

# *e-Eccleston*

## *Estudios sobre el nivel inicial*

---

Año 1. Número 3. Primavera/Verano, 2005.

### Los Medios de Comunicación y los Sujetos de Nivel Inicial



#### *Dossier:*

#### ***Infancia y televisión: hacia la construcción de un sujeto de y para el consumo***

El presente artículo analiza la relación que establecen los programas “Piñón fijo es mi nombre”, “Yo soy Panam” y “Caramelito” con la infancia y los mecanismos a través de los cuales se apunta a la construcción de un sujeto-infante que se constituiría como tal única y exclusivamente a través de su participación en el mercado de bienes.

*Carolina Duek*

### ***Dibujos animados, subjetividades y nivel inicial***

Se abordarán en este artículo algunos elementos del lugar que ocupan los dibujos animados en la construcción de las subjetividades infantiles. También se desarrollará la noción de nuevas subjetividades infantiles y su articulación con el sistema educativo. Por último se explicitarán algunos posibles abordajes de los dibujos animados como consumo cultural mediático dominante en la infancia en el nivel inicial.

*Gustavo Mórtola*

### ***Teletubbies, Power Rangers y esponjas parlanchinas. Las señales infantiles de la televisión por cable.***

Conocer las señales infantiles de la televisión por cable y los programas que aparecen en ellas, permite esbozar un 'mapa' de consumo televisivo infantil, sesgado por diferentes elementos que hacen sentido en la construcción de un conocimiento que se adquiere de modos informales antes que formales, y al cual la institución escolar se asoma con desconfianza. ¡Y sin embargo nuestros chicos siguen viendo televisión! El desplazamiento de la audiencia televisiva infantil desde la televisión abierta hacia los canales de cable, y la creciente oferta de este espectro (más de 150 programas), señala un desafío, tanto a la educación como a los estudios de comunicación y cultura. La necesaria investigación que este desafío requiere, se postula en primer lugar exploratoria (qué ven los chicos) y luego analítica (cómo lo ven). A través de un recorrido por la oferta de la programación infantil de la televisión por cable, este trabajo intenta aportar elementos para la primera de las dimensiones señaladas.

*María Graciela Rodríguez*

### ***Experiencias:***

#### ***Cine y literatura infantil***

*Zulema Sosa*

## Informática en el Nivel Inicial

### *Dossier Especial*

#### ***Reflexiones en torno a la television y la escuela***

*Lorena Lewkowicz*

#### ***Experiencias:***

***¿Informática en el Nivel Inicial? Algunos interrogantes que influyen en el uso de la computadora en el Nivel Inicial***

*Silvina Yaffe*

## Índice

### **Editorial**

**Adriana Andersson**  
*Página 6*

### **Dossier:**

*Infancia y televisión: hacia la construcción de un sujeto de y para el consumo*

**Carolina Duek**  
*Página 8*

*Dibujos animados, subjetividades y nivel inicial*

**Gustavo Mórtola**  
*Página 15*

*Teletubbies, Power Rangers y esponjas parlanchinas. Las señales infantiles de la televisión por cable.*

**María Graciela Rodríguez**  
*Página 29*

### **Experiencias:**

*Cine y literatura infantil*

**Zulema B. Sosa**  
*Página 48*

### **Informática en el Nivel Inicial:**

#### **Dossier Especial:**

*Reflexiones en torno a la televisión y la escuela*

**Lorena Lewkowicz**  
*Página 61*

***Experiencias:***

*¿Informática en el Nivel Inicial? Algunos interrogantes que influyen en el uso de la computadora en el Nivel Inicial*

**Silvina Yaffe**

Página 69

***Reseñas Bibliográficas***

**Graciela Perriconi**

Página 77

***Recomendaciones para ampliar la temática***

*Bibliografía sobre medios de comunicación y educación*

*Videos sobre medios de comunicación y educación*

*Sitios en Internet sobre medios de comunicación y educación*

**Ruth Harf**

Página 79

***Bibliografía de los autores***

Página 83

***Convocatoria a próximos artículos***

Página 90

***Orientaciones a los autores***

Página 90

## **Editorial**

**Adriana Andersson**

Una vez más se hace presente e-Eccleston, aunque esta vez con una estructura y programación más amplia gracias a las colaboraciones presentadas.

Y es que las temáticas de la convocatoria invitaron a reflexionar acerca de algunas problemáticas que son cruciales en los tiempos que corren. Tanto los medios de comunicación masiva como las tecnologías informáticas, hoy son parte de la vida cotidiana de los sujetos del nivel inicial.

La televisión, el cine, la música y tantas otras industrias de la cultura influyen cada vez más en modelar las características de esta sociedad en que vivimos y mucho más en la infancia.

Entre ellos, los programas infantiles de la televisión se han convertido en el principal entretenimiento de los pequeños y la ausencia de un ente regulador que se encargue de realizar un estudio profundo respecto de las características de un niño televidente, que tenga en cuenta cómo piensa ese sujeto y, por lo tanto, qué produzca sugerencias acerca de qué tipo de programación debería transmitirse para ellos en la actualidad, es un dato que debería preocuparnos.

A su vez, en relación con los efectos de las tecnologías informáticas aplicadas en el nivel inicial, si bien se han llevado a cabo variados estudios e investigaciones sobre sus beneficios y desventajas, aún no se ha esclarecido su real impacto. Los investigadores oscilan entre las afirmaciones sobre sus influencias negativas y las consideraciones que los observan como excelentes complementos de la educación. El debate aún está abierto y mucho camino queda por recorrer en este sentido.

En razón de lo expresado, nos pareció interesante posibilitar la apertura hacia estos temas con un enfoque crítico.

Y para ampliar la mirada, se decidió socializar experiencias, propuestas, críticas y opiniones fundamentadas al respecto, como medio de estimular no solo la reflexión sobre diferentes modalidades de trabajo, la selección de

programas educativos y otros, sino también la toma de decisiones acerca de la aplicación de la informática en el Nivel Inicial.

Y la decisión fue acertada pues la respuesta a la convocatoria fue tan numerosa, a la vez que cualitativamente importante, que nos vimos obligados a subdividir este N° 3 en dos dossier: uno dedicado a "Medios de comunicación y Nivel Inicial" y otro a "Informática en el Nivel Inicial".

Esperamos sinceramente que estos aportes, aún cuando expresen diferentes opiniones y perspectivas, contribuyan a alimentar las reflexiones.

## ***Infancia y televisión: hacia la construcción de un sujeto de y para el consumo***

**Carolina Duek<sup>1</sup>**

### **Introducción**

Los medios de comunicación forman parte del "ecosistema" en el cual se desarrolla, actualmente, la vida de los sujetos. Según los datos del Centro de Estudios para la Opinión Pública (CEOP), a mediados de los 90', la televisión se había convertido en el principal entretenimiento para el 77 por ciento de los hogares de nuestro país. Esto quiere decir que los niños que ahora tienen entre 8 y 10 años se criaron con la presencia de la televisión y su vida escolar comenzó muy posiblemente luego de haber tenido algún contacto con un producto mediático (pueden ser programas de radio, de televisión o, en otros casos, el contacto no alfabetizado con los diarios a través de las fotografías, dibujos o historietas).

Este artículo analiza la relación que los programas de televisión infantiles: "Piñón Fijo es mi nombre", "Yo soy Panam" y "Caramelito", establecen con los niños y cómo, a través de diferentes dispositivos apuntan a la construcción de un tipo especial de infancia relacionada con los mensajes de los medios de comunicación y el mercado de bienes.

### **Programas, productos y niños: el consumo como denominador común**

La elección de los programas mencionados se basa en tres razones diferentes: por un lado, porque están transitando su segundo año al aire; por otro, porque los considero ilustrativos y representativos en relación a la oferta existente tanto en el aire como en el cable para los niños; y finalmente, porque son los más vistos en la actualidad<sup>2</sup>. El hecho de que sean todos programas

---

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias de la Comunicación de la UBA y becaria del Conicet. Cursa la maestría en "Comunicación y Cultura" en la Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

<sup>2</sup> Si se consideran programas para niños en televisión abierta la oferta no es mucho más diversa que los tres programas elegidos. Pero éstos, al tener la posibilidad de producir los programas

emitidos por la televisión de aire en Capital Federal y en repetidoras en el interior del país posibilita un común conocimiento de los productos por parte de padres, docentes y estudiantes que permitirá un fácil seguimiento del análisis propuesto.

Siguiendo a Dotro, podemos diferenciar dos tipos de programas infantiles: por un lado los de "entretenimiento que incluyen canciones, sketches y juegos y competencias en el estudio" y por otro, los didácticos en los que se puede detectar una "clara intencionalidad pedagógica o didáctica".

Hasta la década del 80, esta diferenciación se mantenía clara, cada programa infantil se proponía uno de los dos objetivos. Luego se comenzó a hacer borrosa la línea que diferenciaba ambos formatos. Por ejemplo, el programa de Caramelito tiene un fuerte contenido didáctico a través de temáticas tales como los derechos del niño, la necesidad de decir "muchas gracias", "por favor", de lavarse los dientes, de comprender el lenguaje de señas (con una profesora que enseña), y a la vez es emitido desde el "Museo de los niños del Abasto" cuya estructura se relaciona más con el entretenimiento y el consumo que con lo didáctico. Este lugar es un "ciudad de adultos en miniatura" con la particularidad que cada uno de los espacios (hamburgueserías, supermercados, etc.) están identificados con nombres de marcas que los niños reconocen o, de lo contrario, aprenden a reconocer. Será a través del juego en los espacios que los niños incorporarán los logotipos y las marcas que luego consumirán. En esta línea, el filósofo alemán Walter Benjamin decía que el hábito entra en la vida como juego y que la repetición era su esencia. Si bien los contenidos (a nivel temático) del programa de Caramelito nos podrían llevar a pensar que es un programa didáctico, debemos considerar por un lado el espacio desde donde se emite (el Museo de los Niños); por otro los juegos que se realizan en él. Por ejemplo, el año pasado había un juego didáctico de la AFIP en el cual se "educaba tributariamente" a los niños para que sean buenos contribuyentes en el futuro. Este año no se juega al "Tribukit" en el programa pero sí es parte de los regalos que los

---

con algo más de recursos que otros, permiten analizar en su totalidad, los productos que se ofertan en cada emisión y los modos de relación que se establece con ellos.

participantes reciben. La conductora agrega repetidas veces: "si no pagamos los impuestos cierran los hospitales, los teatros, etc". También se juega al "supermercado" y los chicos tienen que llenar sus carritos de compras con una lista que les entrega la conductora a los dos grupos de "repositores" y de "limpieza". El grupo que logra "comprar" todo es el ganador. Finalmente, también debemos analizar las publicidades que se emiten en el programa (del Gobierno de la Ciudad, de productos infantiles y de empresas de viaje, por ejemplo). Este último aspecto es común en los tres programas.

"Yo soy Panam" se compone de un conjunto de publicidades más una o dos canciones que los complementan: ésta es la dinámica de todo el programa. Álbumes de figuritas, perfumes, golosinas y, por supuesto, infinidad de repeticiones sobre la obra de teatro que realizan en base al programa (esto aparece también en el programa de Caramelito). Si bien dijimos que eran elementos comunes a los tres programas, en el caso de Panam es un recurso que se lleva hasta el límite: la publicidad ocupa tres cuarta parte del programa. "Piñón Fijo" arribó a Buenos Aires (él es cordobés) en el 2003 y tuvo un gran éxito. La comercialización de su imagen llegó hasta límites insospechados (gorros, alfajores, golosinas de todo tipo, muñecos, remeras, juegos de mesa, etc.) pero la diferencia está en que tuvo que "retirarse de la televisión de Buenos Aires" y se volvió a Córdoba urgido por problemas impositivos que le exigieron una retracción en su imagen, en sus apariciones públicas y en los productos que se publicitaban de manera sostenida en los medios de comunicación. Ahora emite su programa con un acentuado cambio: las publicidades dentro de la emisión se redujeron al mínimo y excepcionalmente se publicita la presencia del conductor en el teatro o en algún otro evento.

Estos elementos nos deben llevar a preguntarnos: ¿Cómo se considera la infancia contemporánea? ¿Qué tipo de niño se piensa como televidente? En primer lugar debemos aclarar, siguiendo a Carli, que ya no es posible hablar de 'la' infancia, sino que 'las' infancias refieren siempre a tránsitos múltiples, diferentes y afectados cada vez más por la desigualdad. Las infancias serán definidas en función de trayectorias, experiencias y relaciones con adultos significativos pero también con el mercado y los medios de comunicación.

