

# LAS NUEVAS GENERACIONES CRECEN COMO «PÚBLICOS» DE LOS MEDIOS Y DEL CONFLICTO ARMADO QUE LLEGA A TRAVÉS DE LAS PANTALLAS<sup>1</sup>

Por Maritza López de la Roche  
(marizaldelar@yahoo.com)  
Profesora Titular  
Escuela de Comunicación Social  
Facultad de Artes Integradas  
Universidad del Valle  
Cali, Colombia.

## RESUMEN:

Este artículo pone en relación tres tópicos: primero, las representaciones que tienen determinados grupos de niños y niñas colombianos sobre el conflicto armado en este país (se examinan explorando la influencia de los medios); segundo, lo anterior se relaciona con una reflexión acerca de cómo son percibidas por los menores una gama de formas de violencia que muestran diversos medios y tecnologías de la información y la comunicación; y en tercer lugar se plantea la pregunta acerca de cómo se gestan hoy los procesos de socialización política de las nuevas generaciones. El texto se basa en dos fases de un proceso de investigación, desarrolladas con niños de Bogotá, Cali, Puerto Tejada (Cauca), la comunidad afrodescendiente de Zaragoza (Valle) y el pueblo indígena guambiano (Cauca). Se incluye información sobre los sectores sociales y otras características de los niños participantes que conformaron los diferentes grupos.

**PALABRAS CLAVE:** Representaciones sociales, socialización política, violencia-medios.

## Introducción



Los variados sucesos que las patologías urbanas o los problemas sociales producen son percibidos por un mayor número de niños y niñas en las pantallas de la TV que por experiencia directa. A menos que se trate de habitantes de un sector popular ciudadano, en cuyo caso la violencia del barrio supera con creces la del televisor. En Cali, así lo han dicho algunas madres de estos sectores sociales, a quienes el tópico de la violencia televisada las tiene sin cuidado, pero sí les preocupan los peligros reales que sus niños y niñas afrontan diariamente en el propio vecindario. A los niños de un barrio popular de Cali al mencionarles la palabra «guerra» la asocian con el asesinato del futbolista Albeiro Uzuriaga; vieron y contaron cómo quedó el sitio después del hecho.

Un maestro se quejaba de que una alumna de primaria había dibujado una vaca caminando en las dos patas traseras, y la niña defendía su bosquejo argumentando que así la veía todos los días en el programa de dibujos animados de la TV *La vaca y el pollito*. Para las nuevas generaciones una gran proporción de su contacto con el mundo en la primera infancia lo realizan más por experiencias «mediadas» -imágenes cinematográficas, canales de TV especializados para bebés, videojuegos, animación en 3D, procesos de simulación-, que por vivencias presenciales de la realidad, trátase de las acciones de los animales, de la observación de inundaciones o huracanes, de la oferta de sensaciones que la publicidad estimula, de la exhibición del dolor ajeno en territorios distantes, o de la imagen de «los otros» -un grupo étnico diferente- en las películas.

Hace unos años Marc Augé (1998), el antropólogo que trabaja en Francia, escribió que la «invasión de las imágenes» equivale a un nuevo régimen de ficción/realidad por causa del cual no podemos estar ciertos de que lo que vemos es real. Ha dicho que la oferta de imágenes audiovisuales redefinió lo que las categorías de identidad/alteridad eran a comienzos del siglo XX. Más recientemente Muniz Sodré (2002), crítico cultural brasileño, ha argumentado que la producción y reproducción de la realidad a través de las imágenes no es mera instrumentalidad, sino principio ontológico de generación de lo real. De ahí la socialización realizada por los medios, junto a su capacidad de permear los discursos sociales e influenciar moral y psicológicamente las mentes de los sujetos. Las tecnologías comunicacionales son asumidas por el sentido común como transmisión de «contenidos», pero su acción principal es la de operar como dispositivos que intervienen en la construcción social de la realidad. Para Sodré la mediatización implica otra condición antropológica: un nuevo tipo de relación del individuo con lo que se ha designado como verdad. Si a las reflexiones anteriores les agregamos los planteamientos de Alain Renaud (1989) sobre el cambio que el desplazamiento de lo analógico por lo digital ha producido - el espectador pasivo que veía la imagen se transformó en un espectador «interactivo» que la arma a su manera -, todo parece indicar que el sujeto pasa a ser un *fabricante* de realidades, a su gusto y libre albedrío.

Este artículo pone en relación tres tópicos: primero, las representaciones que tienen los niños y niñas sobre el conflicto armado colombiano se examinan indagando la influencia de los medios; segundo, lo anterior se relaciona con una reflexión acerca de cómo son percibidas por los menores diversas formas de violencia que muestran una gama variada de medios; y en tercer lugar se plantea la pregunta acerca de cómo se gestan hoy los procesos de socialización política de las nuevas generaciones. Los tópicos enumerados se presentan en tres secciones. El texto se basa en dos fases de un proceso de investigación, desarrolladas con niños de Bogotá, Cali, Puerto Tejada (Cauca), la comunidad afrodescendiente de Zaragoza (Valle) y el pueblo indígena guambiano (Cauca). Se hará referencia a los sectores sociales y otras características de los niños participantes que conformaron los diferentes grupos.

