiempo y del espacio, la selección de programas por parte de la familia, los intentos de resistir la influencia de la televisión a través de la crítica y el juicio a sus contenidos, el cumplimiento de información obtenida en la televisión, el estimular la ejecución de ciertas conductas derivadas de la televisión e incluso la actitud del «laissez-faire» hacia la exposición de la televisión se ha considerado como una forma de mediación.

Cebrián de la Serna (1992: 29-31) también concluye, después de revisar múltiples trabajos –entre los que destacan los de Dorr, Brown y Phelps (1980) y Salomon (1977) –, que los padres y el hogar ejercen una notable influencia a la hora de seleccionar los programas en función de intereses y valores, facilitando la comprensión de los mensajes (Wright y Huston, 1983), incrementando las conductas imaginativas (Singer y Singer, 1985), fomentando las conductas prosociales (Atkin y Miller, 1981), favoreciendo el análisis crítico de los estereotipos sociales y étnicos (Van Evra, 1990). Para este último autor (1992: 30), «los padres pueden aumentar los criterios de credibilidad sobre las conductas, eventos y personas que aparecen en televisión. Pueden también analizar qué probabilidad tienen de que ocurran estos fenómenos en la realidad; discutir y contrastar estas situaciones televisivas desiguales y mal representadas de la vida. Por ejemplo, la desproporción de razas, de estereotipos sexuales, de tópicos... que presenta la pantalla a diferencia de lo que sucede fuera de la televisión».

Sin embargo, hay que tener presente, como apunta taxativamente Orozco (1991: 42-43), que «la actuación (agency) del niño no es una simple acción o reacción mecánica a ciertos estímulos, sino una secuencia reflexiva de acciones (...). El aprendizaje social de los niños es, por tanto, discriminatorio y se produce en direcciones específicas. A su vez, la búsqueda de los niños, al actuar sobre el ambiente, está mediada tanto cognoscitiva como socialmente».

Desde la perspectiva tradicional, esto es, el influjo de la televisión en la familia y de los padres respecto a los hijos, en una sola vía, en una única dirección, siempre vertical y unívoca, de arriba a abajo (Barrios, 1992a: 24), se ha caracterizado las mediaciones familiares desde diferentes tipos. Así, Abelman y Pettey (1989: 253) identifican tres tipos de mediación parental hacia la televisión: «La primera es la *mediación restrictiva* y consiste básicamente en el establecimiento de normas. Así los padres controlan la televisión en términos de tiempo o tipo de programas. La segunda, *mediación evaluativa*, ocurre cuando los padres discuten y critican los programas comerciales con los niños... Finalmente, la *mediación desfocalizada* consiste en una evaluación más generalizada de la televisión; tal tipo de guía incluye el ver programas con el niño sin mayor justificación y sin hacer comentarios evaluativos de lo que se ve».

Caron y Meunier (1996: 30 y ss.), en su interesante artículo «Famille et télévision: Dynamique et processus de médiation» postulan

la importancia del «contexto doméstico» y las características familiares en la dinámica de la interacción con los medios y proponen, en este sentido, también tres estilos de mediación: *la restrictiva* que se basa en reglas rigurosas; la mediación *proactiva*, que se interpreta como «el esfuerzo de traducción que los padres pueden hacer para ayudar a los niños a interpretar los mensajes televisivos». Y por último, la «*mediación implícita*», estrechamente vinculada con el ambiente particular, y estudiada por el «Groupe de Recherche sur les Jeunes et les Médias». En este caso, se pone de relieve la trascendencia del espacio afectivo que crea el visionado televisivo, donde se adquiere un «código cultural familiar» y se producen lo que Chalvon-Demersay (1996: 73 y ss.) denomina «escenarios de crisis».

Los modelos familiares en la contemplación televisiva han sido resaltados por otros autores para indicar el conjunto de factores que inciden en la interacción. Así Clemente y Vidal (1996: 100-103) apuntan como elementos influyentes dentro de los modelos familiares para determinar las relaciones con el medio son los siguientes: los rasgos y valores familiares, los estilos de mediación paternos, la orientación mediante el poder, el ambiente televisivo, el aspecto social y económico, las rutinas...

Singer y Singer (1986) proponen un modelo teórico con una serie de variables familiares y personales que influyen en la respuesta de los niños y jóvenes ante la televisión. Clemente y Vidal (1996) señalan que este modelo reconoce que los niños crecen en ambientes televisivos que difieren en gran variedad de dimensiones: la cantidad de tiempo que los niños ven la televisión, el tipo de programación que ven o el interés de la familia por las guías orientativas a la hora de ver televisión, expresado en reglas para el visionado. Entre estos «patrones familiares», Singer y Singer, en otro trabajo (1993: 15-17), destacan los valores y rasgos paternos, el estilo mediador paterno, el estilo disciplinario, las rutinas diarias (organización del hogar, patrones de sueño, diversidad cultural...), los factores socioeconómicos y el entorno televisivo doméstico.