Cuando se crea la infancia (que es una categoría cultural-histórica y no biológica), se consideraba al niño como "incompleto" y el tránsito por instituciones educativas y la relación con adultos lo "completarían" hasta transformarlo en un ciudadano pleno. La gran diferencia es que desde los años 80 (contemporáneo al cambio en las estructuras de los programas infantiles de televisión) la infancia ha cambiado. El contexto en el que se desenvuelve ha producido modificaciones en su desarrollo. En primer lugar (y principalmente en América Latina) las crisis económicas afectaron significativamente la posibilidad de una infancia sana, bien alimentada e instruida; en segundo lugar el mercado de bienes y los medios de comunicación comenzaron a considerar a la infancia como un nuevo target de consumidores. Es por este motivo que la existencia de publicidades y de productos de los programas televisivos es de significativa importancia para el análisis, pues a través de ellas se establece un "circuito de consumo" que comienza en los programas y se extiende a los teatros, a los cines y a las jugueterías. El afán por incentivar de manera permanente el consumo en los niños es parte de esa concepción actual sobre la infancia. Tal como afirmara Minzi, a través de la interacción con los productos y agencias instaladas por el mercado, los más pequeños no sólo gastan dinero y consumen productos sino que organizan muchas de sus acciones cotidianas, construyen conocimiento acerca del entorno y edifican su identidad.

Muchos autores afirman que la infancia "ha desaparecido" como consecuencia de esta nueva interpelación como segmento de consumo y como autónoma y diferente del mundo adulto. Considero que no hay tal desaparición pero sí una resignificación y un notable cambio en la concepción y el desarrollo de la infancia contemporánea.

Por otra parte, las temáticas de los programas permiten pensar el modelo que subyace en cada uno de ellos. Las que son comunes a los tres se relacionan con el aprendizaje (tienen canciones sobre los días de la semana o los números) pero a través de diferentes modalidades. En Caramelito, todo está orientado hacia el "deber ser", hacia el futuro-ciudadano-educado-correcto. En el caso de Panam, la infancia se representa como "piola", "rebelde" y

"canchera", es un niño-posmoderno el que aparece interpretado en el programa, a tal punto que el vocabulario que utiliza la conductora excede cualquier posibilidad de comprensión por parte de los chicos. Por ejemplo, en un diálogo con uno de los personajes de la Isla (el "Pavo", a quien se le dice entre otras cosas "no podes ser tan pavo, Pavo!"), luego de descubrir que comió mucho Panam le dice "¿Sabés una cosa? Vos tenés que ir a un veterinario psiquiatra (sic) para que analice tus personalidades (sic). No podés comer así!". Acto seguido se sucede una puesta en escena que se repite en las emisiones del programa: los personajes se pegan entre sí, se insultan y se juran venganza unos a otros. Luego la conductora interviene diciendo "Pavo, ¿estás loco? Si seguís, te voy a cortar las alas. Pedile perdón a tu compañero", y él contesta: "Perdón, pero antes te la devuelvo" y le pega al otro. En el mismo programa, las referencias a la violencia o a agresiones se multiplican. Canciones que incluyen letras como: "No quiero a mi hermanito. Tengo celos, estoy de los pelos", "Mi abuela me engaña", "Si me das un beso hago los deberes" y finalmente, "abrazame muy fuerte y te juro que no me baño". En el caso de Pinón Fijo, la concepción de infancia está más relacionada a la inocencia, a la ternura y a la posibilidad de aprender cosas nuevas. En una de las secciones, los chicos hacen una pregunta y un personaje-científico las responde con gráficos y explicaciones o previo a una canción él la canta despacio para que los chicos la aprendan o la recuerden.

## **Conclusión**

El (breve) análisis precedente nos abre la posibilidad de preguntarnos: ¿se pueden pensar productos televisivos para niños sin relacionarlos directamente con un consumo presente o futuro?

En principio (y será el tiempo el que permitirá que esta respuesta provisoria se refute o no), la respuesta pareciera ser que no. Los programas refieren a la infancia de diferentes formas pero lo que tienen en común es la concepción de un "consumo infantil incompleto". Es decir, ver el programa es parte de otros consumos que empiezan cuando termina la emisión del mismo.

Por ejemplo, Caramelito tiene una revista, una obra de teatro, accesorios, discos, etc; que forman parte de los mensajes y contenidos del programa. Lo mismo ocurre con Panam y con Piñón Fijo (aunque en menor medida este año por los problemas ya mencionados)<sup>3</sup>. Siguiendo a Zires, los programas televisivos proporcionan a los niños un conjunto de saberes reconocidos y de prestigio, o de fantasías privilegiadas al ser compartidas entre ellos; y los niños son sometidos a un modo muy particular de violencia (que establece la pertenencia a un mundo de fantasía que permite el entendimiento y reconocimiento de chistes, sketches, juegos), a través de un post-consumo. Evidentemente, en el marco de una profunda crisis económica, pensar los productos infantiles como uno más de los tantos que hay en el mercado puede traer aparejada una diferenciación hacia dentro de los grupos de niños según la cual aquel "que tiene lo que yo tengo" es mi amigo y el que no, se tendrá que integrar en otro grupo de referencia. Consecuentemente, esto implica discutir la urgencia de una educación que permita a los docentes y alumnos televidentes no sólo aprender y aprehender los contenidos básicos comunes sino que contribuya a pensar críticamente los mensajes de los medios de comunicación y, en consecuencia, poder desarmar las cerradas cadenas de consumos que desde ellos se propician.

---

<sup>3</sup> De todos modos, se pueden encontrar en las jugueterías todos los productos relacionados con el payaso. Que ahora no los mencione reiteradamente no significa que se hayan sacado de los locales.

**Bibliografía utilizada:**

- Alonso, M., Matilla, L. y Vázquez, M. (1995) "Cosmopolitismo o uniformidad en la nueva cultura infantil" en *Teleniños públicos, teleniños privados*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Benjamin, W. (1989) *La literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Buenos Aires: Nueva Visión (selección).
- Carli, S. (comp.) (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires: Santillana.
- Corea, C. (2001) "La infancia en el discurso massmediático" en *Cuaderno de pedagogía*, Año 4°, N°8, Rosario.
- Dotro, V. (2003) "Televisión infantil y construcción del niño televidente entre 1960 y 1990. Del capital Piluso a Chiquititas" en *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*, Carli, S. (comp/dir), Buenos Aires: Stella.
- Minzi, V. (2003) "Mercado para la infancia o una infancia para el mercado" en *Estudios sobre comunicación, educación y cultura*, Carli, S. (comp/dir), Buenos Aires: Stella.
- Zires, M. (1983) "El discurso de la televisión y los juegos infantiles" en *Comunicación y cultura* N°10, México.

## **Dibujos animados, subjetividades y nivel inicial**

**Gustavo Mórtolo<sup>4</sup>**

En este breve ensayo desarrollaremos algunas ideas vinculadas con la compleja relación entre infancias e industrias culturales para luego abordar algunas implicaciones escolares. Pondremos el eje de la reflexión en los dibujos animados pero a partir de ellos se abordarán los medios en general. Hablar de infancias en plural implica alejarnos de cualquier aspiración de homogeneidad que permita explicar y comprender lo que significa ser niño o niña en la actualidad. Tampoco esto es posible si se objetiva a "la niñez" en un territorio particular como podría ser la ciudad de Buenos Aires. La fragmentación en múltiples "niñeces" - si se me permite tal neologismo - es un señalamiento necesario para abordar el tema que nos convoca.

### **Dibujitos y más dibujitos**

En Argentina la mayoría de los hogares cuenta con televisión. Durante la década del noventa la televisión por cable y en menor medida la televisión satelital se expandieron por todo el territorio y muchísimas familias se conectaron - a veces de manera legal y otras no tanto - a estas nuevas formas de acceso al visionado televisivo. Algunos datos previos a la debacle de diciembre del 2001 mostraban que casi no había distinciones entre las clases sociales respecto de la cantidad de hogares conectados a canales de cable (COMFER, 2000). Estas nuevas formas de conectividad se expandieron paralelamente al abaratamiento de los aparatos televisivos. En este contexto se incentivó un fenómeno de gran consumo de estas tecnologías y la aparición de nuevas formas de ver televisión. Más allá del cable, la televisión satelital, controles remotos, etcétera, las prácticas del visionado televisivo también mutaron. De las "viejas" formas de la familia reunida alrededor de un único aparato en el hogar se pasó a que distintos miembros de la familia podían

---

<sup>4</sup> Docente de la Facultad de Comunicación de la UBA. Cátedra Taller Anual de Orientación en Comunicación y Educación.

elegir sus propias programaciones en televisores ubicados en distintos ambientes del hogar. Esto también fue posible si se considera la enorme oferta de canales en la televisión paga que se consolidó desde mediados de la década del 80 a la actualidad. Además, hoy es posible ver televisión en los bares, en las estaciones de subte, en los aeropuertos o en las sala de espera de un hospital

Al existir más de ochenta canales la grilla de programación tiende a una enorme segmentación de las audiencias. Es así como las niñas y los niños se recortan como un apetecible segmento de mercado para las industrias culturales. Con el surgimiento del cable aparecen canales destinados a "la niñez" pensados como una franja etaria que se extiende desde los pocos meses hasta los trece o catorce años de edad. Cartoon Network, Discovery Kids, Magic Kids, Nickelodeon, Jetix, Boomerang, Disney Channel, entre otros, conforman parte de la enorme oferta televisiva destinada a las infancias. Nuevamente en plural pues más allá de competir entre ellas cada una de las señales mencionadas tiende a una especialización particular buscando "capturar" audiencias infantiles específicas. Mientras Discovery Kids ofrece productos para los más chiquitos (Teletubies o Bob el constructor), Boomerang apuesta a convocar a las madres y a los padres junto con sus hijos proyectando dibujos animados clásicos (Los picapiedras o Los autos locos).

Si bien dominante, la televisión no es la única manera de acceso a los dibujos animados. Durante todo el año el cine exhibe largometrajes de animación destinados a las infancias. Además, aparecen también los DVD's y los videos como forma de acceso a aquellos dibujos animados que ya han abandonado el circuito de distribución cinematográfica.

### **Capital, entretenimiento e infancias**

Las industrias culturales han jugado un papel relevante en el aceleramiento del proceso de mundialización a través del cual las relaciones de

producción capitalistas se han convertido en hegemónicas y dominantes a lo largo y a lo ancho del mapa del mundo. Si centramos nuestra atención en los dibujos animados se puede observar como desde los centros del poder mundial se planifican, producen y distribuyen los contenidos de animación que se consume globalmente, más allá del poder de capitales más localizados y su capacidad para producir "dibujitos". Dibu, Patoruzito, Mecano el marciano, Los Pintín o las producciones de García Ferré (Pantriste o Manuelita) son ejemplos de capitales locales – a veces asociados con transnacionales – que producen algunos dibujos animados destinados al mercado nacional o, a lo sumo, Latinoamericano.

Estos contenidos pensados y producidos particularmente para las infancias se asocian en series de consumo. En este sentido Bob Esponja, por ejemplo, no significa sólo el visionado de los cortos en la televisión o del largometraje en el cine y su disfrute en términos de puro entretenimiento. En las últimas décadas cualquier dibujo animado se vincula con una variada oferta de productos pensados y producidos para mercados mundiales que incluyen juguetes, golosinas, cereales, gaseosas, calzados, libros y distintos productos destinados al entretenimiento en soportes mediáticos como videos, juegos para computadoras, música, DVD's, etcétera.

Cualquier niña sabe que la película Barbie Rapunzel se relaciona con cientos de objetos de consumo como muñecas y sus accesorios, papas fritas, mochilas, zapatillas, hebillas o útiles escolares. Es decir no se puede pensar el texto mediático dibujos animados en soledad sino asociado a una colección de objetos con un sentido total (Kapur, J., 2000).

Desde perspectivas clasistas bien se podría afirmar que el acceso y el consumo de estas series de productos dependen de los ingresos de los grupos familiares. Sin embargo, para cada tipo de ingreso hay un producto particular que se asocia a cualquier dibujo animado y más para aquellos lanzados al

mercado por las productoras más poderosas como Disney, Pixar o Dreamworks.

Para las infancias no hay "afuera" de estos ambientes massmediáticos y de consumo pues los fenómenos de televidencia exceden el tiempo mismo del visionado del texto mediático (Orozco Gómez, G., 2001). Las niñas y los niños conocen la mayor parte de la producción destinadas a ellos más allá de no tener acceso directo para su consumo mediático. En sus conversaciones y juegos aparecen en general todos los personajes de los dibujos animados de moda. Pero también en sus zapatillas, remeras, gomas de borrar o en el vaso con el que desayunan en el jardín todas las mañanas.