## 1. Las representaciones diversas revelan los rasgos de los distintos grupos sociales

*¿Qué ideas tienen sobre el conflicto armado niños y niñas de Colombia que habitan en las ciudades y en el campo?*

La pregunta formulada parcialmente equivale a preguntarnos cómo les afecta la guerra, y a indagar tanto en sus procesos intelectivos como en los emocionales. Es necesario precisar, sin embargo, que los niños urbanos residentes en Bogotá, Cali, y Puerto Tejada (Cauca) participantes en las dos fases de la investigación de la cual se extrae la información para este artículo no han sido afectados directamente por el conflicto armado. En contraste con los niños y niñas rurales de Zaragoza (Valle del Cauca) y con los del pueblo indígena guambiano situado en Peña del Corazón, un poblado del resguardo aledaño al municipio de Silvia (Cauca). Una presentación sintética sobre algunos aspectos metodológicos, incluyendo las categorías utilizadas - de capital escolar restringido (CER) y capital escolar amplio (CEA)- se incluye al final del texto.

Las representaciones sociales más generalizadas de la guerra, comunes a todos los grupos de niños, equivalen a imágenes tipo «flash» que muestran sujetos en las acciones de «agredir» o «matar». Tal representación fue expresada por todos los grupos participantes en la investigación, y puede originarse en las imágenes típicas de varios géneros audiovisuales, desde los videojuegos hasta las películas, incluyendo los noticieros televisados sobre el conflicto armado colombiano.

Estas visiones posiblemente derivadas de la estética televisiva a menudo reemplazan a los enunciados analíticos sobre el fenómeno de la guerra. Los relatos gráficos sobre los combatientes saliendo por entre el follaje, -o cualquier escena semejante- sustituyen las explicaciones acerca de las causas del conflicto, y no tienen referentes históricos. Se asemejan a las secuencias de lucha-acción-persecución de las series de aventuras o de guerra, pero también a las narrativas de los noticieros de las cadenas comerciales colombianas, carentes de análisis.<sup>2</sup> Hay que establecer una diferencia radical, sin embargo. Y es que los niños de las ciudades han construido sus representaciones sobre la guerra a través de la TV, mientras que los rurales lo han hecho por experiencia directa: en el pequeño poblado de afrodescendientes llamado Zaragoza, cerca de la Costa Pacífica colombiana, la guerra está ocurriendo en el territorio donde los pequeños viven. Y en el caso de la comunidad

guambiana en la Cordillera Central, los ataques ocurren en áreas cercanas.

La segunda representación de la guerra compartida por todos los grupos es la que se refiere a los «actores» del conflicto: las figuras visibles de soldados del ejército, guerrilleros y paramilitares. Sin embargo, ninguno de los grupos de niños establece diferenciaciones claras entre los diversos tipos de actores armados. Su percepción de ellos se reduce a un enfrentamiento entre «buenos» y «malos», figuras también sin historia, caracterización que se repite con mayor frecuencia entre menor sea el capital escolar. En todos los grupos excepto el indígena predomina la caracterización de la guerrilla como el antagonista perverso, representación construida por los discursos de los medios y también por las conversaciones cotidianas, pues el conflicto armado ya hace parte del repertorio de temas sobre el cual los colombianos dialogamos frecuentemente. Tanto «guerrilla» como «ejército» son representaciones ofrecidas reiteradamente por el sistema de medios, pero también internalizadas por los grupos sociales y nombradas en los intercambios lingüísticos a diario.

En contraste, los paramilitares como actores con características especiales en el conflicto armado colombiano no son destacados en los discursos de los niños y niñas. Son figuras difusas, lo cual es explicable en alguna medida por la poca visibilidad de los relatos mediáticos acerca de estas organizaciones y sus crímenes en la fase 1 del trabajo de campo (2004 y 2005).

A continuación nombraré las variaciones que demuestra cada grupo en su representación social de la guerra. Sintetizo en una oración la idea predominante en cada caso, señalando si se trata de un grupo caracterizado por capital escolar restringido (CER) o amplio (CEA):

Afrodescendientes rurales CER: ***La guerra es aquí.***

Pueblo indígena guambiano CER: ***La guerra está cerca.***

Afrodescendientes urbanos Cali CER: ***La guerra sucede en el barrio.***

Sector popular de Bogotá CER: ***La guerra es mala.***

Sector medio-alto de Cali Plantel 1 CEA: ***La guerra es parte de la cultura escolar.***

Sector medio-alto de Cali Plantel 2 CEA: ***La guerra es indeseable.***

Ya se aclaró que para los niños y niñas habitantes del pequeño poblado de afrodescendientes cercano a la Costa Pacífica la guerra está ocurriendo allí donde viven. Ellos y ellas tienen