Todas estas investigaciones sobre la mediación familiar demuestran la importancia del contexto en la recepción de los mensajes televisivos, en sus diferentes mediaciones. Como apunta Cabero (1997: 69), ningún medio funciona en el vacío, sino en un contexto físico, cultural e ideológico que determina su concreción y significación. Ferrés (1994: 133) también indica que «buena parte de los efectos benéficos o nocivos que genera un medio dependen, no del medio en sí, sino del contexto de recepción de los mensajes» y de los procesos de «negociación» que se llevan a cabo (Peyrú, 1993: 38).

Y si la televisión se consume principalmente en el hogar, de ahí la importancia que la familia prepare un contexto que garantice una experiencia enriquecedora como telespectadores. La actitud familiar ante la televisión tiene mayor trascendencia si consideramos que ésta

comienza a influir de forma sistemática desde la primera infancia, ya que los modelos paternos de esta época se mantienen en los períodos de mayor plasticidad en la evolución de los niños. Por ello, Ferrés (1994: 133) alude a la necesidad de que los padres estén formados ya que «sólo la formación les facilitará criterios razonables y coherentes de actuación. De ordinario, la actitud de *no saber qué hacer* suele desembocar en la actitud de *dejar hacer*: pero también porque, de manera consciente o inconsciente, su propia actitud como telespectadores será asumida como por ósmosis por los hijos más pequeños».

2. La televisión en el contexto de la comunicación familiar

La relación entre la televisión y la comunicación en el contexto de la familia ha sido, sin duda, una de las temáticas que más se han discutido desde que existen estudios de medios, tanto en las corrientes de los efectos como dentro de los nuevos enfoques comunicativos (Wright, Peters y Huston, 1990: 227 y ss.). La creencia común de que la televisión es un interruptor de las relaciones familiares (Chalvon, Corset y Souchon, 1982), intensificada por diferentes teóricos, especialmente vinculados a las teorías hipodérmicas y sus variantes, no ha sido del todo validada. Afirma Barrios (1992b: 56-57) que «no hay referencias de investigaciones que demuestren que los miembros de la familia se comunicaban más frecuentemente antes de 1950 que en la actualidad, ni que la vida comunal sea más participativa sin la televisión».

La televisión aparece en las sociedades modernas cuando éstas comienzan a sufrir profundos cambios en su estructura (Shorter, 1975). Los integrantes de la familia urbana tienen menos tiempo para compartir entre sí, debido a la concurrencia de factores extrafamiliares, como son la diversidad de los horarios de sus miembros, las distancias de los sitios de trabajo y estudio, las dificultades del tránsito, las múltiples ofertas para satisfacer sus necesidades de recreación. Si a esto se le agrega la restricción del espacio, las dificultades económicas y, en general, la gran cantidad de demandas y tensiones a las que tienen que enfrentarse los habitantes de las grandes urbes, «se encuentran razones más que poderosas y complejas, para explicarse el 'porqué' de la pérdida de la comunicación en la familia moderna» (Barrios, 1992b: 57).

Hoy estudios cualitativos sobre la mediación y los usos de la televisión por parte de la familia (Lull, 1980; Alexander, 1990: 185 y ss.) que demuestran que la comunicación en la familia puede enriquecerse o empobrecerse a través del visionado, en función de los estilos de vida familiares y las circunstancias (Abelman, 1990: 311). Ante la imposibilidad de extendernos en esta interesante perspectiva, remitimos a la producción bibliográfica sobre el tema, y especialmente a los trabajos de Barrios (1992a; 1992b) que estudia en profundidad las relaciones

entre televisión y comunicación intrafamiliar (comunicación verbal, no verbal) y extrafamiliar, dentro de una sugerente tesis doctoral denominada *Family and television in Venezuela: an ethnographic study*. En nuestro contexto hay que destacar también el trabajo doctoral de Nuria García (1997) en la Universidad Autónoma de Barcelona, con el título de *Comportamientos y hábitos de consumo televisivo del niño en el ámbito familiar*. En todos estos estudios se defiende que la tesis de considerar el visionado de la televisión como causa de la falta de la comunicación familiar, es plantear esta compleja problemática desde una óptica simplista. Los problemas de la comunicación familiar suelen ser multicausados por factores tanto intra como extrafamiliares (Satir, 1983).

En todo caso, como afirma Barrios (1992b: 71), «cuando la televisión se convierte en un recurso frecuente para evitar o interrumpir la comunicación familiar, ello debe interpretarse como un síntoma de desequilibrio en el sistema familiar global y no como una conducta aislada (...). En la medida que se profundiza en la relación de la audiencia con la televisión, se comprende que ver televisión y la comunicación interpersonal no son excluyentes, sino parte de una dinámica interaccional. La televisión está inserta de tal forma en la cotidianidad de la familia que se diluye entre sus múltiples actividades, incluidas las conversaciones que allí se producen».