### **Infancias, subjetividad y televisión**

En este contexto aparecen argumentos centrados en los efectos de los medios sobre los sujetos. Para algunos los consumos mediáticos matan la imaginación de los niños, violan su inocencia al relacionarlos con sexo, violencia y comercio y, como un narcótico, eliminan su curiosidad por el mundo. En relación con estas quejas se asume que los niños copian lo que ven y los dibujos animados aparecen como uno de los grandes responsables de la violencia entre los niños y las niñas. Ante estas miradas – a veces provenientes de discursos conservadores y otros de tradiciones como la escuela de Frankfurt - las niñas y los niños son víctimas pasivas contaminadas por una cultura que se corrompe a pasos agigantados (ver a Neil Postman para las primeras o a Adorno para las segundas). La cultura mediática que consumen los niños se visualiza como una aberración contemporánea que está transformando a "nuestros niños" – todavía pensados como niños de Estado – en una masa de zombies alienados y futuros asesinos seriales en contraste con los buenos viejos tiempos "cuando los niños eras buenos, creativos, vibrantes, respetuosos e inocentes" (Zinder, M., 2000).

Por otra parte están los discursos que consideran que los niños no absorben inevitablemente todos los mensajes de la fluidez mediática y los perciben como sujetos activos que habitan el inevitable proceso de cambio histórico y social. Al interior de estas voces aparece un cierto optimismo ya que según estas perspectivas los niños y las niñas son jugadores hábiles que ganan poder cuando se apropian de las imágenes de la cultura popular según sus propios objetivos. Por ejemplo, ante la violencia de ciertas escenas que pueden ser consideradas atemorizantes o angustiantes los niños y las niñas desarrollan estrategias para enfrentarlas tales como cambiar de canal, adelantar el video, mirarlas con pares, etcétera. Las niñas y los niños no son considerados ingenuos sino audiencias hábiles e imaginativas (Kapur, J., 2000)

Lo que subyace en ambas perspectivas es una visión de "la infancia" como categoría natural, una audiencia que es "encontrada" por las industrias culturales y no construida históricamente. Si en el "corto" período histórico que se extiende desde la consolidación de los estados nacionales hasta el fin de los "veinticinco años de oro del capitalismo" a mediados de la década del setenta se podría hablar de una subjetividad infantil constituida en un entramado institucional (escuela y familia como las principales); el presente nos muestra otra realidad. En la actualidad las subjetividades – entre ellas las infantiles - no están determinadas por las instituciones sino por las industrias culturales. Las subjetividades no son centralmente institucionales sino fuertemente massmediáticas (Lewcovicz, I., 2004).

Las infancias del capitalismo tardío – particularmente las urbanas – se constituyen en ambientes saturados de mensajes mediáticos donde los dibujos animados son una de las narrativas dominantes con las cuales están en contacto. Una conexión que se realiza con un amplio grado de autonomía en tanto consumidores pues las industrias culturales les destinan productos con los que se ponen en contacto preferentemente en soledad y de los cuales el mundo adulto poco conoce. Las niñas y los niños son planificadores de sus propios consumos – particularmente televisivos – fenómeno que se expresa en

el visionado solitario y en el manejo del control remoto. Por lo general el mundo adulto conoce poco de los contenidos mediáticos pero sí reconoce las series asociadas de productos que son compradas por padres y madres. Y si el mundo adulto conoce algunos dibujos animados es porque los consume a la par de sus hijos e hijas con un goce enorme. Esto se acrecienta si el producto apela audiencias amplias en edad como Los Simpsons, Toy History, Monster Inc. o Los increíbles.

En la imbricación y yuxtaposición entre narrativas, juegos, tecnologías y consumos se constituyen en gran medida las niñas y los niños de la actualidad. Las industrias culturales ofrecen un tipo de ambiente que las infancias conocen al dedillo mientras que el mundo adulto – que de manera un tanto simplificada se podría sostener que es su productor – no se mueve en él con tanta fluidez. Con enorme potencia, los dibujos animados ofrecen narrativas, temas y personajes que permiten a las niñas y los niños constituir sus identidades infantiles en tanto cultura interiorizada que se manifiesta en un yo y un nosotros.

Frente a estos fenómenos ciertos discursos acusan a las familias por la pérdida de la autoridad y de su lugar en el proceso de socialización de las nuevas generaciones. ¿Puede una familia aislada resistir convirtiendo al hogar en una fortaleza contra la fuerza arrolladora del capital? Ya a fines de la década del sesenta Guy Debord describía la "colonización" que la denominada la sociedad del espectáculo hacía del tiempo del ocio pretendidamente "libre" frente al espacio de opresión del trabajo. Lo privado y lo público de cierto imaginario moderno y burgués ha sido derribado por el capital a partir principalmente de las industrias culturales. En este sentido, la familia puede ser vista como la célula básica de la sociedad pero también como la célula básica del consumo.

## **La escuela y los consumos de las infancias**

No conocemos estudios argentinos que vinculen al nivel inicial con los consumos mediáticos y las prácticas culturales de las infancias. A partir de ciertos estudios sajones y de otros realizados en el marco del nivel primario en Argentina aventuraremos algunas hipótesis sobre el nivel inicial que deberían ser profundizadas o rebatidas con estudios empíricos.

En primer término existe una marca identitaria profunda del trabajo de enseñar que se expresa con suma potencia en los niveles inicial y primario y que es conocida como la "ética del cuidado del otro". A partir de ésta, las y los docentes se ven a sí mismos preocupados por el bienestar de sus alumnos y sus intereses para lo cual manifiestan un marcado interés por el establecimiento de relaciones amorosas, cuidadosas y afectuosas (Hargreaves, A., 1994, Noddings, N., 1984 y Fischman, G., 2000 para la docencia en Argentina). Esta ética cruzada con los discursos que visualizan a los dibujos animados como productores de efectos nocivos sobre las infancias es muy probable que constituya a las y los docentes como "guardianes" de los textos que pueden o no atravesar los muros de la escuela.

Si los dibujos animados – entre otros consumos mediáticos – no son "apropiados" según el mundo adulto para la escuela, hay evidencia en diversos estudios sajones que muestran que las niñas y los niños pequeños desarrollan rápidamente estrategias escolares para evitar y resistir los discursos desaprobatorios de las y los docentes en relación con sus consumos. En este sentido, los niños y las niñas aprenden tempranamente que la televisión no es muy apreciada por los discursos y prácticas escolares (Seiter, E., 2000)

También aparece de manera dominante una fuerte aspiración a inculcar gustos – o el "buen gusto" - que se podría caracterizar como blanco, de clase media y vinculados con la llamada "alta cultura". Por supuesto, los dibujos animados quedan afuera de las narrativas consideradas como "cultura". En el

histórico anclaje fuerte de la escuela con la cultura letrada gutemberguiana, las pantallas se convierten en una amenaza. Generalizando y simplificando se puede afirmar que para la cultura escolar dominante los libros son básicamente buenos y la televisión mala, aunque la pantalla de la computadora tiene sus bemoles. Es buena para investigar y es mala para entretener si se tiene en cuenta que muchos niños y niñas en edad del nivel inicial pasan horas conectados a las páginas de los canales de cable que ofrecen cientos de juegos con sus personajes como protagonistas. Las películas entran en un lugar intermedio en el cual las de no ficción – preferentemente los documentales - son preferibles a las de ficción.

En su exaltación de la cultura gutemberguiana el libro es convertido por la escuela en un fetiche que cuenta con una potencia absoluta para la "liberación" y la "emancipación" de los futuros ciudadanos y ciudadanas. El libro en tanto fetiche no entra para la cultura escolar dominante en los circuitos de producción y distribución capitalista. Basta con observar el diseño de las librerías de capitales concentrados aparecidas durante la década del noventa - con sus espacios alfombrados, sus almohadones y sus estantes llenos exhibiendo la enorme oferta de libros destinados a las infancias - para apreciar que el "niño lector moderno" ha sido destituido. ¿Qué puede hacer el nivel inicial ante infancias que más allá de sus diferencias de clase y género habitan la fluidez de entornos mediáticos y comunicacionales?

Algunas posibles líneas para pensar los dibujos animados en el nivel inicial

En un sistema educativo como el argentino con su total fragmentación y el desfondamiento de los sentidos hegemónicos que emanaron históricamente del estado nacional sería un absurdo pretender un discurso sobre los medios que prescriba un quehacer escolar sobre ellos – y en nuestro caso sobre los dibujos animados – con aspiración universal. Menos una prescripción vinculada a cualquier tipo de moralización, formación de hábitos y gustos o una supuesta

criticidad escolarizada. El "alumno crítico" es un mito de la modernidad atado a todo tipo de discursos pedagógicos, desde los más reaccionarios a los más supuestamente radicales y emancipadores.

Hay muchos trabajos académicos que vinculan a la escuela con los medios y existen algunas tradiciones escolares bastante instaladas históricamente. No nos detendremos en las moralizantes ni en aquellas que proponen vacunar a las infancias para inmunizarlas contra el "mal de la televisión". Algunas líneas proponen – y tienen algunas experiencias al respecto – hacer de los medios un "objeto de estudio". Abogan por desafiar a los niños y a las niñas a transformar a los medios en un contenido escolar "objetivándolos" para conocer cómo construyen sus mensajes, las agencias que los producen, los lenguajes que utilizan, los géneros que "normativizan" sus diferentes narrativas y sus impactos sobre las audiencias. En esta perspectiva el British Film Institute (2004) es claro en algunos aspectos vinculados con el nivel inicial y en este sentido sostiene la televisión, el cine y el video "pueden ser uno de los primeros consumos y prácticas culturales de cualquier niño en la actualidad. A edad temprana ellos aprenden a darles sentido a veloces imágenes en las pantallas, a los cambios de ángulo, los cambios de ambientes y de personajes, los significados de las bandas musicales y las "normas" de los distintos géneros. Alrededor de los tres años han aprendido otra lengua en adición a su lengua materna: han aprendido los códigos y convenciones a través de las cuales los discursos audiovisuales ofrecen sus historias. Muchos chicos tienen sus colecciones de videos que ven repetidas veces y desde temprana edad su tiempo hogareño se organiza en torno a los horarios de sus consumos mediáticos". A partir de este diagnóstico proponen una larga lista de actividades para desarrollar en las aulas tendientes a producir una "alfabetización audiovisual" que habilite a los "niños no sólo a leer – o dar sentido – a los textos mediáticos, o posibilitarles a "escribir" los suyos propios". Una educación en medios según esta perspectiva debería permitirles a las infancias una reflexión sistemática en torno a los procesos de

lectura y escritura en sí mismos y a la comprensión de su propia actividad como lectores y escritores.

Estas propuestas que son valorables y muy bien intencionadas – más cuando se sostienen en discursos radicales y emancipadores – tienen una debilidad fuerte que es su aspiración curricularista y su confianza en la potencia subjetivante de las instituciones escolares. La aspiración curricularista se vincula con un deseo de normativización estatalista y jerárquica de los contenidos deseables para ser trabajados en el aula. Unos expertos en el marco del aparato burocrático administrativo del Estado educador son los “responsables” de decidir qué contenidos en torno a los medios son deseables y necesarios para incluir en el currículum oficial. Y desde esas alturas “bajan” sus prescripciones a la escuela. La otra debilidad se expresa en una confianza “modernamente” sostenida que no ha perdido el optimismo en torno a la fortaleza de la escuela en relación con la “construcción de identidades”. Pero en tiempos de desfundamiento de los Estados nacionales no hay poder soberano estatal – más si se expresa en el sistema escolar - que moldee subjetividades (Negri, T. 2000, Lewcowicz, I. 2004, Lewcowicz, I., y Corea, C., 2004, entre otros)

Sin embargo, más allá de estas discusiones y diagnósticos, la escuela está allí y millones de niños y niñas y cientos de miles de docentes habitan esas instituciones todos los días con sus identidades construidas en diversos contextos, muchísimos de ellos massmediáticos. Y los alumnos y alumnas de nivel inicial asisten a la escuela con unas subjetividades donde los dibujos animados y las series de consumos que se les asocian los constituyen como niños y niñas.