percepciones nítidas e irrefutables sobre la realidad del conflicto armado, lo cual contrasta con la escasa información que sobre él posee una gran proporción de niños de mayor capital escolar de las ciudades, y para los cuales la guerra sucede en la pantalla de televisión. Para los niños del pueblo indígena guambiano, situado en las montañas, la guerra ocurre cerca de su resguardo, en territorios aledaños, y así lo perciben claramente, aunque no han tenido que presenciar combates ni las consecuencias inmediatas de estos. Paradójicamente, los niños guambianos mencionan guerras que están ocurriendo en otros países o que involucran a otras naciones, como los Estados Unidos, lo cual afirman haber visto por la televisión. Esto parece absurdo, en tanto el conflicto armado colombiano ha implicado consecuencias devastadoras para varios pueblos indígenas en Colombia, causando asesinatos, masacres y desplazamientos colectivos de sus propios territorios. Pero los niños y niñas guambianos participantes en este estudio no parecen estar enterados acerca de las maneras como la guerra afecta al conjunto de los pueblos indígenas en Colombia. Los niños rurales, de Zaragoza y Guambía, aún teniendo una vivencia directa de la guerra, equivalente a un tipo específico de conocimiento sobre ella, no poseen la información y los elementos de juicio necesarios para comprender el fenómeno del conflicto armado colombiano ni para evaluar su complejidad, causas y consecuencias. No obstante, hay que considerar que los niños y niñas del campo tienen un conocimiento -basado en su experiencia- sobre el estado del país, y sobre cómo se ven afectados por las condiciones sociales que la guerra genera; conocimiento que no han construido ni están en capacidad de intuir los niños ciudadanos, por su condición de distancia geográfica -y mental- de los lugares del conflicto armado. Respecto a los sectores populares urbanos, en el caso de los niños afrodescendientes de Cali, y también en Puerto Tejada, «la guerra sucede en el propio barrio», y es identificada con conflictos en su vecindario: la asocian a varios tipos de delitos como violaciones u homicidios, que implican la intervención de la policía. En afinidad con lo anterior la perciben como una ocupación semejante a cualquier otra: «ser guerrillero» o «trabajar disparando». De tal modo que el conflicto armado se equipara borrosamente con la delincuencia común. Es preciso anotar aquí que en todos los grupos de sectores populares -urbanos y rurales- a la vez que entienden «la guerra» como conflicto en el que se utilizan las armas se registró la representación social como problemas interpersonales o peleas entre individuos en la vida cotidiana de la familia o del barrio. Se confunde un hecho político con desavenencias privadas. Otra representación adicional identificada en los sectores populares urbanos consiste en asociar «la guerra» con una variedad de juegos inventados por ellos, y que simulan luchas o peleas, a veces utilizando objetos comunes a modo de «armas», como un palo o una pistola improvisada con cartón. Parecen ocurrir frecuentemente riñas interpersonales en estos sectores, a juzgar por la enorme espontaneidad con la que reprodujeron tales episodios durante los talleres -con relatos, expresiones agresivas y gestualidad. En contraste, en el caso de niños rurales por cuyo territorio circulan los diferentes ejércitos, y donde los combates ocurren en lugares cercanos a su población, los niños participantes no mencionaron simulacros de la guerra en sus repertorios de juegos, aunque esto no significa que no los practiquen en su vida cotidiana.



Hay que precisar que en los casos de los niños y niñas de sectores populares de Bogotá y de Cali participantes en este estudio el capital escolar acumulado no es equivalente. Las familias de los segundos, afrodescendientes, por su historia de discriminación étnica tienen una relación más reciente con la escolarización. Además, sus condiciones educativas son menos favorables, en cuanto a infraestructura y recursos pedagógicos, que las del colegio estatal de Bogotá. En la comuna donde está situado el colegio de Cali, poblada por inmigrantes afrodescendientes y otros grupos pobres del sur del país la dotación de servicios educativos del estado es precaria, y desigual en distintas áreas.<sup>3</sup>

De los seis grupos de la fase 1 del trabajo de campo (2004-2005) solo tres emitieron juicios críticos sobre la guerra: el popular de capital escolar restringido de Bogotá, y los dos grupos de capital escolar amplio de Cali. En el de Bogotá, de capital escolar restringido (CER), predominó el juicio de que la guerra es «mala». En contraste, en los grupos de capital escolar amplio (CEA) de Cali los enunciados que evaluaron los conflictos bélicos y sus consecuencias inconvenientes fueron detallados y complejos.

En relación con lo anterior también hay que destacar que la fase 2 del trabajo de campo (2007-2008) igualmente mostró una «superioridad» relativa en las respuestas de los niños de sectores pobres de Bogotá sobre los llamados «hechos de actualidad». Lo cual muestra, por una parte, que la socialización en una ciudad populosa establece una mediación significativa en cuanto a la comprensión de la realidad social. Pero además, comparar grupos de dos ciudades grandes -Bogotá/Cali- siendo afrodescendientes los de la segunda ciudad citada, permite apreciar que la historia de discriminación de los afrocolombianos se traduce en

indicadores concretos de desigualdad no solo en cuanto al capital escolar acumulado, sino también en sus competencias para evaluar los contextos local y nacional en los cuales están situados.

Para terminar este recuento de las representaciones sociales de la guerra construidas por cada grupo, enfatizo que las dos agrupaciones de sectores medio-altos de Cali se comportaron de maneras muy diferenciadas. Los niños del denominado «Plantel 1», pertenecientes a familias de larga vinculación con la cultura erudita y con el sector educativo, asociaron la guerra con lo que habían leído en los textos escolares, o visto a través del cine y la televisión, incluidos canales que transmiten documentales históricos. Fue el único grupo que no tenía una percepción clara de la guerra en Colombia: los niños y niñas no estaban muy seguros de que hubiese un conflicto armado interno. Además, durante las sesiones de talleres y entrevistas preguntaron de manera explícita qué eran «paramilitares», mostrando que no estaban familiarizados con este término. En contraste, los niños y niñas del «Plantel 2», también de CEA pero de familias vinculadas a posiciones de decisión en la administración pública y a profesiones en áreas médicas y empresariales demostraron una percepción nítida sobre la guerra colombiana, y expresaron juicios precisos sobre las confrontaciones armadas, y su condena a las consecuencias de estas. Hay que señalar adicionalmente, que los dos colegios de sectores medio-altos de Cali son bilingües, pero el «Plantel 1» parece establecer relaciones más fuertes con la cultura, lengua e historia del país de referencia, lo cual podría explicar parcialmente el desconocimiento de los niños acerca de «hechos de actualidad» colombianos.