Ver televisión puede afectar a la comunicación de los grupos o puede ser también una oportunidad para la conversación familiar. Singer y Singer (1993: 21-23) son también resolutivos en sus investigaciones cuando afirman que «sus resultados son bastante concluyentes al mostrar que los patrones de consumo de televisión y las variables familiares sirven de predictores independientes de los comportamientos emocionales y motrices del niño (...): el entorno televisivo familiar, la frecuencia de consumo del niño de programas de acción, la carencia de énfasis de los padres en actividades culturales variadas y el uso de la 'imposición' por parte de los mismos». Y añaden que «el rol consistente en el comportamiento paterno de orientar el consumo de televisión predice menos agresividad en los niños. Los datos también dejan claro que el consumo ilimitado desentrena a los niños para una visión más discriminadora y para la adquisición de un mayor conocimiento y un mejor dominio de las tramas, de la publicidad. Por el contrario, el niño al que la familia no impone límites, y cuya madre ve mucha televisión, muestra un dominio más pobre de las tramas, muestran una mayor confusión entre realidad y fantasía, más desasosiego y agresividad y una pobre adquisición de información general».

Los estilos familiares y la formación que los padres tengan y se ofrezca en la familia se va a convertir, en este sentido, en una variable muy significativa en la educación televisiva de los niños y jóvenes (Alexander, 1990: 211 y ss.).

3. El aprendizaje televisivo en la familia

Barrios (1992b: 65-70) indica que se pueden diferenciar dos distintos tipos de aprendizajes relacionados con la exposición a la televisión en el contexto de la familia. El primero de ellos, el aprendizaje del uso de la televisión, constituye un área de exploración relativamente nueva (Lull, 1980), mientras que en el segundo, sobre el aprendizaje social a través de la televisión, se han producido un considerable número de investigaciones, especialmente dentro de las corrientes de los efectos (Comstock y otros, 1978).

El aprendizaje con respecto al uso de la televisión se produce en el contexto de la familia, bien de forma directa, a través de normas que operan sobre su utilización, bien a través del modelaje que algunos miembros hacen a través de él (Greenfield, 1985). Hay que señalar la importancia de las rutinas familiares en el consumo y aprendizaje del medio, ya que éstas imponen pautas de conducta a los miembros de la unidad familiar acerca del cuándo, cómo y para qué usar la televisión. Morley (1988: 30) sostiene que «ver televisión es esencialmente una actividad social vicaria porque el espectador está casi constantemente confrontando con representaciones de otras personas que realizan varios tipos de interacciones». Y esta influencia es especialmente significativa de los adultos a los niños, en mayor medida, y a los jóvenes, en una más baja proporción por la influencia, como veremos del grupo de iguales (Barrios, 1988). Sin embargo, no hay que olvidar que también se produce la multidireccionalidad (Leichter, 1978), ya que también los adultos se interesan por los programas de los más pequeños y éstos ven los programas de los mayores, influyendo según los contextos en el visionado de los padres.

Respecto al aprendizaje que se obtiene del medio televisivo desde el inicio de los estudios televisivos, éste se ha considerado uno de los puntos más relevantes. Apuntan Barrios (1992b: 66) y Comstock y otros (1978) que cualquiera de las áreas del receptor afectadas por la televisión –cognitiva, emocional o conductual– han sido analizadas para comprobar el grado de aprendizaje que ofrece el medio. Tanto conductas violentas como prosociales pueden estar interaccionados con los contenidos del medio, pero superando la tradicional visión de la unidireccionalidad de éste respecto a los telespectadores y especialmente considerando que las relaciones entre los miembros y el contexto mediatizan todos los aprendizajes. En este sentido, como anota Barrios (1992b: 68), «analizar los procesos de mediación de la televisión por la familia, es estudiar cómo los aprendizajes que se pueden obtener a través de este medio son influidos por la familia», hasta tal punto que la comunicación familiar es un recurso básico para reforzar o evitar aprendizajes.

4. La educación televisiva en la familia

Si convenimos que la familia es una mediación institucional básica en la interacción de los telespectadores con el medio televisivo, y especialmente entre niños y jóvenes, será necesario tener presente la necesidad de fomentar la educación televisiva en la familia (Greenfield, 1985: 88). Fuenzalida (1984) afirma que la implicación de la familia es clave como área de mediación para la educación televisiva de los niños y jóvenes. Concretamente, señala que la implicación de los padres es básica para la adquisición de un mayor aprendizaje, un refuerzo de las actitudes positivas, una reducción del posible impacto del medio y una fórmula para tamizar y mediar las emociones.