¿Qué hacer con estos consumos sin “ningunearlos” o imaginarlos suspendidos en un perchero como un abrigo que se saca al comenzar la jornada y se vuelve a colocar cuando se vuelve a casa? Hay decenas de temas para pensar colectivamente en las aulas del nivel inicial relacionados con los

dibujitos animados. Las identidades que ofrecen, los estereotipos que vehiculizan, los valores que portan, la construcción de personajes, los ambientes en que se mueven, el tipo de lenguaje que utilizan o aspectos técnicos como la música, los colores, los ritmos, entre otros. Pero estos deben ser decididos en situación pues no hay demasiados supuestos ni tampoco "leyes" que preexistan a la constitución de los "colectivos escolares" – si es que es posible hablar de "colectivos" en la escuela -. Tampoco un futuro de "progreso indefinido" individual y colectivo tal como el que constituyó los imaginarios de la escuela moderna. En este sentido, ¿alguien puede aventurar cómo será el futuro para un niño o una niña que hoy tiene entre tres y cinco años? Es en el marco de una escuela, un grupo, un tipo de interacciones y un contexto particular y contingente que los contenidos a abordar en relación con los dibujitos animados "deberían" ser decididos.

¿Y las metodologías? Hay diversas formas posibles de trabajar con los dibujos animados, la mayoría de las cuales deben ser experimentadas pues no hay muchos registros de experiencias al respecto. Desarrollaremos brevemente tres:

Las propuestas deconstructivistas racionales: son aquellas que luego de un visionado proponen la reflexión y/o desnaturalización en torno a un aspecto o contenido particular vinculado al dibujo animado elegido. En general, luego del visionado se estimula un diálogo donde las y los docentes guían la reflexión utilizando preguntas disparadoras o desafiantes. Muchas veces las formas dialógicas sustentadas en propuestas racionalistas obturan el lugar del placer, la emoción y los aspectos lúdicos que implica el visionado no escolar de los dibujitos. También hay bastante evidencia que pone en cuestión a este tipo de abordaje escolar como una forma de "alterar la conciencia" de las infancias en el marco de la búsqueda de algún tipo de transformación subjetiva. (Buckingham, D., 1998). Más allá de estos señalamientos críticos siempre es estimulante el visionado colectivo de dibujos animados cuando posibilitan un encuentro colectivo donde docentes y niños y niñas expresan sus reflexiones,

sus opiniones, sus críticas o coincidencias con los textos mediáticos que se comparten.

Las propuestas más emocionales: son las que disparan la reflexión y el diálogo a partir del juego o la actuación. Que las niñas y los niños organicen pequeños juegos donde asumen los roles de algunos personajes de dibujos animados puede constituirse en una forma de pensamiento colectivo en torno a sus consumos mediáticos. Cuando los niños y las niñas representan roles de personajes de ficción aparecen elementos paródicos que dan cuenta de un distanciamiento reflexivo respecto de los textos que consumen. En estas parodias, chistes o elementos lúdicos que agregan en sus representaciones hay un potencial para reflexionar sobre los géneros y los relatos dominantes y en nosotros como consumidores y audiencias.

La producción: la veta expresiva de los alumnos y alumnas ha sido históricamente muy trabajada en el nivel inicial. En relación con los dibujos animados se puede apostar al dibujo de las niñas y los niños para a posteriori estimular una distancia de las propias producciones que permita el diálogo reflexivo y analítico. Se pueden producir, por ejemplo, "story-boards" sencillos utilizando los núcleos dramáticos de la narrativa clásica. Ilustrar una historia con un comienzo, un desarrollo y un final producidos en viñetas pueden ser una oportunidad para dialogar en torno a ellos mismos como productores – es decir, como agencias – que toman decisiones respecto de las ropas que visten a los personajes, los ambientes en los que interactúan, las acciones que realizan, los diálogos que mantienen entre ellos, etcétera.

Es evidente que estas tres perspectivas metodológicas pueden ser combinadas y articuladas en diversos encuentros. Es interesante compartir algunos problemas observados cuando los dibujos animados – o los medios en general – entran al aula. No entraremos en aquellos aspectos disciplinantes y moralizantes clásicos sino en posturas que consideramos potencialmente más valiosas. En primer lugar, las y los docentes que tienen aspiraciones radicales y emancipadoras en pos de "desmitificar" y "desnaturalizar" las producciones mediáticas asumen muchas veces a su propia "verdad" como la llave para la

liberación "de la infancia". Así aparecen formas de "vacunación" vinculadas con una especie de evangelización política en la escuela. También se observa, particularmente cuando se abordan contenidos vinculados con los estereotipos o los valores, cierres de clases en las que prima la "corrección política" y donde son comunes frases como "debemos respetar al otro" o "todos somos iguales".

Como hemos visto la tarea no es sencilla pero esta misma dificultad aumenta su lugar desafiante. Históricamente enseñar los medios en la escuela – especialmente los audiovisuales – no ha sido un aspecto relevante de las prácticas escolares. Menos cuando las narrativas son consideradas "menores" como los dibujos animados. Pero estas narrativas tienen un enorme poder en la construcción de las identidades infantiles, más que cualquier narrativa vinculada a la esfera gutenberguiana. Los niños y las niñas del nivel inicial con sus cuatro o cinco años ya portan cientos de horas de visionado de dibujos animados en múltiples soportes. Más allá de contenidos y metodologías respecto de la enseñanza de los medios, pensar quiénes somos al interior del momento histórico que nos ha tocado en suerte es posible aún en la escuela. En este sentido, ¿se puede dejar a los medios "afuera" de ella? Creemos que no.

### **Bibliografía:**

- Adorno, T., *Televisión y cultura de masas*, Ediciones Lunaria, Buenos Aires, 2002.
- British Film Institute, *¡Look Again! A teaching guide to using film and television with three- to eleven-year-olds*, BFI Education, London, 2003.
- Buckingham, D., *Pedagogy, Parody and Political Correctness* en Buckingham, D., *Teaching Popular Culture. Beyond Radical Pedagogy*, Routledge (UK), 1998.
- Debord, G., *La sociedad del espectáculo*, Biblioteca de la mirada, Buenos Aires, 1995.

- Hargreaves, A., *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Morata, Madrid, 1996.
- Fischman, G., *Comparing pedagogical Imaginations in Teacher Education*, Ponencia presentada en la Conferencia Anual de AERA, Nueva Orleans, 2000.
- Kapur, J., *Out of Control: Television and the Transformation of Childhood in Late Capitalism* en Kinder, M., *Kid's Media Culture*, Duke University Press, 2000.
- Lewcowicz, I., *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Paidós, Buenos Aires, 2004.
- Lewcowicz, I. y Corea, C., *Pedagogía del aburrido*, Paidós, Buenos Aires, 2004.
- Negri, A. y Hardt, M., *Imperio*, México, Paidós, 2000.
- Noddings, N., *In Search of the Feminine*, *Teacher Collage Record*, Vol. 87 N° 2, 1985.
- Orozco Gómez, G., *Televisión, audiencias y educación*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, 2001.
- Postman, N., *Amusing Ourselves to Death*, Viking, New York, 1984 (hay traducción en castellano).
- Seiter, E., *Power Ranger al Preschool: Negotiating Media in Child Care settings* en Kinder, M., *Kid's Media Culture*, Duke University Press, 2000.
- Zinder, M., *Kid's Media Culture*, Duke University Press, 2000.

## **Teletubbies, Power Rangers y esponjas parlanchinas. Las señales infantiles de la televisión por cable.**

**Por María Graciela Rodríguez<sup>5</sup>**

El creciente desplazamiento de la audiencia televisiva infantil desde la televisión abierta hacia los canales de cable, implica un desplazamiento empírico, pero también analítico-conceptual, desde los denominados "programas para niños" hacia las "señales infantiles". Desde la perspectiva de los mismos chicos, y según algunos estudios de recepción, los niños reconocen las señales infantiles que transmiten las 24 horas para ellos, de modo que, ante las opciones ofertadas, escogen, dentro de la programación, las señales de cable infantiles en forma mayoritaria. Dicho en otras palabras, los chicos reconocen que la televisión para niños está en el cable.

Así, en la programación total de la oferta televisiva, el público infantil logra incidir en los resultados globales de la audiencia de la televisión por cable, que supera en cifras a la de aire por el peso de los televidentes menores. Esto indica que el desplazamiento señalado merece nuestra atención.

De hecho, sólo por cable la pantalla presenta una oferta de cerca de 150 programas infantiles, la mayoría de media hora de duración (una excepción son las películas, particularmente las de Disney), abundancia que se da, además, en un marco de globalización cultural y de mundialización de la producción de bienes culturales.<sup>6</sup> A partir de estos procesos, las productoras externas a las señales se especializan en diseñar programas que se acomoden a las fisonomías segmentadas de las señales que se dedican a los niños: la productora de Plaza Sésamo, Workshop Television, o las compañías que

---

<sup>5</sup> Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Magister en Sociología de la Cultura. Doctoranda en Ciencias Sociales. Ex-becaria del CONICET. Docente del IES Eccleston y de la UBA. Investigadora del Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

<sup>6</sup> En este marco, y como afirma Valderrama, "la compleja relación entre los medios de comunicación y la globalización, sólo es posible entenderla si contemplamos simultáneamente dos procesos no claramente diferenciables entre sí: por una parte, el proceso de globalización de los medios como tal, y por otro, los procesos que hacen de los medios condición de posibilidad de la globalización" (2004:13).

producen en forma independiente para la BBC o para la televisión canadiense, son algunos ejemplos. En las señales infantiles por cable, las procedencias de estas producciones son diversas, aunque cuantitativamente se destacan algunos pocos países como Canadá, Gran Bretaña, Méjico, Japón y Estados Unidos. A ellas se suman las (escasas) producciones locales, generalmente hechas desde un estudio y tomando como eje los video-juegos.

Pero la globalización de los productos culturales, a la par que homogeiniza los productos a escala mundial, discrimina targets y segmentos culturales, lo cual implica, simultáneamente, una modificación profunda de la manera en que tradicionalmente se han pensado los programas de televisión para niños. El conocido esquema donde un adulto se encargaba de conducir un programa, con segmentos de entretenimientos y canciones, parece estar agotado y haber sido superado por otros: animales humanizados sobre los que gravita el conflicto narrativo; filmes de batalla y acción; universos habitados por criaturas exóticas cuyo sentido es coherente en sí mismo; formatos 'didactizados' pensados como complemento de la escuela, entre otros.

Poco sabemos de las consecuencias de estos cambios, aunque indudablemente proponen, tanto a los docentes como a los analistas de medios, un desafío complejo e inquietante: ¿qué hacer frente a tamaña abundancia? ¿Lamentarnos de la 'calidad' de los programas e ignorar la pregnancia que tienen estos textos sobre las subjetividades infantiles? ¿O, por el contrario, sumergirnos en este universo televisivo desde una postura acrítica y celebratoria? Quizás sea el momento de comenzar a enfrentar el desafío que todo esto supone y, atendiendo a la gran cantidad de tareas que hay que emprender, es necesario de enfrentarlo por algún lado.

Justamente, la intención de este trabajo es recorrer descriptivamente las ofertas infantiles de la televisión por cable (sin agotarlas todas), a fin de intentar establecer algunas líneas de indagación posibles. La hipótesis principal que acompaña estas notas es que todos los programas infantiles televisivos, por tratarse de productos masivos, poseen, aunque en dosis diversas, elementos provenientes del entretenimiento, aún los que podrían caracterizarse como 'didácticos'. Concretamente, el repertorio de centenares de programas de la

televisión infantil por cable, presenta una profusa variedad de formatos y también de contenidos, los que, a la vez que definen sus universos de audiencias, permiten clasificar a las señales en un abanico que va desde aquellas más comprometidas con 'lo didáctico' (claramente Discovery Kids y en menor medida Nickelodeon), hasta las que se vuelcan decididamente al entretenimiento (Boomerang o Cartoon Network). El panorama se completa, en cuanto a los contenidos, con una zona de grises en la que el resto de las señales presentan apuestas institucionales oscilantes entre ambos polos (Magic Kids, Disney Channel), o que privilegian la construcción de un multi-target por sobre la elección de los contenidos (Nickelodeon).

Desde esta posición, la propuesta de este trabajo es relevar contenidos, tópicos, formatos y estilos de algunos programas infantiles de la oferta de la televisión por cable, atendiendo a una clasificación que, antes que en la tradicional dicotomía respecto de las técnicas utilizadas (dibujos animados o animación computada), se apoye en otras categorías útiles para efectuar discriminaciones culturales. Esta clasificación, que se asume provisoria y frágil, permitirá observar otros atributos existentes en los textos destinados a las audiencias infantiles, tales como los grados de 'realismo' o de fantasía, la existencia de coherencia interna de los universos textualizados, los elementos agonísticos (de confrontación) representados en la eterna lucha entre el bien y el mal, la cotidianización, o la mimesis con el mundo humano. Sin embargo, es necesario advertir que esta clasificación, a medida que se ingresa en la extensa superficie textual de la programación infantil por cable, va a mostrar por sí sola la debilidad de sus límites y, por ende, su labilidad y porosidad, por lo cual se irá 'desclasificando' sola. Y esto porque, en el transcurso del recorrido propuesto, se intentará dar cuenta de las hibridaciones que se producen entre los distintos elementos mencionados, lo que da lugar a un entramado más similar a un degradé que a una dicotomía de blancos y negros, donde los únicos elementos distintivos serán, indudablemente, los grisados.