Se han descrito imágenes y discursos de los medios que «se fijan» en las memorias de los niños y las niñas, y que son reproducidos en lo que hablan, en las ideas que tienen sobre lo que los rodea, en sus relaciones con otras personas, y en sus juegos. Se han ofrecido algunos ejemplos que permiten identificar y analizar la influencia que tienen los medios de comunicación en sus representaciones. Además de la mediación ejercida por los medios de comunicación, este estudio examina otras mediaciones que intervienen en la construcción de la realidad por los niños y las niñas. Se trata de «factores» o «variables» que contribuyen a dar determinada forma tanto a la percepción de la realidad como a las interpretaciones de los textos y mensajes de los medios: por ejemplo, que el niño o niña pertenezca a una clase social, a una etnia, asuma una particular identidad de género, haya acumulado determinado capital escolar, sea influido por alguna ideología familiar, esté situado en cierta ubicación geográfica, y viva en la ciudad o en el campo, son algunas de las «mediaciones». Establecer relaciones entre los hallazgos presentados permite identificar que a los diferentes grados de capital escolar y a las otras mediaciones que han sido rastreadas corresponden los tipos de representaciones sociales diferenciadas construidas por los niños de los grupos estudiados.



## 2. Los medios y la preocupación por la cuestión de la violencia

*¿Cómo los niños y niñas entran en contacto con situaciones de violencia a través de los diferentes tipos de programas, películas o materiales de Internet que consumen y en los videojuegos, y qué elementos -significados, sensaciones, valores- configuran los modos como ellos y ellas «responden» a determinados textos mediáticos que recrean situaciones de guerra, lucha o conflictos en los que se utilicen la agresión física o las armas?»<sup>4</sup>*

Consideré necesario vincular las preocupaciones sobre la percepción de la guerra a una reflexión más amplia acerca de la articulación entre medios y diversas «violencias» en las pantallas. Al preguntarles explícitamente en qué programas o textos se enteraban acerca del tema de la guerra la mayoría de niños y niñas de capital escolar amplio y de capital escolar restringido *urbanos* señalaron en primer término a los noticieros de televisión. No coincidieron en esta apreciación los niños rurales; esto se explica por su menor exposición a la televisión por causa de la no disponibilidad de un aparato receptor en cada vivienda, y por la interrupción de la señal de TV por un período largo en uno de los poblados, Zaragoza.<sup>5</sup> Adicionalmente, por la menor televidencia de noticieros en los hogares del campo.

Los textos de los noticieros pueden entonces identificarse como uno de los orígenes de la representación social de la guerra como «muerte/matanzas» en todos los grupos de niños, y su asociación con «secuestro».<sup>6</sup> Este último término hace parte de las agendas mediáticas diarias en Colombia, es visibilizado recurrentemente por la radio y la TV, y configura el imaginario colectivo fortalecido por las instituciones de medios que promovieron las gigantescas marchas

antisecuestro del 4 de Febrero de 2008 en todo el país, y por la gran publicidad que se ha dado a las liberaciones de secuestrados en la televisión, tanto en los canales nacionales comerciales como en los regionales.

Los videojuegos son nombrados por los niños como la segunda fuente de imágenes sobre la guerra y situaciones de lucha, y también hay menor disponibilidad de ellos en las áreas rurales. Ya se ha señalado que un elemento semántico que los niños y niñas asocian con la guerra son las armas. Al hablar de los videojuegos enumeran y nombran muchas: bombas, metralletas, metralhas, basucas, pistolas, minas, cañones, flechas, palos, fórmulas químicas, o «armas» sencillamente. «Hay que matar a más personas para poder ganar», dice una pequeña del pueblo indígena guambiano. Los niños y niñas entienden que este es el principio del juego. A la vez los videojuegos se reconocen como otra contienda de «buenos y malos» que tiene como medio una compleja artillería, y el jugador o jugadora se identifica con el bando de los buenos. Ganar la guerra se resume como «ser bueno y exterminar a los malos», o como «salvar a los buenos». Las películas son el tercer texto mediático citado por los niños en referencia a la guerra; principalmente las han nombrado los niños urbanos de capital escolar restringido. Hay menciones de los «actores» de la lucha -mujeres, hombres- y expresan oraciones descriptivas: «Lo reventó y le salía sangre por la nariz», y «Le dan patadas y golpes a la gente». En sus intervenciones los niños asocian «actores» y «acciones» con la descripción de lo que sucede. Al referirse a las películas elaboran un intento de *explicación* del origen de la lucha, causas o antecedentes: «Los malos querían quedar de rey y no podían, por eso había guerra». En cuanto a otros tipos de textos o programas a través de los

cuales los niños y niñas entran en contacto con situaciones de guerra la alusión a los impresos es mínima. En los grupos de capital escolar amplio urbano se mencionan los textos electrónicos: «En Internet muestran imágenes de personas afectadas por la guerra. Le han llegado a mi papá por email. Sí, a él le impresiona mucho, me las manda a mí para que yo reflexione sobre eso», dijo un niño de Cali, de nivel socioeconómico medio-alto.

Para la reflexión sobre la violencia es pertinente destacar que los niños y niñas identifican las películas transmitidas por la TV como textos que contienen episodios violentos, aunque no muestren la guerra o la delincuencia sino otra variedad de situaciones. De manera similar los niños nombran las telenovelas como ejemplos de acciones e imágenes violentas y relatan numerosas agresiones interpersonales que los programas de este género exhiben. La oferta recurrente de episodios de violencia en la pantalla cada día tiene que ser cotejada con los variados hechos de conflicto interpersonal dentro del propio vecindario que los niños de sectores populares presencian o en los cuales se ven implicados, como lo han referido durante el curso de este estudio. Por más que descartemos los juicios simplistas tipo causa-efecto sobre los males que causan las escenas de violencia audiovisual, sí tenemos que preguntarnos sobre las consecuencias de esta saturación de episodios de agresión -audiovisual y de verdad- en las vidas de los niños y niñas de los grupos pobres de la sociedad, para quienes, además, las opciones de entretenimiento distinto a la televisión son muy limitadas. Esto también se relaciona con la «naturalización» de la violencia ficticia de las distintas pantallas contemporáneas, a la cual me referiré en seguida.