En este sentido, Ferrés (1994: 137) señala «el valor del diálogo» como eje clave para la educación televisiva en la familia. «No basta con que el niño no esté solo físicamente ante la pantalla. Es preciso que no se sienta solo como telespectador, que comparta la experiencia, que pueda dialogar, confrontar». La necesaria reciprocidad es el mejor mecanismo para contrarrestar la inicial unidireccionalidad del medio. Por ello la presencia de los adultos junto a los niños y de los padres y los iguales entre los más adolescentes, en los períodos de visionado, se nos revela como una de las claves de la educación televisiva en el hogar (Kubey, 1990: 73 y ss.), siempre y cuando las «compañías» sean presencias activas y no hipnotizadas ante la pantalla, ya que en este caso, se refuerza aún más el poder de seducción del medio. De todas formas, este reforzamiento de la presencialidad para aumentar la capacidad de actividad de la audiencia (Callejo, 1995), incidirá especialmente en el aumento de la capacidad de observación de los chicos, potenciando los valores de la televisión y contrarrestando sus posibles efectos negativos.

Yarce (1993: 219 y ss.) alude a la necesidad de establecer «estrategias de atenuación», en el que la información, el diálogo y las opciones se vuelven facetas básicas para contrarrestar lo que él denomina el «poder de la caja mágica». Chalvon, Corset y Souchon (1982: 170) aluden a la necesidad de la «desmitificación», esto es, «explicar a los niños cómo están hechos los programas, cuáles son sus trucos y secretos», ya que –según estos autores– «la televisión no puede seguir las edades de evolución del niño y que sólo el entorno puede cubrir este constante juego». Ferrés (1994: 139) alude a la necesidad que la televisión no anule las experiencias directas. «Las imágenes cumplen, en este sentido, una función eficaz como dispensadora de informaciones directamente inaccesibles y como generadora de experiencias vicarias».

Por ello, los padres deberían dosificar el consumo de forma que el exceso no impida acceder a otras experiencias directas, rentabilizar el conocimiento que el medio ofrece para acercarse a experiencias que de manera directa difícilmente se podrían alcanzar, aprovechar la capacidad de motivación de la imagen para incentivar

nuevas adquisiciones. La televisión puede servir también para cuestionar la realidad, rompiendo rutinas diarias y vicios que los nuevos enfoques de la cámara pueden revelar de aspectos incluso cotidianos; pero también, como apunta este autor (pág. 139-140), los padres han de enseñar a cuestionar la televisión desde la realidad, aprendiendo a confrontar las imágenes televisivas con la realidad, para superar reduccionismos, clichés y estereotipos que tan frecuentes son en los mensajes televisivos.

La familia cumple un papel esencial en este proceso de educación a través de la televisión, y aunque, como hemos afirmado, este proceso no es unidireccional, los padres tienen una básica tarea para rentabilizar los valores y contravalores de la televisión. Yarce (1993: 179 y ss.; 189 y ss.) en su texto *Televisión y familia* destaca «lo bueno» y «lo malo» de televisión. Como aspectos positivos, señala el entretenimiento del medio, el desarrollo de la fantasía, el acompañamiento, el inicio al mundo de la imagen, los valores solidarios y el conocimiento del mundo que transmite. Como aspectos negativos, incide en el aislamiento y la desunión que provoca, las alteraciones psicológicas, la difusión de antivalores (él cita el consumismo y el materialismo, la violencia, la manipulación, el erotismo), etc.

En todo caso, alude a que es básico que en la familia se «educe a ver la televisión», sobre todo si tenemos presente que es en el hogar donde se produce el visionado del medio (Murray, 1990: 185 y ss.). Rico (1994), también en su texto *El buen telespectador. Cómo ver y enseñar a ver televisión*, indica para qué sirve y no sirve la televisión y alude a la importancia de los padres para enseñar a verla. Fuenzalida (1984), en *Televisión-Padres-Hijos*, después de resaltar la influencia modeladora de los padres y su capacidad mediadora, destaca la necesidad de controlar el tiempo y discriminar los programas, así como buscar alternativas para una enseñanza sistemática de la televisión en la familia. Vallejo-Nágera (1987: 127 y ss.), en *Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión*, hace referencia a la nueva generación de la televisión y la influencia del medio en el comportamiento de los niños, así como el indudable papel de la familia en convertir este instrumento en un arma eficaz para la educación. Remitimos a estos textos especialmente, al igual que, de una manera más secundaria, a los más clásicos de la profesora Graciela Peyrú (1993), *Papá, ¿puedo ver la tele?*, el de Gómez Pérez (1983), *Televisión y familia* y el de Pereira, *Familia e televisão* (1994), que abordan el tema desde una óptica más ética.