Se espera que, luego de describir estos grisados, sea posible dar cuenta de las diferentes formas en que cada señal construye a sus destinatarios. Así,

mientras que, por ejemplo, Nickelodeon presenta mayoritariamente programas 'veristas', Disney Channel propone como foco a la fantasía y la humanización de los animales; Jetix privilegia las batallas entre el bien y el mal mientras que Bommerang persiste en los formatos que hacen pivot sobre los temas de la comedia blanca; y Discovery Kids combina el didactismo dentro de la vida cotidiana, mientras que la apuesta de Magic Kids será el uso de las nuevas tecnologías.

### De los programas 'realistas' a los mundos coherentes en sí mismos

El grado de verismo que presentan los programas de televisión infantiles es un elemento interesante para indagar porque permite despejar el análisis de otras variables que, como los elementos retóricos ligados a la estilización de las narraciones, pueden obnubilar la mirada del analista desprevenido. De hecho, el mayor o menor grado de cercanía con la 'realidad' no parece estar directamente relacionado ni con la técnica seleccionada para representarla ni con una estética: dibujos animados o animación computada atraviesan por igual narrativas más o menos fantásticas o realistas.

La diferencia, en términos de verismo, entre unos y otros, no se relaciona tanto con la técnica de animación sino más bien con algunos elementos narrativos que entran en juego como factores de las tramas básicas. Así, en términos de programas realistas, podríamos partir de un supuesto 'grado cero' donde se agruparían aquellos organizados en torno a un grupo de personajes a quienes "les pasan cosas de todos los días". En este conjunto caerían programas tales como Ginger, Los Rugrats, Los Rugrats crecidos, Hey, Arnold!, Los Rocket Powers (Nickelodeon), Caillou, (Discovery Kids), Mi padre el rockero (Cartoon Network), Fillmore (Jetix), entre otros. Y esto independientemente de los atributos estéticos utilizados: desde elementos del animé en Los Rocket Powers, a los pasteles y las acuarelas de Caillou, pasando por los trazos fuertes y opacos de los muy urbanos Hey, Arnold! o Fillmore. Lo central en todos ellos es la serie de desventuras/aventuras que les sucede en la vida cotidiana a un grupo más o menos fijo de personajes (a

veces orbitando sobre uno central, que le da título al programa, como es el caso de Ginger, Caillou o Hey, Arnold!).

Justamente, son algunos cambios sobre la cuestión de la vida cotidiana los que corren suavemente los límites de esta apretada clasificación 'realista', desplazándose apenas del 'grado cero' pero insinuando, ya, que esta clasificación está condenada a ser inútil. Dos son los rasgos más significativos: el primero es que algo ocurre cuando esta vida ordinaria es replicada en un universo cotidiano pero de animales; el segundo resulta de la aparición de un elemento con distintos grados de magia y/o fantasía, también desequilibra la narración desde la vida cotidiana ordinaria hacia un espacio diferente o extraordinario. Y estos dos rasgos también inciden en los relatos, independientemente de las técnicas utilizadas para narrarlos.

Respecto de los universos cotidianos protagonizados por animales, Disney Channel, que trae consigo la marca histórica del territorio conquistado, contiene una gran variedad: desde Winnie Pooh o Bear en la casa azul, hasta Las aventuras de Timon y Pumba. Pero estas animalizadas vidas no son patrimonio de Disney: en su versión 'realista', también Discovery Kids hace su apuesta con Jakers (unos cerditos irlandeses que, en animación computada, recrean las historias que les cuenta su abuelo); Edelberto, el tigre; El mundo divertido de Peep (un curioso pájaro y sus amigos); Paz (un pingüino sensible que vive solo con su madre); Los hermanos Koala, son todos ejemplos de esta versión.

En relación con las narrativas que se centran en la existencia de elementos mágicos o fantásticos en la vida ordinaria, Discovery Kids pone en pantalla a Bob, el constructor, quien convive con parlantes camiones humanizados; Clifford, cuyo centro narrativo gravita alrededor de un perro rojo y gigantesco; Poko, organizado en torno a un simpático niño que puede crear objetos con su dedo mágico (que utiliza elementos de la comedia blanca); Las aventuras de Henry, en el cual a Henry se le conceden sus deseos tras comer zanahorias; Barney y sus amigos, el famoso muñeco de dinosaurio que se convierte en dinosaurio 'de verdad' para interactuar con un grupo de niños; Dragon Tales, narraciones que se disparan cuando dos hermanos,

mágicamente, vuelan a un país de dragones; Toddworld, un grupo de amigos que poseen 'rarezas' en su constitución externa y que resuelven sus diferencias de modo 'políticamente correcto', etc. Nickelodeon, por su parte, presenta a Los Thornberrys, en el que la protagonista tiene el don de hablar con los animales o a Jimmy Neutron, un odioso niño superdotado que resuelve problemas con inventos, aunque aquí la magia haya sido reemplazada por la tecnología.<sup>7</sup> Por su parte, en este conjunto entra también Los padrinos mágicos, de Jetix, donde Tim, que vive aburridamente con sus padres, tiene unos padrinos que le conceden deseos a través de la magia y que, inevitablemente, conducen a los más terribles desastres, con lo cual, siempre se termina 'aprendiendo una lección'. En este último ejemplo el elemento fantástico muestra el límite de la clasificación usada como punto de partida, particularmente por su apuesta al grado máximo del absurdo (rasgo que lo emparenta con Bob Esponja), en una narración enmarcada, además, en el estilo animé, lo que radicaliza los efectos de esos deseos. En el resto de las señales, algunos programas hacen gravitar sus tramas sobre la interacción entre un mundo común y corriente y un mundo extraordinario, sea éste producto de la magia (Sabrina, la bruja, de Disney Channel), de los alienígenas (Lilo y Stich de la misma señal) o de lo oculto (El colegio del agujero negro, de Jetix).

Lo cierto es que esta endeble clasificación, que había comenzado con un (supuesto) 'grado cero' en relación con el 'realismo', se va complejizando a medida que otros elementos entran en juego. Así, aquellos universos animalizados y estos mundos ordinarios con elementos fantásticos, dan paso a programas organizados en torno a los que podrían denominarse los mundos coherentes en sí mismos. En este conjunto encontramos desde las criaturas inventadas de Save Ums, de Discovery Kids, hasta el grotesco CatDog, de Nickelodeon. En este espectro también puede ubicarse a Rolie, Polie y Olie, de Disney Channel, un mundo redondo con reglas propias que, sin embargo, a diferencia de los anteriores, tiende a parecerse demasiado al mundo conocido,

---

<sup>7</sup> Este dato no es un tema menor, aunque ameritaría un estudio más minucioso. Aquí sólo lo señalamos.

rasgo que indudablemente es una constante en los productos de Disney. Por su lado, Kito Pizzas, de Magic Kids, una de las pocas producciones locales, también trabaja sobre diferentes universos que 'el chico del delivery' tiene que atravesar para entregar las pizzas (el mundo de la escuela, el del tránsito, el que simula el bar de "La Guerra de las Galaxias" o el más darkie y neo-gótico de laberínticas cavernas) pero, aunque ofrezcan coherencias internas, los universos de Kito Pizzas están diseñados para el entretenimiento interactivo y no en función de la narración (aunque presente algunos elementos narrativos), de igual modo que lo hace A jugar con Hugo, la otra producción local.

En relación con estos mundos coherentes en sí mismos, la pantalla de Discovery Kids es una de las señales que los privilegia pero oscilando, fiel a su posicionamiento, entre los contenidos 'educativos' y los dedicados puramente al entretenimiento. Entre los primeros están Jay, Jay, el avioncito, en el que aviones humanizados viven experiencias cotidianas que terminan dejando una suerte de lecciones del trabajo en grupo; Cubitos, en el cual cuatro personajes cúbicos juegan, cantan y hasta aprenden cosas a través de un pizarrón que emerge del damero que sirve de superficie; Boo!, un personaje inventado que se esconde, para proponer a los televidentes ejercitar su percepción visual; Pequeños Planetas, en el cual los personajes centrales viajan a planetas donde habitan criaturas (tan poco comunes como ellos) que les plantean problemas de física (un mundo, dicho sea de paso, representado con una estética y un diseño extremadamente peculiares en tonos dorados, violetas y verdes). A medio camino encontramos a Lazy Town, una ciudad liderada por un héroe amante de la vida sana y la actividad física y permanentemente amenazado por un villano que sólo desea descansar. Entre los segundos, aquellos que esbozan menor interés por la enseñanza, está Little Robots, un mundo habitado por robots donde hasta la luna y el sol son movidos por palancas; y también Rubbadubbers, un grupo de gadgets de baño que tienen aventuras cuando en la casa no hay nadie, los tres de Discovery Kids.

En el extremo del arco, privilegiando sin pudor el entretenimiento por sobre la enseñanza, encontramos a Bob Esponja y a CatDog, ambos de Nickelodeon. Grotescos y surrealistas, estos programas operan sobre el

absurdo hasta límites insospechados: el primero presentando una esponja que vive en el fondo del mar, trabaja en un local de comidas rápidas llamado Cangreburger y cuyo compañero de tareas, Calamardo, sólo disfruta cuando toca su oboe. CatDog, por su lado, parte del hecho disparatado de tratarse de un personaje mitad perro y mitad gato, unidos por el medio (con lo cual posee una cabeza de cada animal en cada extremo del cuerpo), que vive peleándose consigo mismo. En este mundo bifronte hay pocas reglas además de las de CatDog, lo que lo convertiría en un universo también coherente en sí mismo, y, sin embargo, este personaje ambivalente interactúa con un 'afuera' supuestamente normal que impide clasificar a CatDog según ese parámetro.

Por otro lado, aunque la meta principal de estos programas es claramente la del entretenimiento, es posible observar, en la utilización del grotesco, la apelación a una matriz cómica popular (Bajtin, 1987), la cual señalaría, de modos inmanentes a ella, la posibilidad de proyectar el 'mundo del revés'. En ese sentido, y siguiendo a Bajtin, la operación de modificar la lógica de combinación de objetos en una síntesis grotesca forma parte de esa matriz cómica popular, responsable de la capacidad de imaginar otros 'mundos posibles'. Aunque pueda sonar arriesgado, tal vez sea éste un elemento, aunque 'oculto' a los ojos más rigurosos de los docentes, destinado a fomentar la imaginación, al modo de los elementos contrastantes que propone Tonucci para promover la creatividad.

#### De la humanización de los animales a las batallas por el bien y el mal

Existe también una serie de programas donde los animales están humanizados, pero esta vez no tanto al servicio de conformar mundos coherentes en sí mismos, sino de intercalar un elemento discordante que funciona como rasgo humorístico. Construidos mayoritariamente desde la perspectiva del animal-protagonista, en estos programas de animales cómicos, el humor es trabajado a partir de dos recursos. El primero de ellos es la colocación de un animal en un universo humano cotidiano, lo cual se efectiviza en versiones variadas: la del 'comentarista inteligente', como Garfield,

presentada en Boomerang; la de la superioridad sobre los humanos, como los (ya clásicos) La Pantera Rosa o Don Gato y su Pandilla, ambos en Boomerang; o la del anti-héroe, como Coraje, el perro cobarde, en Cartoon Network. El segundo de los recursos para el humor es la atribución de autonomía de los animales-personajes, que ubica a estos programas a medio camino, también, con aquel conjunto de mundos coherentes en sí mismos. La diferencia es que aquí el mundo del animal se asienta en una mimesis del mundo humano, con lo cual se pierde efectividad en términos de coherencia interna y se gana en identificación con lo ordinario. Ejemplos de estos programas son El oso Yogui, Los Cariñositos, Pancho y Rancho y El oso hormiguero (estos dos últimos, dicho sea de paso, de los mismos productores de La Pantera Rosa), todos en Boomerang. Muchos de estos programas, además, trabajan con recursos humorísticos de la comedia blanca, tradicionales del slapstick o de las películas mudas, como los golpes o la persistencia infinita y perpetua de inventar métodos, que siempre terminan fallando, para atrapar al otro, como sucede en El correccaminos (ahora retirado de la programación) o en El Show de Tom y Jerry, de Cartoon Network.

En esta línea, aunque no se trate de animales humanizados, pueden entrar también programas como Los Picapiedras o Los Supersónicos, en Boomerang, clásicos de los 60 que focalizan el nudo narrativo en las disonancias temporales.