En el caso de los noticieros la gran mayoría de los niños afirma que el sentimiento que les produce es «tristeza», equivalente al dolor que sienten por el sufrimiento o la muerte de otros. Entre los entrevistados de capital escolar restringido rurales se expresa además temor porque ellos mismos puedan ser objeto de agresión: «...que a uno también lo van a venir a matar», dice una niña del pequeño poblado de Zaragoza, situado en una zona de combates. En todos los sectores sociales se diferencia entre la muerte que es «verdad» en los noticieros, y las situaciones ficticias de las películas o los videojuegos que «son solo muñecos». Un niño de capital escolar amplio de Cali expresa que le gusta «Ver explotar a los Tedis y mirar el algodón untado de sangre en la cara». El hecho de diferenciar «ficción» de «verdad» hace que los niños experimenten una

insensibilización frente al sufrimiento. Esto parece ser una consecuencia de la industria cultural, la cual ofrece ciertos productos que pueden ser situados en una especie de «cajón de lo no real», y frente a tal clasificación el usuario de esos textos y juegos se distancia emocionalmente de los acontecimientos de la pantalla, y se anestesia. Esto puede parecer tranquilizador, en tanto nos permite entender que los niños y niñas no sancionen hechos violentos que no están ocurriendo en la vida real.

Sin embargo, hay que someter a escrutinio la naturalización de muchas formas de crueldad que ofrecen los múltiples textos audiovisuales, paradójicamente asociados a la idea de «entretenimiento», y que hacen de la sevicia otra experiencia más de las que el consumo vende, y dentro de la cual los niños y niñas son socializados desde edades tempranas. Se juntan aquí pues, las preocupaciones sobre la naturalización de diversas formas de violencia audiovisual, con otras cercanas, sobre los signos y valores culturales con los cuales se gesta la socialización de los niños y niñas hoy. En el pequeño poblado de Zaragoza, zona de afrodescendientes pobres cercanos al Litoral Pacífico de Colombia, la colección audiovisual de la única familia que tenía un aparato reproductor de video con el cual hacía proyecciones para toda la comunidad era un pequeño conjunto «made in Hollywood» de narrativas convencionales: acción, detectives, artes marciales y filmes de terror para los espectadores chicos y adultos.

El grado de implicación es otro factor que, en el caso de los espectadores infantiles, marca la diferencia entre sentir o no. Un niño de capital escolar restringido de Cali dice que no siente nada al ver la guerra «porque no es de mi familia». Sin embargo, el noticiero a menudo sí presenta determinadas situaciones en las que un niño o niña puede percibir que lo que está pasando le concierne. Así, un niño del poblado de Zaragoza, que queda al pie de la vía principal que comunica a Cali con Buenaventura, puerto sobre el Litoral Pacífico, ha dicho: «Me gusta saber qué pasa en la carretera, porque uno sabe qué carro se volteó o quiénes se murieron, entonces uno va». Los guerrilleros han quemado en esta vía vehículos de transporte de carga, situación que ha sido relativamente frecuente, y a la cual los niños de Zaragoza han aludido en sus conversaciones.

En el caso de los videojuegos los sentimientos con los que los niños se involucran ante las situaciones de guerra o de lucha planteadas por estos productos son *emoción, diversión y gusto*. La respuesta emotiva positiva depende de que

triunfe el bien sobre el mal: «No me da miedo ni lástima porque son malos» dice un niño guambiano. La interactividad es muy apreciada: «Es chévere. Es como estar en la película pero siendo uno el personaje», afirma un niño de capital escolar amplio de Cali.

Los comportamientos y emociones citados aquí son pertinentes para examinar cómo se producen los procesos de socialización política de los niños y niñas; en tanto la percepción que tiene cada individuo de su lugar en la sociedad y de las relaciones que lo vinculan a los seres que lo rodean es considerado como un elemento esencial en su comprensión de la política, así como también su capacidad de conmoverse ante el dolor de otras personas. Sobre el proceso de inquietarse frente a las circunstancias de las vidas de los demás es obligatorio citar a Tomás Eloy Martínez, escritor y periodista, cuando frente a las condiciones sociohistóricas de la Argentina de los 90 escribió que la compasión tiene vigencia y es ineludible; no la compasión religiosa sino la literal del diccionario: «Sentir con profundidad el padecimiento de los otros y esforzarse por aliviarlo».<sup>7</sup>



### 3. La socialización política: intelecto y emoción

*¿Cómo socializamos a las nuevas generaciones y a la vez promovemos que se sensibilicen sobre el conflicto armado colombiano y sobre la guerra ?*