En suma, el ejemplo de los padres se convierte en eje central para una educación televisiva. Alonso, Matilla y Vázquez (1981: 72) señalan que «tal vez la única posibilidad de contraste reside en aquellos padres que confiesan mantener una verdadera relación de amistad con sus hijos. De esa mutua comprensión, de esa comunicación deseada libremente, y no impuesta, podrá surgir un sentido crítico colectivo frente al receptor todopoderoso y al indiscriminado consumo de sus mensajes». Como señala Ferrés (1994: 141), «el hecho de que

el televisor esté situado en el lugar central de la casa llevará intuitivamente al niño a la convicción de que ha de ocupar el lugar central de su vida», si no encuentra referentes alrededor que les ayude a interaccionar con el medio de forma positiva. En este sentido, otro aspecto fundamental que hay que mencionar es que el problema de la televisión no radica sólo en los contenidos de los programas, sino en la unidireccionalidad que ofrece la televisión, si no se contrastan sus mensajes con actividades compensatorias. La búsqueda de alternativas en el hogar se vuelve de esta forma en otra dimensión esencial de la familia en esta necesaria educación de los padres, de las madres y de los hijos en el hogar para hacer un consumo más racional e inteligente del medio (Aguaded, 1997c: 15).

5. El grupo de «iguales»

Las corrientes hipodérmicas y de la «bala mágica», en el contexto de las investigaciones de las influencias de los medios, encontraron su primer cuestionamiento en el modelo grupal (Fuenzalida, 1984), que parte de la idea que los «grupos de pertenencia» desempeñan un papel clave en la interacción de los telespectadores con la televisión, ya que la relación no es unívoca y dependen de las «comunidades interpretativas» (Jensen, 1987). Como apunta certeramente Orozco (1996: 91) el juego de la mediación, y en particular la combinación de mediaciones que influyen en la televidencia, nos han de llevar a considerar diferentes tipos de comunidades: la comunidad televidente, las comunidades de apropiación y las comunidades de re-apropiación. «Lo que todas poseen en común es la función de asignar significación a la interacción televisión/audiencia. Sin embargo, sólo la comunidad interpretativa, como combinación particular de las otras comunidades, es la que define finalmente el sentido de la interacción». Y así si para la mayoría de las audiencias, la familia es la comunidad «televidente» más frecuente, ésta no necesariamente es también su comunidad interpretativa. «Tal vez otra comunidad es más relevante que el grupo con el que cada uno de sus miembros ve la televisión» (pág. 92). De esta forma, por ejemplo, «los adolescentes constituyen un segmento característico de la teleaudiencia y, al mismo tiempo, son miembros de una familia y generalmente pertenecen a un grupo de amigos, vecinos, compañeros; también son estudiantes y participan en otras instituciones tales como las deportivas, las discotecas y los barrios. Su participación regular en estas instituciones significa que éstos siguen algunas «reglas» y procedimientos institucionales y son objeto de diferentes mediaciones» (pág. 88).

En consecuencia, los adolescentes tienen como referente básico el grupo de iguales, los compañeros que, sin ser habitualmente su «comunidad televidente», sí van a funcionar como un pilar básico en apropiaciones y reapropiaciones del medio (Kubey, 1990: 73 y ss.;

Alonso, 1992: 81). Ya Van Dyck (1984: 91-92), en su artículo «Families and televisión» hace referencia a la necesidad de diferenciar entre los escolares de niveles básicos («School Age») y los adolescentes a la hora de analizar sus interacciones con el medio. También Caron y Meunier (1996) apuntan que la dinámica familiar, alrededor de la televisión, es un «proceso que evoluciona drásticamente con la edad» (véase también Vera Oliver, 1994: 58). Entre los 12 y 17 años, estos autores indican que se produce el período de «la negociación de los usos» en el hogar y la presencia de los puntos de referencia fuera del hogar. En este sentido, Peyrú (1993: 45) insiste en que en «la adolescencia se operan cambios importantes y sistemáticos en la relación con la televisión. Surgen nuevos patrones en el consumo» y los cambios en el estilo de ver televisión muestran el crecimiento y la maduración psicológica; sin embargo, también al mismo tiempo, son síntomas de la vulnerabilidad de los adolescentes que rechazan el modelo paterno y familiar sin tener aún elaborado y sistematizado uno propio.

Rico (1994: 208 y ss.), en su interesante trabajo sobre los jóvenes telespectadores, repasa agriamente los profundos problemas a los que se enfrentan los adolescentes en nuestro país y propugna fervientemente que «se enseñe a los jóvenes telespectadores a ver la televisión con el ejemplo, y también con la conversación cotidiana y familiar. De nada sirve prohibir, ni dictar normas estúpidas y autoritarias. Es mejor convencer con actitudes, con criterios, con posiciones reflexivas y críticas».

En suma, en esta etapa de conflicto y tensiones, la televisión puede cumplir un papel esencial que está en muchos casos aún por descubrir, ya que son escasos los estudios que se han dedicado a este período y menos aún los programas sistemáticos que se han desarrollado para enseñar a ver la televisión a los jóvenes en las familias.

