

¿Clases televisadas? / Una reflexión didáctica sobre las transmisiones televisivas para la escuela primaria

Ángel Díaz Barriga*

A raíz de los sismos, todos los estudiantes y maestros del Distrito Federal tuvieron que interrumpir abruptamente sus actividades escolares y fueron actores de un conjunto de sucesos que desestructuran (por cuanto rompen con espacio, tiempo, cotidianidad y rutina) y generan angustia, ansiedad, temor y desconfianza. Este hecho marca en sí mismo que el retorno a clases —donde ha sido posible— se convierta en un suceso que diferencia el tiempo no sólo en un antes y un después, sino que a partir de tales vivencias se establece la posibilidad de una comunicación y de un aprendizaje cualitativamente diferentes a la situación anterior.

Una vez superado el desconcierto creado por los primeros días del siniestro, la SEP informó que se iría regresando a clases paulatinamente, en cuanto existieran en los planteles educativos las condiciones mínimas de seguridad y se hubieran restablecido servicios —agua, luz, transporte— en

la zona donde se localizan las escuelas.

La información sobre la magnitud de los daños de los sismos a los planteles educativos en el Distrito Federal es contradictoria. La Comisión Metropolitana de Emergencia reconoció 1 294 edificios escolares dañados, mientras que en la instalación de la Coordinación de Educación de la Comisión Nacional de Reconstrucción el secretario de Educación Pública manifestó que se dañaron 761 edificios escolares, afectando a 650 mil estudiantes (pre-escolar, primaria y secundaria). De éstos, sólo 200 mil han podido ser reubicados.

La transmisión de clases de primaria por televisión ha sido una de las medidas inmediatas por medio de las cuales la SEP ha enfrentado la situación material —pérdida de instalaciones físicas— que dejaron los terremotos en la ciudad de México.

La generación de tal medida, ante la magnitud del daño ocasionado, no es criticable en sí misma. Sin embargo, la imagen llevada por los receptores a los *alumnos en su casa* demanda una serie de consideraciones tanto en torno al

* Investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, 1985.

uso del medio —y los requisitos técnicos que implica recurrir a él— como en relación con una dimensión pedagógico-didáctica de tales transmisiones, respecto a sus formas metodológicas y al contenido que abordan.

Si bien no existen datos totalmente exactos sobre la población escolar atendida por medio de tales programas televisivos, la magnitud del número de estudiantes que potencialmente se convierten en usuarios de este medio educativo es de cerca de 315 mil alumnos.

Es necesario tener presente que su público son estudiantes que no han podido regresar a sus habituales instalaciones educativas para asistir normalmente a clases. Esta idea es particularmente importante, puesto que es factible afirmar que estos alumnos enfrentan un conjunto de pérdidas afectivas, como el propio edificio escolar y, fundamentalmente, la ausencia de maestros y amigos con quienes habitualmente conviven a lo largo del periodo escolar. También es factible pensar que pueden ser actores de otro tipo de pérdidas en su vida personal. En última instancia se trata de una población afectada directamente por los terremotos.

Es necesario tener presente que en ningún caso el retorno a clases puede ser considerado bajo la perspectiva de que *aquí no ha pasado nada*, ni mucho menos de que se requiere *llenar* de actividades al escolar para *distraerlo*, criticable idea vertida por algunas ten-

dencias psicológicas que sólo buscan una adaptación pasiva de los sujetos sociales a través de un mecanismo de negación de lo vivido. Tampoco se trata de regresar a clases a recuperar los días (de *estudio*) perdidos.

Pero también conviene recalcar que en el caso de los estudiantes que toman clases por televisión se trata de individuos que viven una situación de afectación personal. Sin embargo, si uno atiende a algunas de las clases televisadas para estos alumnos de primaria, se encuentra con un claro intento de imponer una idea de normalidad, por medio de la cual se niega la situación global que los estudiantes están viviendo. De esta manera, los temas tratados en estas clases evitan cualquier alusión a la situación vivida, y cuando aflora algún comentario respecto a los sismos se cancela y se pasa a otra cosa. Por ejemplo, en una clase de primero de primaria, una niña llega a expresar: “me da miedo que tiemble”; la maestra contesta: “no debemos tener miedo”, y regresa al contenido que está trabajando.