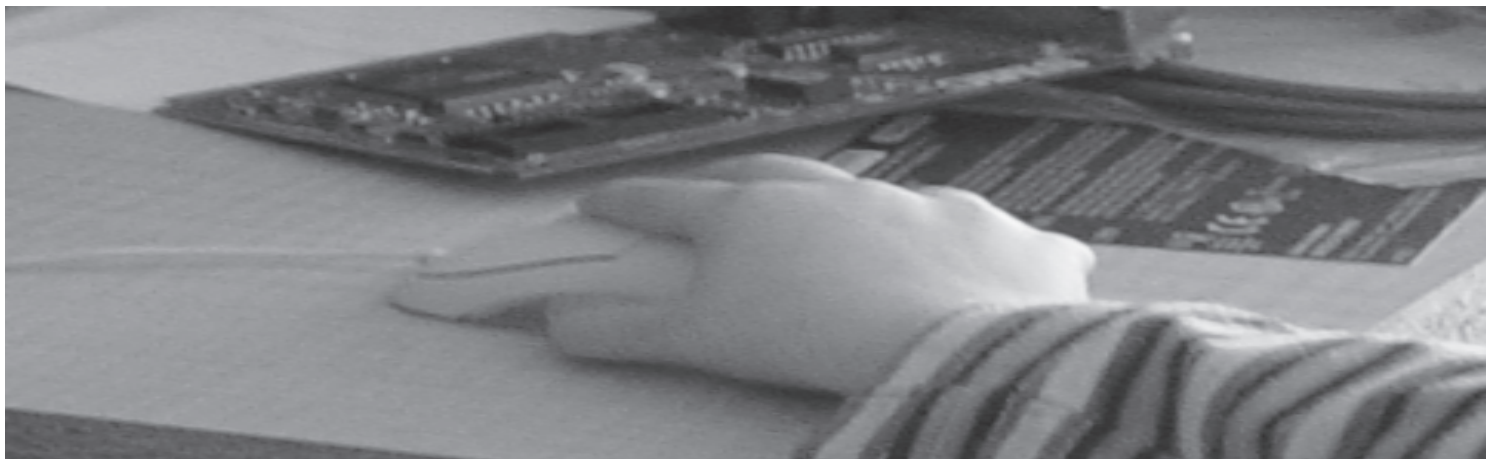
En Colombia no hay disponibles para la mayoría de los niños conocimientos e información que les permitan comprender elementos de la historia y organización social de su país y del mundo, y a la vez, comprender parte de la complejidad del conflicto armado. Ni siquiera los niños que están conviviendo con la guerra tienen oportunidades para hacer estos aprendizajes. Una de las cuestiones que varios estudios sobre televisión e infancia han planteado es esta: ¿Cuáles son -en Colombia- los espacios pedagógicos donde los niños y las niñas puedan aprender sobre el conflicto armado que estamos viviendo, involucrando la información factual necesaria, y también su sentir emocional?

Sin embargo, esta pregunta tiene que ser ampliada, pues lo que se requiere son oportunidades para aprender sobre toda la realidad social, proceso en el que la historia debe ser un ingrediente esencial.<sup>8</sup> Aquí cobra pertinencia el tópico de por qué interesa saber cómo experimentan los niños y niñas los textos o imágenes que presentan formas de violencia, sean videojuegos, noticieros o películas. La justificación social de la investigación que fundamenta este artículo ha sido la



opción de utilizar sus hallazgos en la construcción de propuestas pedagógicas para y con niños y niñas de educación primaria de todos los sectores sociales, pero principalmente estudiantes de escuelas y colegios populares. Se evidencia la necesidad de diseñar e implementar proyectos educativos que activen competencias analíticas y que también propicien formas de trabajo práctico con varios medios. Deben enfocarse sobre aspectos de la realidad colombiana y también de la vida cotidiana de los niños, tomando en cuenta su grupo familiar y sus relaciones interpersonales. Los ingredientes esenciales de dichos proyectos son un componente de información y conocimiento, y un componente de atención a la experiencia emocional de los niños y las niñas. Los generadores de los proyectos educativos mencionados no pueden ser únicamente el sistema escolar o las organizaciones que impulsan trabajo educativo no formal. Es clave que también los medios de comunicación les concedan atención, tiempo, espacio e inversión. Sobre los aspectos emocionales de la «televisencia», Valerio Fuenzalida (2008) ha reiterado que el acto de ver televisión los niños lo asocian a situaciones sicosomáticas de relajación y descanso. Ha explicado que algunos programas basados en el esquema del adulto torpe y el pequeño hábil pueden satisfacer en los menores necesidades de alivio ante sus temores al fracaso, u otros similares, o también relatos del débil que le gana al fuerte. Estas estructuras lúdico-dramáticas se relacionan con carencias y motivaciones de tipo afectivo en el niño o el adolescente, y no con aprendizajes de información o con habilidades lógico-analíticas: Así, el concepto del potencial formativo en TV se ha ido disociando de los contenidos cognitivos y de las formas de la educación formal escolar (...) y está asumiendo más bien el desarrollo -a través de la identificación con los personajes protagonistas infantiles televisivos- de aspectos sociales y afectivos, como la autoestima y la autoconfianza en sus propias capacidades internas para enfrentar los desafíos del crecimiento y la superación de las adversidades.<sup>9</sup>

Teniendo en cuenta la necesidad de proyectos pedagógicos que involucren la afectividad y no solo la cognición- hay que vincular una pedagogía que se ocupe de la vida emocional de los niños con una redefinición de «política». La retoma del trabajo de David Buckingham, *The Making of Citizens* (2000), quien plantea que los niños no se interesan por los géneros informativos porque estos no tienen relación con su experiencia vivida. Explica que ellos y ellas estarán más inclinados a interesarse por temas de su entorno inmediato relacionados con la familia, su vecindario o la localidad donde viven, tales como las vidas de sus mascotas, los alimentos que les gusta comer, las condiciones sanitarias o ecológicas, el transporte y el estado de las calles, la seguridad personal o colectiva que se ve amenazada por la delincuencia común o por los desastres naturales. Esto configuraría lo que Buckingham denomina una «política cotidiana» que sí interesaría a las nuevas generaciones, y que gradualmente puede ir abriendo su foco hacia otros problemas del que llamamos «interés público». Complementariamente, él aduce que también se requiere transformar los formatos del noticiero dirigido a los adultos, e incluir ingredientes típicos de los formatos de entretenimiento que son favoritos de los niños y adolescentes. Aunque lo anterior no equivale a optar por el tratamiento «light» o simplificador de los temas y asuntos que tengan relevancia pública. Buckingham alerta acerca de que para interesar a los niños en los aspectos políticos de las noticias la solución no es la «trivialización». Para que adquiera carácter político determinado hecho individual debe vincularse a un sentido de lo colectivo, y a la vez a una acción para transformar determinado proceso de la realidad. En este texto se ha explorado cómo los medios y tecnologías de la comunicación y la información intervienen en los procesos de construcción de la realidad, articulando esto a la necesidad de formar a las nuevas generaciones para una comprensión compleja y documentada de los mensajes de los medios y de sus instituciones, y del contexto socio cultural e histórico en el que