6. Programas de educación para la televisión en la familia

Cuando analizamos las interacciones familiares con el medio televisivo, como señala García (1997: 41), nos adentramos en el tipo de relación o relaciones que se producen durante la recepción televisiva, en los procesos de negociación entre padres e hijos –sobre todo cuando éstos se convierten en adolescentes, en la selección de los contenidos a visionar, el nivel de influencia de los adultos en los comportamientos de los chicos ante el televisor y especialmente en la singular interacción que establecen los adolescentes con el medio por su propia evolución madurativa, como por la inclusión del grupo de iguales, dentro de sus comunidades de apropiación de los significados que el medio ofrece.

La importancia de la mediación institucional de la familia en el visionado televisivo demanda la intervención del hogar y sus agentes en la educación para la televisión (Grupo Spectus, 1997: 228), en conjunción con otras instituciones como los propios medios y la institu-

ción escolar. La participación de los padres, como señalan Graviz y Pozo (1994: 26 y ss.), en su experiencia sueca de «Barn-Medias-Kunskap» es fundamental, tanto por iniciativa personal, como encauzada en colaboración con otros padres, asociaciones de madres y padres o incluso en conjunción con la propia institución escolar o los medios de comunicación. La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) de España (Chazarra y García, 1995) apunta que es necesario «que apostemos decididamente porque la institución educativa, y también las familias, junto a la preocupación por aprender a interpretar un texto o resolver un problema matemático, incluyan en el currículum la necesidad de aprender a comprender las claves de la televisión y a incluir propuestas metodológicas que favorezcan un análisis crítico de los contenidos, mensajes e incluso aspectos técnicos, a fin de poder descodificar correctamente lo que sucede en la pequeña pantalla y poder diferenciar el producto de calidad del burdo y deleznable»; por ello «aprender a comprender lo que sucede en la pequeña pantalla es un reto que el movimiento asociativo de padres y madres de alumnos ha de acometer con urgencia porque está en juego algo tan importante como la formación integral de nuestros hijos».

Dadas las limitaciones lógicas de este trabajo, nos es imposible recoger en estas páginas todos los programas de educación para la televisión desde la familia que la literatura científica recoge. Si bien no son tantos como sería de desear por la importancia que hemos reseñado del hogar en la educación televisiva, comienzan afortunadamente a abundar experiencias significativas.

Como aportación simbólica, recogemos una pequeña muestra de diferentes rincones del mundo para así afianzar la universalidad del movimiento. Del ámbito norteamericano, recogemos un interesante programa on-line, vía Internet, desarrollado en Canadá, en la Universidad de Quebec, por el Grupo «Réseau Éducation-Médias». Del dinámico mundo iberoamericano, apuntamos la *Guía del televidente para padres de familia*, dentro de un amplio «Programa de Educación para los Medios», desarrollado por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) de México (Charles y Orozco, 1994). De España, quisiéramos reseñar algunos de los aportes hechos por el Grupo Comunicar de Andalucía. En concreto, son interesantes las campañas divulgativas «Jóvenes Telespectadores Activos» de la Junta de Andalucía (Aguaded, 1997b) y «Haz de la tele tu colega» del Ayuntamiento de Huelva (Aguaded, 2000). Ambas pueden consultarse on-line en «www.uhu.es/comunicar/campanas/index.htm».

Referencias

- Aguaded, J.I. (Dir.) (1997a): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión*. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria.
- Aguaded, J.I. (1997b): «Jóvenes telespectadores activos», en Aguaded, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión*. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 272-293.
- Aguaded, J.I. (1999): *Convivir con la televisión*. Barcelona, Paidós.
- Aguaded, J.I. (2000): *Haz de la tele tu colega*. Huelva, Ayuntamiento de Huelva / Grupo Comunicar.
- Aguaded, J.I. (2001): *Televisión y telespectadores*. Huelva, Grupo Comunicar.
- Aguaded, J.I. (Dir.) (2003): *Luces en el laberinto audiovisual*. Huelva, Universidad de Huelva / Grupo Comunicar.
- Albero, M. (1996): «Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil», en *Comunicar*, 6; 129-139.
- Alexander, A. (1990): «Television and family interaction», en Bryant, J. (Ed.): *Television and the american family*. Nueva Jersey, Erlbaum; 211-225.
- Alonso, M. (1992): «La programación va por dentro», en *Infancia y Sociedad*, 14; 79-88.
- Alonso, M. (1995): «La programación infantil tras las televisiones privadas», en *Cuadernos de Pedagogía*, 241; 22-23.
- Alonso, M.; Matilla, I. y Vázquez, M. (1981): *Los teleniños*. Barcelona, Laia.
- Alonso, M.; Matilla, I. y Vázquez, M. (1995): *Teleniños públicos/ Teleniños privados*. Madrid, La Torre.
- Atkin, C. y Miller, M. (1981): «Parental mediation of children's TV. News learning», en *Communications*, 7, 1; 85-93.
- Barrios, L. (1988): «Television, telenovelas and family in Venezuela», en Lull, J. (Ed.): *World Families Watch Television*. Beverly Hills, Sage.
- Barrios, L. (1992a): *Familia y televisión*. Caracas. Monte Ávila Editores.
- Barrios, L. (1992b): «Televisión, comunicación y aprendizaje en el contexto de la familia», en Orozco, G. (Coord.): *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países*. México, Universidad Iberoamericana, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, 4; 55-74.
- Blumler, J. y Katz, E. (Eds.) (1974): «The uses of mass communication», en *Current Perspectives on Gratification Research*. Beverly Hills, Sage.