Por estas razones, en este breve ensayo se busca efectuar una primera conformación de la manera pedagógico-didáctica en que tales programas televisados se estructuran, para lo cual hemos analizado algunos programas transmitidos en los primeros quince días de tal actividad.

La urgencia con que se montó la difusión de clases de primaria por televisión originó que estos programas no se elaborasen de acuerdo con los requisitos técnicos del medio de comunicación empleado. En tales transmisiones sólo se incorpora una cámara de televisión a un aula donde se imparte una clase, y se coloca en el papel de espectadores a quienes están frente a los receptores en su casa.

¹ Estas cifras del 7 de octubre se fueron reduciendo. En un comunicado de la SEP a principios de noviembre se establece que se afectaron 518 mil alumnos, de los cuales 315 mil son de primaria. En noviembre ya habían sido reubicados 149 mil, quedando atendidos por televisión 165 499 alumnos.



En este sentido, más que clases por televisión, de acuerdo con las amplias posibilidades técnicas que el medio ofrece, se trata de clases televisadas, donde los alumnos y maestros interactúan en las habituales formas de relación —quizá con un mayor esmero en los aspectos positivos de las mismas— que cotidianamente tienen en sus aulas. De hecho, existe en el televidente una dificultad para interactuar con la información presentada —realmente ésta fuera del escenario— e inclusive no alcanza a leer adecuadamente lo que el maestro escribe en el pizarrón de la clase. Si uno compara estas transmisiones con las destinadas a secundaria (telesecundaria), percibe el retraso del empleo del medio que se da en el caso de primaria, puesto que en aquéllas se utiliza la riqueza del medio en la conformación de historietas, escenificaciones y en el uso de cuadros y gráficas para presentar una información.

Ante las deficiencias técnicas de tales programas televisados se puede suponer que el estudiante tendrá dificultades para seguir los planteamientos de la información que se le presentan.

Fundamentalmente cuando la televisión comercial ha creado un conjunto de hábitos en relación con el medio.

Por otra parte, resulta muy significativo el estudiar los comportamientos que docentes y alumnos manifiestan a través de la pantalla chica, puesto que son indicadores de una multitud de interacciones, formas metodológicas y tratamiento de contenido que se dan en la escuela primaria. De alguna manera tales transmisiones nos permiten ingresar al aula para estudiar lo que habitualmente sucede dentro de ella.

Resulta muy interesante atender a las rutinas de maestros y alumnos. En ellas se ha consagrado una forma de preguntar y otra de responder. Toda pregunta espera una respuesta, se puede volver a insistir en ella mientras no se obtenga la respuesta requerida. No existe ninguna preocupación en relación con lo que un alumno expresa, respecto a una pregunta hecha por el docente, si aquélla no coincide con la respuesta esperada por el maestro. La violencia llega a tal extremo que directamente se coloca en la boca del alumno la respuesta *prescrita* y posteriormente

se le hace repetirla, a veces diciendo: "para que tus compañeritos que están en casa la oigan". Se rompe toda posibilidad de diálogo y de pensamiento mutuo, por tanto se elimina un espacio para pensar y recrear el conocimiento. El mecanismo de comunicación instaurado entre maestro y alumno es alienante. Una maestra presenta lo que se hace en familia, plantea que los padres y los hijos están a la mesa a medio día y pregunta: "¿qué hacen los padres?" (Cabe señalar que no existe ninguna gráfica.) Los niños se conectan con su experiencia y empiezan a responder: "la mamá sirve la comida", "están comiendo"; la maestra irrumpe y señala "platican". Los niños aprenden mediante un mecanismo oculto que ésta es la respuesta esperada, las otras no despertaron ningún interés por parte del docente.

Si uno sigue la descripción de los papeles familiares que la maestra y los alumnos expresan, percibe con toda claridad una ideología *machista*, que se expresa en los papeles asignados a la mujer (madre e hija): barre, limpia, *hace camas*, sirve, etcétera. En estos contenidos, y en muchos más, existe una transmisión implícita de normas y valores sociales que tienen una serie de efectos ideológicos directos.