Pero los programas que trabajan desde la cotidianización de mundos distintos o desde la interacción de animales con humanos, también presentan resistencias a ser encuadrados en la clasificación original, la cual, a estas alturas, aparece como lo que es: una mera excusa argumental. Apelando a tópicos básicos de la comedia, como el del pequeño que vence al grande, y al efectismo del humor blanco, como las (inútiles) mil formas de atrapar al otro, en algún sentido se solapan con otro gran tema presente en los programas infantiles: el de las batallas entre el bien y el mal. En este terreno, tampoco podemos utilizar ni los rasgos estéticos ni los técnicos para calificar a estos programas: de hecho tanto los Power Rangers (en sus múltiples y aparentemente infinitas versiones) como Las chicas Superpoderosas caen

dentro de estos tópicos, aunque utilizan diferentes elementos retóricos en su producción. La mayoría cuantitativa de este conjunto la tiene Jetix.

En primer lugar, los ya mencionados Power Rangers es una serie filmada en Australia que combina actores de carne y hueso con efectos especiales propios de los primeros años del cine, como las tomas en contrapicado o las maquetas para crear el efecto del gigantismo. Sus personajes son caracterizados, básicamente, a través del vestuario (burdo, naif y exagerado) lo cual resulta en la presentación de rasgos exteriores inconfundibles de maldad o bondad. La dicotomía colocada en el vestuario opera como un efecto de sobretrazo que, al resaltar la distinción entre el mal y el bien, conecta con el momento de construcción del mundo moral y de la regla por el que están atravesando la mayoría de sus televidentes. Y sin embargo, no es la violencia el rasgo más condenable de los Power Rangers. De hecho, en esta serie donde, obviamente, siempre gana el bien, y a pesar de que los malos nunca mueren del todo para permitir su continuidad, no hay derramamiento de sangre: los malos, al ser derrotados, simplemente desaparecen. Lo que llama la atención en los Power Rangers, en todo caso, es la confrontación entre mundos jerarquizados donde el orden democrático brilla por su ausencia. Y aunque este rasgo también presenta sus matices (los malos se rigen por monarquías mientras que los buenos responden a un líder sensato y justo, ya sea encarnado en un sensei, una eminencia doctoral o una sabia y bella princesa), en ninguno de los casos hay resolución de los conflictos por vías dialógicas o democráticas.

Y sin embargo, la dicotomía no siempre es deudora de un orden jerárquico. Muchas veces el bien y el mal confrontan simplemente para ponderar habilidades: por Jetix también se emiten Bey Blade, una batalla-espectáculo entre poseedores de trompos de última generación, trabajada desde el estilo animé; Digimon 4, Megaman, Medabots y otras series de origen asiático. En Boomerang, esta batalla entre el bien y el mal parece, por el contrario, no querer dejar los elementos de la comedia y los clásicos dibujitos animados de los 60, como se observa en Los cazafantasmas, Los Super Globetrotters o James Bond Jr. Por su parte, Cartoon Network oscila entre la

programación de estructuras tradicionales del género y algunos programas que apuestan a ciertas rupturas. Así como incluye en su programación al asiático Pokemon (en duro estilo animé), Las aventuras de Jackie Chan (basada en la exitosa serie de películas), El escuadrón del tiempo, Batman del Futuro o La liga de la justicia, también incorpora algunas innovaciones que aparecen particularmente vinculadas a dos cosas: o bien a insistir en la batalla entre el bien y el mal pero desde la perspectiva de un 'malo' (que sería casi un villano con mala suerte, como es el caso de El laboratorio de Dexter, donde estará permanentemente obstaculizado por su molesta hermana, o el del célebre Pinky y Cerebro, que opera acompañado de un ayudante decididamente tonto); o bien a colocar los clásicos superpoderes en un registro cotidiano, como es el caso de Las chicas superpoderosas, unas niñas que dejan la escuela momentáneamente para ir a combatir a los villanos de turno. Con estas últimas se emparentan, aunque en una versión adolescente y fashion, Tres espías sin límite, de Jetix, y Kim possible, de Disney Channel.

#### Los didácticos en sus dos versiones

En las señales de cable, los programas didácticos (o 'didactizados'), presentan dos variantes: aquellos que trabajan con contenidos que aparecen explícitamente en la misma superficie del texto, y aquellos otros que transmiten, de modos metatextuales, contenidos concretos, haciendo de esta transmisión su razón de ser. En el primer caso se trata, siguiendo a Aguilar González (2004), de una textualización<sup>8</sup> de contenidos educativos (como ocurre, por ejemplo, en Paz, Pequeños Planetas o Toddworld); mientras que en el

---

<sup>8</sup> Visto desde la recepción, la comprensión de la realidad se produce a través de dos actividades cognitivas: la gramaticalización, que implica la identificación y la construcción de reglas y códigos culturales, y la textualización, actividad que señala las operaciones de remisión entre textos y la identificación con estructuras de género o narrativas. Desde el punto de vista de la emisión "los programas televisivos son textualizaciones de situaciones culturales, por lo que los receptores construyen el sentido de los mensajes a partir de la identificación de discursos sociales amplios o historias comunes, generalmente ya incorporados en sus *frames* y mapas cognitivos" (Aguilar González, 2004:130). Los *frames* organizan el bagaje cultural en redes de significado estructuradas a partir, no sólo del propio capital cultural, sino también de mediaciones diversas y de los mismos textos. Para la noción de *frames*, ver Simone, 2000.

segundo, se trata de un nivel metatextual, donde la transmisión de los contenidos asume formas escolarizadas, siendo Plaza Sésamo su paradigma. Este formato re-aparece también en otros casos, como Dora, la exploradora, o, en modalidad teenager, en programas como Nivel X o Zona Virtual, de Jetix, donde es central el tópico del uso de las nuevas tecnologías del entretenimiento.

Dentro de esta última señal, A jugar con Hugo y Kito Pizzas, presentan características particulares porque utilizan el entretenimiento para 'aprender a jugar'. Estos programas, claramente interactivos, se diferencian, sin embargo, de otros en los cuales la interactividad se restringe a un comentario sin ser efectiva: en Dora, la Exploradora, de Nickelodeon, por ejemplo, se mimetiza una interactividad ilusoria que da lugar al seguimiento de la protagonista por una serie de trayectos que le permitirán a Dora conseguir su objetivo. La inteligencia espacial es puesta en juego, además, con diagramas y resoluciones gráficas simples. Las pistas de Blue, también de Nickelodeon y también dedicado a chicos del nivel inicial, presenta, por el contrario, la ocasión de deducir, a partir de unas pistas, el requerimiento del perro Blue quien, a diferencia de los programas clásicos de animales, no habla. La ilusión de interactividad, al igual que en Dora, la Exploradora, es operada a partir de miradas a cámara del conductor, de preguntas sin respuestas o de repeticiones de refuerzo, sólo que, en Las Pistas de Blue, se combinan las técnicas de animación computada con un personaje real, que, al actuar delante de una croma, cambia de tamaño y/o de escenario tan pronto como, por ejemplo, atraviesa un cuadro.

Discovery Kids, acaso la señal más comprometida con la cuestión de la enseñanza, presenta varios programas del tipo pedagógico-textualizado, muchos de ellos, ya mencionados en otros ítems, combinan esta apuesta con otros elementos. Los (nunca demasiado criticados) Telettubbies, personajes mutantes de la televisión (poseen una pantalla en su abdomen), habitan un mundo coherente en sí mismo y sobre él pasean observándolo desde el registro de un deambulador. Así como los Power Rangers conectan con los chicos que comienzan a construir su moralidad, en los Telettubbies el esquema

de repetición de una secuencia, de una palabra o de una situación, que suele exasperar a los adultos, es parte integrante del registro infantil de los deambuladores. También en Discovery Kids está el ya clásico Plaza Sésamo, una suerte de escuela televisiva con juegos y canciones incluidos, que presenta sus contenidos de la mano de títeres y actores, y los refuerza a través de micros temáticos producidos con técnicas diversas. Finalmente, Zaboomafoo (un prodigio de edición canadiense), apunta a textualizar los contenidos pero deteniéndose en refuerzos 'pedagogizados' que se traducen en pequeñas referencias a un conocimiento, en tanto saber legitimado, a transmitir por sus conductores. Acaso emparentado también con los programas de Discovery Channel sobre la vida natural, Zaboomafoo focaliza sobre la vida de los animales a partir de la presentación temática de dos hermanos que supuestamente viven en Animalandia y que son visitados, diariamente, por Zaboo, un lemur parlanchín que dialoga con ellos. Zaboomafoo, en su hibridez, parece dar exacta cuenta de los objetivos de esta señal infantil: educar entreteniéndolo.<sup>9</sup>

Finalmente, una clasificación desclasificada

El recorrido propuesto por algunas ofertas de la programación infantil de la televisión por cable, partió de una clasificación que, desde el principio, se suponía frágil e inestable pero que, sin embargo, permitió discriminar algunos elementos presentes en estos textos. Una de las (pocas) conclusiones a las que es posible referir, se vincula con la afirmación de que estos programas presentan combinaciones, en dosis diversas, de elementos didácticos y del entretenimiento. A su vez, esta constatación permite formular una discriminación, provisoria, respecto de las diferentes tendencias encontradas en cada señal. Como se anticipó en la introducción, el espectro indica que las

---

<sup>9</sup> De hecho, y con la premisa de que "el aprendizaje debe ser divertido", *Discovery Kids* acaba de ampliar su programa "Discovery en la escuela", que ya se venía desarrollando en Mar del Plata y La Pampa, a 40 colegios de la Ciudad de Buenos Aires. El programa integra episodios de programas con material de apoyo didáctico en Internet, y apunta a que padres y docentes puedan trabajar con los contenidos de los programas como base del aprendizaje.

señales, de modos tendenciales y no totales, presentan los siguientes atributos: Nickelodeon apuesta, de modos mayoritarios, a programas 'veristas', aunque la franja de menor edad es interpelada a través de programas 'didácticos'; Disney Channel combina programas basados en la fantasía con aquellos donde se humaniza a los animales, insertándose, sin innovar demasiado, en la histórica línea de las películas de Disney; Jetix, aunque propone mayoritariamente textos que representan las batallas entre el bien y el mal, también se apoya en cartoons tradicionales; en Bommerang prevalecen los formatos humorísticos tradicionales; Cartoon Netwok oscila entre el entretenimiento de éxito probado y algunas innovaciones en el género; Discovery Kids privilegia el didactismo textualizado en el marco de la vida cotidiana aunque lo combina con los mundos coherentes en sí mismos; y Magic Kids apuesta en buena medida a la enseñanza del uso de las nuevas tecnologías.

La discriminación, a partir de un recorrido textual, de tendencias entre las señales infantiles de la televisión por cable, indica la existencia de marcos perceptivos que inciden en la constitución de unas audiencias infantiles, las cuales han desplazado sus elecciones desde los programas tradicionales de aire hacia las señales de cable (identificadas por los niños como 'canales' infantiles). Así, como afirma Fuenzalida (2005), la tradicional idea de diseñar franjas de programación infantil en horarios matutinos o vespertinos, insertadas en una grilla de programación que interpela a una audiencia múltiple, no responde actualmente a los cambios culturales que la televisión por cable introdujo en los modos de ver televisión de las audiencias infantiles. Este desplazamiento coloca a los adultos frente al desafío de revisar los modelos culturales tradicional y acríticamente asumidos como 'los modos de ver televisión de los chicos'.<sup>10</sup>

Por otro lado, y mientras algunas decisiones aguardan el momento de ser incorporadas a un debate mayor, tanto desde el ámbito de la educación

---

<sup>10</sup> En respuesta a este nuevo tipo de organización cultural, en algunos países las autoridades políticas ya han tomado algunas decisiones. Por ejemplo, respecto de la emisión televisiva, la televisión pública de Alemania ha creado *Kinder Cse* que transmite desde las 6:00 am hasta las 21:00 pm. También es lo que intenta hacer la *BBC* en su oferta digital, con una señal segmentada para niños de diversas edades.

como desde los estudios de comunicación y cultura, se requiere poner en funcionamiento una extensiva investigación, que se postule en primer lugar exploratoria (qué ven los chicos) y luego analítica (cómo lo ven). Ese primer sentido, el exploratorio, es el que recorre las intenciones de este trabajo. Y en este punto me permito echar mano de un registro más coloquial, para evocar la advertencia que nos hiciera un profesor a sus estudiantes en los primeros años de mi paso por la facultad: antes de criticar a la televisión, hay que ver mucha televisión: un primer paso, necesario, para poder discriminar elementos que, más tarde, servirán en el análisis crítico. Conocer las señales infantiles de la televisión por cable y los programas que aparecen en ellas, permite esbozar un 'mapa' de consumo televisivo infantil, sesgado por diferentes elementos que hacen sentido en la construcción de un conocimiento que se adquiere de modos informales antes que formales, y al que la institución escolar se asoma con desconfianza. ¡Y sin embargo nuestros chicos siguen viendo televisión!