- Brody, G.; Stoneman, Z. y Sanders, A. (1980): «Effects of television viewing on family interactions: an observational study», en *Family Relation*, 29; 216-220.
- Bronfenbrenner, U. (1970): «Who lives in Sesame Street?», en *Psychology Today*, 4 (5); 18-20.
- Brown, J. y Linne, O. (1976): «The family as a mediator of television's effect», en *Children and television*. Beverly Hills, Sage Publications.
- Bryce, J. (1980): *Television and the family: an ethnographic approach*. New York, Columbia University, doctoral dissertation.
- Bryce, J. y Leichter, H. (1983): «The family and television: forms and mediations», en *Journal of Family Issues*, 4 (2); 309-328.
- Cabero, J. (1997): «Investigaciones sobre el consumo de televisión», en Aguaded, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión*. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 69-77.
- Carbonell, J. (1992): *Apaga... y vámonos. La televisión: guía de supervivencia*. Barcelona, Ediciones B.
- Caron, A. y Meunier, D. (1996): «Famille et télévision: dynamique et processus de médiation», Desband, C. (Coord.): *L'écran et les apprentissages*. Paris, Institut National de l'Audiovisuel; 30-49.
- Cebrián de la Serna, M. (1989): *Realidad y ficción en la lectura de mensajes verboicónicos televisivos en niños de 4 a 7 años*. Málaga, tesis doctoral inédita.
- Cebrián de la Serna, M. (1992): *La televisión. Creer para ver. La credibilidad infantil frente a la televisión. Una propuesta de intervención didáctica*. Málaga, Clave Aynadamar.
- Chalvon, M.; Corset, P. y Souchon, M. (1982): *El niño ante la televisión*. Barcelona, Juventud.
- Chalvon-Demarsay, S. (1996): «Scénarios de crise: une étude des liens familiaux dans la fiction télévisé», en Desbans, C. (Coord.): *L'écran et les apprentissages*. Paris, Institut National de l'Audiovisuel; 73-87.
- Charles, M. y Orozco, G. (1994): *Programa de educación para los medios. Guía del televidente para padres de familia*. México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (2 tomos).
- Chazarra, A. y García, L. (1995): «La televisión: ¡No te quedes mirando!» En Ceapa (Ed.): *Temas de Escuela de Padres y Madres*. Madrid, Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos.
- Clemente, M. y Vidal, M.A. (1996): *Violencia y televisión*. Madrid, Noesis.

- Comstock, G. y otros (1978): *Television and human behavior*. Nueva York, Columbia University Press.
- Dorr, A.; Brown, S. y Phelps, E. (1980): «Television literacy for young children», en *Journal of Communication*, 3, (30); 71-83.
- Ferrés, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- Fuenzalida, V. (Coord.) (1984): *Educación para la comunicación televisiva*. Santiago de Chile, CENECA/UNESCO.
- Fuenzalida, V. y Hermosilla, M.E. (1989): *Visiones y ambiciones del televidente. Estudios de recepción televisiva*. Santiago de Chile, Ceneca.
- García, N. (1997): *Comportamientos y hábitos de consumo televisivo del niño en el ámbito familiar*. Barcelona, Universidad Autónoma, Departamento de Comunicación Audiovisual (tesis doctoral).
- Goodman, I. (1983): «Television's role in family interaction: a family system perspective», en *Journal of Family Issues*, 4 (2); 405-421.
- Graviz, A. y Pozo, J. (1994): *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona, Herder.
- Greenfield, P.M. (1985): *El niño y los medios de comunicación*. Madrid, Morata.
- Grupo Spectus (1996): *Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo*. Madrid, La Torre/MEC.
- Grupo Spectus (1997): «La tele en las aulas», en Aguaded, J.I. (Dir.): *La otra mirada a la tele. Propuestas para un consumo inteligente de la televisión*. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria; 227-240.
- Halloran, J. (1974): *Los efectos de la televisión*. Madrid, Editora Nacional.
- Kubey, R. (1990): «Television and family harmony among children, adolescent and adults: results from the experience sampling method», en Bryant, J. (Ed.): *Television and the american family*. Nueva Jersey, Erlbaum; 73-88.
- Leichter, H. (1978): «Families and communities as educators», en *Teachers College Record*, 79; 4.
- Leichter, H. y otros (1985): «Family contexts of television», en *Educational Communication and Technology Journal*, 33; 26-44.
- Lull, J. (1980): «The social uses of television», en *Human Communication Research*, 6 (3); 197-209.
- Lull, J. (1988): *Families watch television around the world*. Beverly Hills, Sage Publications.
- Mander, J. (1978): *Four arguments for the elimination of television*. Morrow Quill Paperback Edition. Hemos consultado también la