se desenvuelven sus vidas. Héctor Schmucler (1997), pensador argentino sobre los medios de comunicación, ha escrito que «la participación activa y consciente de los ciudadanos es una premisa irrenunciable para el funcionamiento de la sociedad». He trabajado con la convicción de que los niños y las niñas pueden ser estimulados a actuar con criterio y sensibilidad frente a las cuestiones políticas de su comunidad y de un mundo donde la información y lo simbólico son elementos constitutivos. Busquemos construir -con los niños y las niñas- un país más sensible, superando el individualismo y tejiendo una ética de la preocupación por los otros. Las transformaciones sociales no se van a producir solamente con mejoras en la infraestructura, en las cifras de desayunos escolares, y ni siquiera con el acceso de toda la población infantil a la escolarización: la familia, el barrio, la ciudad y Colombia requieren transformaciones de los significados compartidos y de los sentimientos; de las formas como cada niño o niña construye su percepción de sí y de los demás; de cómo se relaciona con sus pares en edad y con su ambiente natural y social, todo ello con el fin de propiciar condiciones de solidaridad y de bienestar sicoafectivo. ¿Dentro de cuáles grupos los colombianos experimentamos hoy el sentimiento de «comunidad», intimidad, profundidad emocional, compromiso moral y lazos que perduren? Es dentro de esos grupos donde tenemos que situar a nuestros niños y niñas, en un escenario no sólo de adquisición de capital escolar sino de restitución del amor y el respeto como condiciones de aprendizaje y de convivencia.<sup>10</sup>

## Notas

<sup>1</sup> Este artículo constituye un resumen de la investigación doctoral «Representações sociais construídas por audiências infantis a partir do análise das mediações exercidas pela mídia e tecnologias da comunicação», presentada a la Universidad de Campinas, Brasil en 2009. Al final, en la nota 10 de este artículo, se detallan algunas de las principales decisiones y procedimientos metodológicos.

<sup>2</sup> LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio (2002).

<sup>3</sup> El término «comuna» designa cada una de las 22 áreas en que administrativamente se divide el municipio de Cali.

<sup>4</sup> Parte de los argumentos aquí presentados se basan en una entrevista específica que se hizo sobre guerra-violencia: Para esta se seleccionaron 4 niños de cada plantel durante la Fase 1 (2004-2005).

<sup>5</sup> Durante la fase 1 del trabajo de campo.

<sup>6</sup> Las alusiones al secuestro no surgieron en las asociaciones libres sino en los diálogos con los niños durante los talleres.

<sup>7</sup> En «Carta abierta al nuevo presidente», compilación de textos periodísticos publicados en el libro *El sueño argentino* (1999).

<sup>8</sup> Esto fue señalado por varias de las 27 investigaciones realizadas en varias universidades de Colombia sobre TV, infancia y adolescencia entre 1998-2005, las cuales fueron reseñadas durante el trabajo de documentación adelantado por el COMPROMISO POR UNA TV DE CALIDAD PARA LA INFANCIA EN COLOMBIA en 2006. Dichas investigaciones han señalado la importancia de que se produzcan programas equivalentes a los noticieros, y también de géneros informativos, dirigidos específicamente a las audiencias infantiles. Se fundamentan en la carencia de información relativa a temas como la historia reciente de Colombia, o referida a algunas de las condiciones sociales que caracterizan el país de hoy. Estos estudios también abordan el problema de la socialización política de las nuevas generaciones, y la necesidad de que a través de los medios los niños y los adolescentes hagan aprendizajes acerca del ejercicio de la ciudadanía, la participación social, y la democracia deliberativa.

<sup>9</sup> Fuenzalida, V. (2008:53).

<sup>10</sup> El trabajo de campo se hizo en 2 fases: La primera fue realizada durante 2004- 2005 con un pequeño grupo de profesionales, constituido mediante apoyo financiero de COLCIENCIAS, la entidad estatal para el fomento de la investigación en las universidades colombianas. La segunda fase del trabajo de campo se hizo en 2007-2008, y tuvo como fin profundizar en algunos puntos de la fase precedente, y completar los análisis ya esbozados. Se financió como un proyecto del Programa de Investigaciones Académicas de la Comisión Nacional de Televisión CNTV, convocatoria 2006.

Para determinar los grupos de niños y los sitios del trabajo de campo tanto en la fase 1 como en la 2 se tuvo en cuenta que uno de los propósitos del estudio fue identificar si las representaciones sociales de los distintos grupos son expresivas de su particular ubicación socio-cultural. Para esto se escogieron grupos que pudieran ofrecer contrastes, así:

- diferenciación en cuanto a estratos socioeconómicos
- diferenciación en capital cultural/escolar de los niños
- diferenciación geográfica-cultural: campo/ciudad
- diferenciación como grupos étnicos

Es oportuno reiterar que la investigación se propuso examinar la «influencia» de los medios de comunicación en las lecturas de la realidad de los niños, evaluando dicha influencia dentro de un conjunto de «mediaciones» que intervienen en el proceso de construcción de la realidad. Sin embargo, aunque el estudio tuvo en cuenta todas las mediaciones citadas, priorizó la de «capital escolar». Es decir, le otorgó especial atención a ésta, para lo cual se dispusieron estrategias metodológicas específicas destinadas a la recolección de información durante el trabajo de campo. Así mismo, a esta mediación se le asigna un lugar principal en el análisis.