Este tipo de descripciones colaboran, por eso, a pensar la relación de los medios de comunicación con el Nivel Inicial en dos escalas: la de la práctica docente y la de las políticas culturales y educativas. En la primera de las escalas, es necesario superar la concepción de la televisión como mero 'uso' o recurso tecnológico. Uno de los pilares para ayudar a que los contenidos que se adquieren en este consumo informal que es la recepción de medios se reconviertan en una red de significados culturalmente válidos, es la acción de la agencia colocada en la mediación: del adulto, de las instituciones, de los pares (Aguilar González, 2004). Y esto tanto en el momento mismo de la recepción como en las instancias de socialización a posteriori.<sup>11</sup> ¿Podríamos instalarnos en esa mediación sin saber de qué están hechas las ofertas televisivas infantiles?

En la segunda de las escalas, el otro sentido que subyace a este trabajo es el intento de comenzar a pensar en términos de las políticas culturales (incluidas las políticas de medios) y educativas que el nuevo escenario del

---

<sup>11</sup> Aguilar González, que ha realizado investigaciones sobre la recepción infantil, apunta que la socialización de los contenidos de la oferta televisiva se produce, también, en situaciones

consumo televisivo infantil solicita. Sin ir más lejos, Fuenzalida (2005) propone pensar alrededor de tres grandes ejes complementarios de trabajo, para instalar un debate con diferentes interlocutores, tanto públicos como privados: las políticas de emisión (el pasaje desde franjas infantiles horarias en una grilla múltiple, a las señales de 24 horas para niños); el texto televisivo (la reflexión sobre los nuevos esquemas de contenido); y la recepción (lo que apunta al desarrollo de herramientas para facilitar la mediación, el diálogo y discusión sobre los programas que ven los niños y el uso de instrumentos para incentivar la expresión de puntos de vista diferentes, así como el respeto por el otro).

El objetivo sería, en suma, fomentar, desde la intervención política, un diálogo medios de comunicación-escuela que, a la vez que haga frente a estos nuevos, abundantes y complejos horizontes culturales, colabore en derrotar la indefensión con la que algunos docentes y padres se encuentran a la hora de encarar estos cambios. De este modo será posible superar la costumbre de dividir, negativa y taxativamente, el entretenimiento de la formación y comenzar a discernir, finalmente, entre los Teletubbies, los Power Rangers y las esponjas parlanchinas, algunos modos de intervención posible.

### **Bibliografía citada:**

- Aguilar González, L. (2004): "Estrategias de aprendizaje en recepción infantil" (128-136), en *Nómadas*, Bogotá, No. 21, octubre.
- Bajtín, M. (1987): *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*, Madrid, Alianza.
- Fuenzalida, V. (2005): "Entrevista", en *Son de Tambora*, [www.comminit.com](http://www.comminit.com).
- Orozco Gómez, G. (2004): "De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativos-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento" (120-127), en *Nómadas*, Bogotá, No. 21, octubre.

---

lúdicas post-recepción, cuando los chicos utilizan elementos de esos textos y los resignifican en función de sus juegos. Para ampliar, ver Aguilar González (2004).

- Simone, R. (2000): *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*, Taurus, Madrid.
- Valderrama, C. (2004): "Medios de comunicación y globalización: tensiones de la política, las identidades y la educación" (12-22), en *Nómadas*, Bogotá, No. 21, octubre.

### Code Lyoko: una síntesis narrativa y estética

Code Lyoko, un programa de Jetix destinado a la franja de los 8-10 años aproximadamente, posee diversos elementos que dificultan su clasificación, sea por género, por narrativas o por técnicas de animación, y por eso mismo resulta merecedor de un análisis discriminado. Ambientado en un colegio con rasgos arquitectónicos y métodos de enseñanza que remiten a décadas anteriores, el programa tematiza la existencia en paralelo de dos mundos: uno 'real', instalado en ese (no muy lejano) pasado, y uno virtual, Lyoko, alojado en el ciberespacio de una computadora, diseñado a partir de paisajes desérticos y vastos, plagados de plataformas en desnivel. En el mundo 'real', cuatro estudiantes, Shumy, Ulrich, Odd y Jeremy, comparten en secreto el conocimiento acerca de ese mundo virtual al que acceden a través de una computadora ubicada en un subsuelo al que se ingresa por una alcantarilla. Y, además, poseen los medios para entrar en Lyoko con un sofisticado mecanismo de virtualización manejado por Jeremy, el cerebro del grupo. En Lyoko vive Aileeta, una púber que pertenece al mundo virtual y que raramente pasa al mundo 'real'. El motor narrativo es la presencia, en el mundo virtual, de Sana, un villano que, con artimañas informáticas, introduce diversas especies de virus informáticos en Lyoko, cambiando elementos en el mundo 'real'. Pues no se trata de un mero juego virtual: los virus que coloca Sana representan distintas amenazas de destrucción del mundo 'real', introduciendo, así, el componente de la batalla entre el bien y el mal. Para defender al mundo 'real' de las amenazas de Sana, Shumy, Jeremy y Ulrich deben pasar hacia el

mundo virtual para ayudar a que Aileeta, desde las profundidades del ciberespacio, encuentre la torre activada e infectada por Sana, ingrese a ella y recodifique la información, liberando así a la población 'real' de una muerte segura.

El pasaje en cuestión es un pasaje no sólo temporal sino también material, con lo cual, al ingresar en Lyoko, éste se convierte en un universo coherente en sí mismo. Porque Lyoko tiene sus propias reglas: cuando una torre es activada, los héroes deben encontrarla rápidamente y sólo Aileeta es capaz de desactivarla colocando la palma de su mano en una pantalla y rompiendo así con la amenaza informática. Sus largas mesetas, sus plataformas en desnivel, sus colores vivos, sus cielos despejados, sus precipicios infinitos, sus vacíos líquidos, hacen de Lyoko un mundo irreal que los héroes atraviesan ataviados como guerreros japoneses. Lo interesante es que, mientras que en el mundo 'real', la técnica utilizada es la del dibujo animado, logrando un efecto realista, en el momento en que ingresan al mundo virtual la técnica se modifica y tanto los estudiantes como el paisaje son representados a través de la animación computada. Los chicos cambian de aspecto, no sólo en sus ropas sino también en sus rasgos, que se asumen más asiáticos, e inclusive Odd, convertido en guerrero felino, adquiere una cola de tigre. En Lyoko, además, poseen atributos especiales para la batalla, como el de Ulrich, que le permite dissociarse en tres y pelear con superioridad numérica. Estos héroes tienen que luchar para que nada interfiera con el objetivo de Aileeta de desactivar la torre, pero no pelean exactamente contra Sana sino contra un puñado de criaturas tecnologizadas, que, a la manera de los videojuegos, les disparan rayos. Por cada blanco que hacen estas criaturas, los héroes guerreros se debilitan y van perdiendo vidas y/o energía, y cuando, finalmente, uno de ellos es vencido, debe 'regresar' al mundo real a través de la pantalla de la computadora central, manejada por Jeremy. Finalmente, Aileeta ingresará a la torre, la desactivará y el mundo 'real' se verá liberado de la amenaza de Sana, cosa que siempre ocurre, obviamente, en el último segundo. En ese momento, miles de pequeños archivos con información

infectada caerán al vacío y el mundo 'real', entonces, regresará al pasado y a la situación anterior a la amenaza de Sana, es decir a una normalidad que será nuevamente puesta en riesgo en el próximo capítulo.

Lo interesante de Code Lyoko no es tanto la combinación de verismo, cotidianeidad, batalla entre el mal y el bien y un mundo con coherencia en sí mismo, sino la operación que se realiza en el pasaje. Trabajada con la técnica del dibujo animado 'realista' cuando los estudiantes están en el mundo real, su estética intenta su mimesis incorporándole cierta dosis de opacidad en los colores para darle coherencia a la ubicación temporal de este mundo en el pasado. Al cruzar al mundo virtual, por el contrario, la representación opera con la técnica de la animación computada, lo cual, a la vez que, paradójicamente, presenta mayor grado de realismo, permite que las peripecias de los héroes puedan ser vistas como un video-juego in situ, desde la perspectiva de los protagonistas. Y esto no es todo porque el video-juego también 'switchea' a la mirada de Jeremy, que se queda frente a la pantalla y puede observar la batalla, aunque codificada en figuras geométricas, desde allí. El espectador participa entonces doblemente del video-juego así configurado: identificado con el protagonista o desde un lugar más conocido (por su uso habitual), como es una pantalla.

## Cine y literatura infantil

Zulema Beatriz Sosa<sup>12</sup>

### Introducción

Con este trabajo me propongo abordar una propuesta de apreciación del lenguaje del cine y de la literatura para chicos de 4 y 5 años. La idea es brindar experiencias para que exploren estos lenguajes artísticos.

El trabajo se desprende de una propuesta que se venía trabajando en una sala integrada de 4 y 5 años sobre un taller de cuentos.<sup>13</sup>

Los chicos comenzaron a mostrarse muy interesados por películas infantiles, por lo general, por largometrajes de dibujos animados. En las charlas grupales comentaban sobre lo que habían visto en la casa: películas alquiladas o compradas, de las que venden en los kioscos de revistas. Los títulos que nombraban eran casi siempre los mismos, casi todos de la producción Disney, es decir que la variedad era poca y estas películas suelen ser vistas por todos en los períodos de vacaciones en los cines. Por ejemplo: La era del Hielo, La Bella y la Bestia, Hércules, Monster Ink y otras.

Muchos pedían ver las películas en el jardín. Debido a esto surgió este trabajo. La idea es tomar ese emergente, llevarlo a la sala y acompañarlo de propuestas a realizar. No solamente producir algo después de ver la película; por ejemplo, dibujar o dramatizar sino comenzar a conocer las características propias del discurso del cine, aunque los chicos son pequeños, pueden pensar, conocer este lenguaje con el que conviven a diario.

La realidad es que mucho material teórico sobre el tema no hay: consulté el material que se dio para el módulo la alfabetización mediática y algunos artículos en revistas. Sí encontré propuestas similares para chicos más grandes.

---

<sup>12</sup> .Prof. de educación preescolar. Estudiante de ciencias de la educación.

<sup>13</sup> Jardín Maternal y de Infantes "Amiguitos de Jesús".

Como se estaba trabajando con el taller de cuentos y ellos pedían ver las películas que casi todos habían visto (por ejemplo durante este tiempo todos hablaban de Buscando a Nemo), decidí mandar a las casas una nota con unas preguntas para saber qué películas los chicos habían visto, si tenían alguna en la casa y si solían mirar películas. Esos datos me iban a servir para tener una idea de lo que cada uno conocía.

Entonces, como en el taller habíamos leído los cuentos clásicos: Los tres cerditos y La cenicienta entre otros, y por otro lado ellos habían visto las películas de los últimos años, decidí comenzar con los largometrajes de los cuentos clásicos. "El largometraje animado. Como una novela, su extensión es mayor y presenta un desarrollo complejo de sucesos. Interviene una cantidad superior de personajes. Generalmente se basa en textos literarios o folclóricos: Cenicienta, Toy Story, Pinocho, hormiguitas" (Faggiani, 2001: 10 y 11). Tomaré estos relatos tanto desde lo literario como desde lo cinematográfico.

Las temáticas que abordan estos textos tienen que ver con las inquietudes de los chicos de esta edad, "un niño de cinco años se pregunta e interesa por lo mismo que el adulto, sólo que él recién comienza y necesita de otro que lo ayude en esta tarea de una manera inteligente, contenedora y creativa" (Ortiz y Zaina, 1998:30).

En el apartado siguiente fundamentaré porqué trabajar con el cine para chicos en la escuela, la vinculación que hago con la literatura y describiré aspectos generales del cine para luego utilizarlos en el análisis de la experiencia.

Continuaré con las actividades y su planificación, relataré las experiencias en el aula y por último haré el análisis de las mismas con el marco teórico.

## **Parte 1**

### *Marco teórico y aspectos generales.*

La propuesta de trabajar con los medios en la escuela surgió de una experiencia de capacitación,<sup>14</sup> A través de la cual hemos analizado lo interesante de llevarlos al aula. "Creemos que los medios "educan", aunque no se lo propongan explícitamente, y que desde la escuela hay mucho por hacer con/contra/junto a esas educaciones. Este entrecruzamiento con las otras educaciones que producen los medios va más allá de incorporarlos como recurso didáctico o de entretenimiento, y supone pensarlos como lenguajes específicos, que construyen, concretan, expresan y representan realidades muy diversas, algunas de ellas muy valiosas para las escuelas" (Orozco Gómez, 2001).