- versión en castellano (1984): *Cuatro buenas razones para eliminar la televisión*. México, Gedisa.
- March, J.C. (Coord.) (1994): *La Generación TV*. Granada, Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Mariet, F. (1993): *Déjenlos ver la televisión*. Barcelona, Urano.
- Martín Barbero, J. (1986): *De los medios a las mediaciones*. México, Gustavo Gili.
- Martínez-Salanova, E. y Peralta, I. (1996): «La educación para el consumo crítico de la televisión en la familia», en *Comunicar* 7; 60-67.
- Morley, D. (1988): «Domestic relations: the framework of family viewing in great britain», en Lull, J. (Ed.): *World families watch television*. Beverly Hills, Sage.
- Orozco, G. (1991): *Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio*. México, Universidad Iberoamericana, Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, 2.
- Orozco, G. (1996): *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*. Madrid, La Torre.
- Orozco, G. (1997): «Medios, audiencias y mediaciones», en *Comunicar*, 8; 25-30.
- Pérez Tornero, J.M. (1994): *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Barcelona, Paidós.
- Peyrú, G. (1993): *Papá, ¿puedo ver la tele?* Buenos Aires, Paidós.
- Pindado, J. (1996): «Adolescentes y televisión», en *Comunicar*, 6; 22-28.
- Postman, N. (1991): *Divertirse hasta morir. El discurso público en la época del «show business»*. Barcelona, La Tempestad.
- Radiotelevision Valenciana (Ed.) (1994): *Televisión. Niños y jóvenes*. Valencia, RTVV.
- Rico, L. (1992): *Televisión, fábrica de mentiras*. Madrid, Espasa Calpe.
- Rico, L. (1994): *El buen telespectador*. Madrid, Espasa Calpe.
- Salomon, G. (1977): «Effects encouraging israeli moyher cvd-observer 'Sesame Street' with their five years-old», en *Child Development*, 48; 1146-1151.
- Satir, V. (1983): *Conjoint family therapy*. Palo Alto (California), Science and Behavior Books.
- Shorter, E. (1975): *The making of the modern family*. Nueva York, Basic Books.
- Singer, J. y Singer, D. (1985): «Psychologist look at TV: cognitive, developmental, personality and social policy implications», en *American Psychologist*, 38; 826-834.

- Singer, J. y Singer, D. (1986): «Family experiences and television viewing as predictors of children's imagination. Restlessness and aggression», en *Journal of Social Issues*, 42 (3); 107-124.
- Singer, J. y Singer, D. (1993): «Las experiencias familiares, el consumo de televisión y su influencia en la imaginación, desasosiego y agresividad en el niño», en *Infancia y Sociedad*, 20; 5-26.
- Souchon, M. (1969): *La télévision des adolescents*. Paris, Les Editions Ouvrières.
- Vallejo-Nágera, A. (1987): *Mi hijo ya no juega, sólo ve la televisión*. Madrid, Temas de hoy.
- Valdés, B. (1983): *L'Operation «Jeune Téléspectateur Actif»*. *Objetifs et résultats*. Paris, Université de Paris/IFP.
- Van Dyck, N. (1984): «Families and televisión», en Murray, J. y Salomon, G. (Eds.): *The future of children television*. Nebraska, The Boys Town Center; 87-92.
- Van Evra, J. (1990): *Television and child development*. London, Mass Communication.
- Vera Oliver, M.J. (1994): «¿Cómo perciben los niños la televisión?», en Radiotelevisión Valenciana (Ed.): *Televisión. Niños y jóvenes*. Valencia, RTVV; 37-64.
- Winn, M. (1977): *The plug-in drug: Television, children and the family*. New York, The Viking Press.
- Wright, J. y Huston, A. (1983): «A matter of form. Potential of TV for young viewer», en *American Psychologist*, 7 (38).
- Wright, J.; Peters, M. y Huston, A. (1990): «Family television use and its relation to children's cognitive skills and social behavior», en Bryant, J. (Ed.): *Television and the american family*. Nueva Jersey, Erlbaum; 227-274.
- Yarce, J. (1993): *Televisión y familia*. Madrid, Ediciones Palabra.
- Zamora, M.I. (1986): «Interrelaciones familia-TV», en Fuenzalida, V. (Coord.): *Educación para la comunicación televisiva*. Santiago de Chile, CENECA/UNESCO; 43-64.