Se ha recurrido en este estudio a algunas categorías y tesis de Pierre Bourdieu. Se plantea la relación entre capital escolar/capital cultural y «elecciones culturales» de los sujetos, y se cuestiona la «naturalización» del gusto en relación con los bienes culturales, poniendo en evidencia su carácter de aprendido. Como se dijo antes, aunque esta investigación no descuida las otras «mediaciones» identificadas como importantes en la medida en que operan sobre el sujeto social, la disponibilidad de capital escolar es una de las mediaciones principales que se examina. En consecuencia, la investigación se estructuró basándose en la agrupación de todos los niños participantes en dos grandes categorías diferenciadas:

- niños con capital escolar restringido (CER)
- niños con capital escolar amplio (CEA)

Para ser incluido en la categoría de CEA un niño o niña debía cumplir con el siguiente conjunto de características, las cuales fueron indagadas a través de entrevistas estructuradas, con un número amplio de niños en cada colegio y escuela, las cuales se realizaron con las denominadas «Fichas de identificación del niño», y «Fichas de capital cultural»:

1. Ambos padres con estudios universitarios
2. Evidencia de que el niño tiene muy buenas competencias para la lectura, de que le gusta leer, y de que lee regularmente.
3. Evidencia de que el niño participa de las actividades de circuitos culturales denominados «cultos», como la asistencia a conciertos de «música culta», a museos, a exposiciones de arte, a teatro o a actividades similares. Igualmente, este requisito puede cumplirse a través de la participación del niño en clases formales de algún tipo de práctica artística como música, pintura o danza, y/o mediante su matrícula en cursos de lenguas extranjeras o algún otro aprendizaje complementario al currículo escolar básico.
4. Disponibilidad de un computador en casa, y de horas de uso para el niño o niña.

El haber escogido grupos «extremos» plantea algunas limitaciones: niños con capital escolar restringido pertenecientes a sectores sociales subalternos, en oposición a niños con capital escolar amplio pertenecientes a sectores sociales de altos ingresos y de elites profesionales; en el futuro tendrá que refinarse esta tipología para incluir categorías intermedias. Sin embargo, para los propósitos de este estudio la elección de dos «tipificaciones» bastante distanciadas una de la otra fue necesaria, pues permite identificar con nitidez factores que pueden ser sometidos más adelante a mayor observación y estudio para complejizar el «mapeo» y los análisis resultantes. De todas maneras se debe resaltar aquí que aún dentro de la oposición «capital cultural restringido» y «capital cultural amplio» las investigaciones citadas logran análisis detallados que permiten deconstruir la oposición binaria, y mostrar las particularidades de los distintos grupos de niños participantes, de acuerdo con las características socioculturales y geográficas de cada colectividad.

Para terminar se precisa que el trabajo empírico para la recolección de las representaciones sociales fue desarrollado durante la fase 1 (2004-2005) utilizando los métodos de las «asociaciones libres» y del «cuestionario cerrado» empleados y descritos por los sicólogos sociales Claude Flament, Michel-Louis Rouquette, Pascal Moliner, Patrick Rateau y Valéri Cohen-Scali.

## Bibliografía

- AUGÉ, Marc (1996) *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*, Gedisa, Barcelona. (Edición original 1994, *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Aubier, Paris).
- AUGÉ, Marc (1998) *La guerra de los sueños*, Gedisa, Barcelona. (Edición original 1997, *La guerre des rêves*, Editions du Seuil, Paris).
- BUCKINGHAM, David (1996) *Moving Images. Understanding Children's Emotional Responses to Television*, Manchester University Press.
- \_\_\_\_\_ (2000) *The Making of Citizens. Young People, News and Politics*, Routledge, London and New York.
- FLAMENT, Claude y ROUQUETTE, Michel-Louis (2003) *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*, Armand Colin, Paris.
- MOLINER, Pascal et al (2002) *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*, PUF, Paris.
- \_\_\_\_\_ (2002) *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*, PUF, Paris.
- FUENZALIDA, Valerio (2008) «Cambios en la relación de los niños con la televisión», en *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, n 30, VOL XV (2008)
- LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio (2002) «Opinión, información y ficción en los medios colombianos», *Revista Foro* n 45, Bogotá.
- MARTÍNEZ, Tomás Eloy (1999), *El sueño argentino*, Buenos Aires: Planeta.
- RENAUD, Alain (1989), «Comprender la imagen hoy. Nuevas imágenes, nuevo régimen de lo visible, nuevo imaginario», en ANCESCHI, Giovanni et al, *Videoculturas de fin de siglo*, Cátedra, Madrid.
- ROUQUETTE, Michel-Louis «Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos», en SILVA PAREDES, Antonia y DE OLIVEIRA, Denise Cristina (eds) (2000) *Estudos interdisciplinares de representação social*, A-B Editora, Goiania, Brasil. (2ª edición. La primera fue publicada en 1998).
- SCHMUCLER, Héctor, (1997) *Memoria de la comunicación*, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- SODRÉ, Muniz (2002) *Antropológica do espelho*, Editora Vozes, Petrópolis.