En una clase de sexto grado, español, para trabajar las partes de un enunciado se escribe: "Las amapolas encendidas adornan los campos dorados". La generación de una experiencia pedagógica psicótica² es indiscutible. El alumno ha vivido intensamente un drama, los periódicos plantean titu-

² Las formas psicóticas se caracterizan por la escisión interna en el sujeto entre mundo real y alucinación. La alucinación se impone a la percepción del individuo como real. En tales clases la realidad *desaparece* y se propone (y quizá provoca) un efecto de alucinación en el estudiante.

lares referidos al sismo, la ayuda internacional, la solidaridad de la población, la reconstrucción nacional, y el maestro lo único que encuentra para trabajar con ellos es una frase que se encuentra en una página del libro de sexto año, pero que precisamente por tal situación aparta al niño de la realidad. Entonces el universo pedagógico —como una genial muestra de los valores más arcaicos de la pedagogía tradicional—³ es lo abstracto, lo lejano a la experiencia del sujeto. No se deja crear una expresión propia: "estamos tristes porque nuestras escuelas han sido afectadas", sino que, por el contrario, se impone una expresión arreglada por el texto que separa y aparta de la realidad. Maestros y alumnos construyen un universo abstracto, crean un lenguaje que fractura la experiencia cotidiana. A través de estos planteamientos se refuerza la idea de hacer olvidar los sucesos, se crea una verdadera psicosis entre el contenido escolar y lo cotidiano.

Asimismo, el material informativo es permanentemente simplificado;⁴ no se presenta material didáctico para desa-

³ Nuestra crítica no se dirige a toda la pedagogía tradicional, de hecho reconocemos en ella valores. Sin embargo, en este caso se refleja uno de los puntos más deficientes de los modelos tradicionales más viejos. Dificilmente un alumno de esta ciudad, y afectado por el sismo, tiene una experiencia personal que lo relacione con "amapolas encendidas", y ése es el vicio de tal modelo pedagógico: negar la realidad y crear una ficción. Ciertamente, la gran diversidad cultural del país requiere revisar la política de un texto único en primaria que desconoce tácitamente la situación particular de cada escuela. De hecho, los propios libros de texto alejan al sujeto de su realidad.

⁴ El problema de la simplificación del contenido es otro vicio que en enseñanza se introduce a través de la didáctica, "una concesión a la inmadurez de los alumnos", parafraseando a Alves de Mattos. Es necesario luchar contra esta concepción para intentar otro modelo de instrucción.

rollar una actividad en el niño (más aún, cuando surge la actividad autónoma de éste, se cancela), sino como una forma para permitir al maestro *enseñar* el tema que había preparado.

Así, una maestra (primer año) —y esto es sólo un ejemplo— muestra un dibujo de varios perritos y pregunta a los niños qué ven; cuando un niño empieza a relatar que él tiene un perro en su casa, la maestra lo interrumpe y lo regresa al salón, “sí pero a mí me interesan estos perritos”. Esta sobreactuación del maestro cancela la creatividad del estudiante para colocar en él las palabras que el docente desea.

La participación de los estudiantes se constituye en otro problema digno de ser trabajado. Se puede participar, siempre y cuando se obtenga permiso para ello. “Todos queremos participar, pero sólo le voy a preguntar al que esté bien sentado.” Hay toda una prescripción en relación con tales intervenciones. Más aún, también en este caso existen mensajes dobles (por tanto mensajes contradictorios y altamente psicotizantes). De tal manera, se pide que cada quien solicite participar y luego se invita a que lo haga quien no lo ha solicitado: “A ver tú, que no levantas la mano, di la

respuesta”.

En el fondo de esta situación queda claro que los vicios pedagógicos de los maestros en su relación con los alumnos siguen siendo básicamente los mismos que se manifestaban hace tiempo en el sistema educativo. En este punto nodal, las reformas educativas y la revolución educativa se encuentran frente a un dilema, puesto que no existirá una verdadera transformación de la relación pedagógica sino hasta que los docentes y paulatinamente los alumnos vayan instaurando nuevos códigos de comunicación, otras rutinas de aprender, otras maneras de intervenir. No basta proponer cambios por decreto; no es suficiente con suponer que con la elevación a licenciatura de la escuela normal estas rutinas se transformen. Sólo en cuanto el maestro vaya percibiendo las propias limitaciones de su actuación y se decida a intentar nuevas formas de relación y de trabajo esta situación podrá revertirse. Desgraciadamente, en nuestro caso sigue siendo válida la crítica de Bachelard cuando expresa: “yo no he visto a ningún maestro cambiar de método, porque no tienen conciencia de sus errores. Quien enseña, manda”.