Hasta hoy, en muchos lugares hay cierta sorpresa en pensar trabajar con los medios, por supuesto que las propuestas que se presenten tienen que ser realmente interesantes y con propósitos sólidos. Este criterio en realidad abarca a todas las disciplinas. "La indispensable crítica tanto de los contenidos como de las formas de seducción de los medios audiovisuales sólo resultará válida y socialmente eficaz cuando la escuela sea capaz de insertar esa crítica en un proyecto de cambio educativo de envergadura cultural. Entiendo por tal, en primer lugar, un proyecto que replantee la idea de cultura con la que la escuela trabaja en nuestros países para que comience a dar entrada a las ciencias y las tecnologías, tanto en cuanto dispositivos de productividad como de transformación de los modos de percibir, de saber y de sentir."(Martín Barbero, 2002:57).

Hoy elijo el cine para trabajar y en especial películas que van dirigidas al público infantil. A esto lo denominamos cine infantil y lo entrecruzaremos con la literatura. Porque los relatos que tomaré son los mismos pero trabajados desde estas dos disciplinas artísticas.

"Para el espectador, la experiencia cinematográfica es lo más parecido a la experiencia onírica: al oscurecer la sala nos quedamos solos y en silencio, el tamaño de la pantalla hace que las imágenes clausuren nuestra área de visión salvo para verla; todo esto apunta a que lo emocional esté en primer

---

<sup>14</sup> Módulo 2: "Presentación", *La Alfabetización mediática*. Cepa. 2002.

plano y que el espectador se zambulla dentro de la fantasía planteada." (Ortiz y Zaina, 1998:264).

Tanto para la literatura como para las películas lo emocional se hace presente desde el primer momento, cuando se lee un cuento o cuando se está viendo una película. Empezamos este primer análisis con preguntas como: cómo se sintieron, qué personajes les gustó más, qué sintieron cuando pasó tal cosa, etc. Y a partir de ahí podemos hacer otras propuestas que se dediquen al cine en sí mismo. Es decir, preguntas sobre las imágenes, los sonidos, la música, los movimientos, etc.

Creo que como nos pasa como adultos, cuando terminamos de ver una película, uno de los primeros comentarios que tenemos es sobre lo que nos sucedió a nosotros con lo que hemos visto, cuánto o cómo nos movilizó. Es por eso creo adecuado partir de allí para luego hacer un análisis más profundo con los chicos con preguntas que los lleven a buscar, pensar sobre lo que vieron.

En el trabajo de Blanco y otros (2003), se hace referencia a la relación de los medios audiovisuales y los niños. "Para M. L. Cresta de Leguizamón (1980), el cine resulta muy atractivo para el niño y lo seduce de manera especial, provocándole sensaciones que lo fascinan, aunque no pueda comprenderlas enteramente o emitir un juicio propio. Como toda imagen visual, los medios llegan en forma directa en la conciencia del niño, sin un previo análisis e influyen en el desarrollo cognitivo y afectivo. Haciendo una comparación entre el niño y el adulto, podemos decir que el cine acentúa y enfatiza las emociones de los niños en mayor medida que en los adultos. Según la autora, la imagen y el sonido no dejan de ser un lenguaje convencional, el cual el niño es apto para comprenderlo, y lo acepta como suyo, dado que maneja infinitas formas de 'narrar'" (en Blanco y otros, 2003).

En cuanto a lo literario partimos de cuentos tradicionales que fueron los que trabajamos y a su vez los que las productoras de cine fueron realizando desde sus inicios en el mundo del cine. Al respecto Ortiz y Zaina comentan que si bien estos cuentos fueron adaptados al cine, "cuando nos detenemos a comparar el original con su adaptación, comprobamos que, al margen de la hermosura de sus imágenes, el guión no ha respetado en lo absoluto el

argumento original, las características de los personajes, el sentido profundo del texto a nivel psicoanalítico y simbólico." (1998:265).

Es por eso que el trabajo intenta ser una especie de ida y vuelta porque hay cuestiones propias de cada disciplina artística y es necesario volver a la literatura para que los chicos puedan conocer las historias como realmente son y no se queden sólo con una versión. Y desde ahí esta experiencia se enriquece mucho más porque ellos podrán comparar ambos lenguajes, por ejemplo, desde lo narrativo.

Para poder comprender esto veamos lo que se dice sobre los ejes para trabajar las disciplinas artísticas en la escuela: "Dentro de la educación artística en la escuela podemos mencionar la presencia de tres ejes sobre los cuales se trabaja. Dichos ejes son: la producción, la apreciación y la contextualización y los mismos interactúan constantemente. Históricamente el eje donde se centró la educación artística ha sido la producción. Actualmente se repiensa esta postura, dándole lugar a la contextualización y a la apreciación. La primera implica fundamentalmente comprender la relación existente entre la cultura y la obra artística elaborada en un determinado momento, teniendo en cuenta las variables sociopolíticas y económicas y las relaciones que se dan entre ambas. En cuanto a la apreciación entendemos ésta como: "la toma de contacto desde lo perceptual con obras y producciones artísticas..." (Origilio y Bianchi, 1999, citado en Blanco y otros, 2003).

## **Parte 2**

### *La planificación de la propuesta*

La idea es trabajar con *La Bella Durmiente* y *Pinocho*, ambos textos clásicos, diferentes a las películas actuales, y tomar el análisis de un largometraje por los elementos que lo forman. Por lo tanto el trabajo centrará sus objetivos en que los chicos puedan comenzar a conocer los aspectos del discurso cinematográfico.

Con respecto a los momentos de proyección de las películas los niños lo harán en su aula. Llevaremos los elementos que sean necesarios y

ubicaremos a los niños de la manera más cómoda, tipo platea de teatro. Acondicionaremos el lugar: apagaremos las luces, correremos las cortinas y avisaremos al resto de la institución que se proyectará la película para evitar interrupciones. El grupo tiene 27 niños, de los cuales sus edades son entre 4, 5 y 6 años a esta altura del año.

Objetivos generales:

- Que los niños comiencen a formarse como espectadores críticos.
- Que los niños comiencen a explorar la narrativa del cine.
- Que los niños se inicien en el placer por el cine y la literatura.

Contenidos:

- Exploración del discurso cinematográfico a partir de comentarios y opiniones del grupo.
- Inicio en la formación de espectadores críticos.

Recursos:

- Textos literarios: cuento de La Bella Durmiente y Pinocho.
- Largometrajes de La Bella Durmiente y Pinocho.
- Preguntas orientadoras.

Actividades:

Las actividades están pensadas una por día.

1) Lectura del clásico La Bella Durmiente.

Les leeré el cuento, utilizaré una versión para chicos basado en el texto de los hermanos Grimm, una vez finalizada lectura conversaremos con el grupo sobre los personajes que aparecen en el cuento. Preguntaré si alguno conoce el texto, los acontecimientos que pasan, propondré que cada uno comente lo que sucede en la historia. Registraré los datos que ellos expongan.

2) Proyección de La bella durmiente (versión Disney).

La película se proyectará en dos partes, durante la pausa los chicos tomarán la merienda, luego terminarán de verla.

### 3) Conversación sobre la película.

En esta instancia los niños comentaran lo que les haya resultado relevante, lo que sintieron, lo que más les gustó, es decir, ellos expresarán sus emociones y sensaciones.

Luego trataremos de comparar las dos versiones que vieron y escucharon, elegirán la que les gusta, las diferencias que hay entre ambas.

### 4) Búsqueda de la historia de Pinocho.

Les preguntaré si conocen la historia de Pinocho, de qué manera: cuento, película, obra de títeres, canción, etc. Escucharemos lo que cada uno dice y cuenta lo que sabe. Entonces propondré que traigan al jardín lo que ellos tengan sobre Pinocho.

### 5) Lectura de Pinocho.

Leeré la versión del cuento que ellos traigan.

### 6) Proyección de Pinocho (versión Disney).

Miraremos la película en dos partes, como la vez anterior.

### 7) Análisis grupal de la película.

Esta vez la conversación la guiaré con preguntas que apunten a aspectos del cine, es decir a características que son propias del mismo. Y si fuera necesario volveremos a proyectar la película para que ellos puedan dar cuenta sobre esto.

## **Realización de la experiencia.**

A continuación relataré las experiencias que se realizaron en la sala y posteriormente desarrollaré el análisis general.

### 1) Lectura del clásico La Bella Durmiente.

Nos ubicamos en ronda, les comenté que íbamos a leer este cuento, les conté sobre su origen. Si bien figuran de la autoría de los hermanos Grimm, fueron contados de boca en boca y ellos lo registraron por escrito. Cuando finalicé el relato, varios niños comenzaron a comentar que habían partes del cuento que ellos la conocían de otra manera. Por ejemplo: en este texto la malvada era un hada enojada, pero ellos decían que en otros la mala era una bruja. Entonces les pregunté: quién más conocía este cuento? Varios levantaron la mano o hablaban a la vez, fuimos escuchando a cada uno hasta que uno de ellos dijo: yo vi la película. Tomé esto y pregunté si se acordaba de algo, Julieta, dijo que sí y comentó que habían canciones. Pocos comentaron que la habían visto, no más de dos niños.

Les propuse registrar lo que ellos recordaban del cuento, sobre la trama, los personajes, ellos iban nombrando a la bella durmiente, el hada mala, el príncipe, sobre el hechizo con el huso, los acontecimientos que se suceden.

Entonces propuse ver la película en la sala.

### 2) Proyección de La bella durmiente (versión Disney).

Preparamos la sala como lo describimos anteriormente. Antes de proyectar la película acordamos no conversar durante este momento porque teníamos que estar atentos a lo que sucedía y luego de finalizada la misma conversaríamos sobre lo que habíamos visto. Al principio costaba que no comentaran porque querían hablar sobre lo que veían y de a poco fueron prestando más atención a lo que veían y casi no hablaban. Mientras tanto, yo anotaba algunos de sus comentarios o aspectos de la película para retomar al finalizar la misma.

Cortamos para merendar y todos comentaban sobre las tres hadas buenas y Maléfica, quién había hecho el conjuro contra Rosa, que era la princesa. Algunos hacían la risa de la malvada mujer, otros se reían de las hadas porque eran un poco torpes al hacer sus hechizos.

Luego volvimos a ubicarnos para la segunda parte, enseguida retomaron el hilo de la película.

### 3) Conversación sobre la película.

Al finalizar la película todos comentaban sobre los personajes, nos pusimos en ronda y comenzamos a comentar, fui registrando datos y no pude hacer muchas preguntas porque algunas niñas comenzaron a pedir para dibujar sobre la película. Entonces pregunté al resto del grupo si estaban de acuerdo. Todos dijeron que sí y repartí hojas y fibras, entonces todos comenzaron a dibujar a la bella durmiente, a las hadas, al caballo del príncipe, etc.

Al día siguiente comentamos la película. Además propuse contarla a los compañeros que habían faltado.

Pregunté qué les pareció, pregunté por las escenas del canto en el bosque, sobre el hechizo final de Maléfica contra el príncipe, la lucha entre el cuervo y las hadas y la eterna pelea de las hadas por el color del vestido de la princesa.

Cuando preguntaba sobre lo que pasaba en el cuento ellos enseguida comparaban con la película. Por ejemplo con el huso, yo les había explicado para qué era esta herramienta pero al ver la película vieron cómo funciona. Y una de las niñas comentó que ella pensaba que el huso era una aguja gigante y en la película pudo ver cómo era.

Muchos quedaron impactados con Maléfica y la pelea que tuvo con el príncipe Felipe, su transformación en dragón. Ellos comparaban que en el cuento el hada mala es una viejita, una especie de bruja vieja y en la película no, es una mujer joven, inteligente, con castillo propio y todo.

### 4) Búsqueda de la historia de Pinocho.

Cómo dice la propuesta pregunté sobre lo que cada uno conoce sobre Pinocho. La mayoría decía que lo conocía, unos de cuentos y otros de dibujos animados. Una de las niñas comentó que tenía la película, yo previamente había averiguado esto por su mamá. Todos hacían referencia a que una

ballena se lo había tragado, los menos recordaban que por mentir le creció la nariz. Entonces quedamos en cada uno iba a traer lo que tenía sobre la historia de Pinocho.

#### 5) Lectura de Pinocho.

Trajeron dos cuentos y la película. Leímos el cuento, luego comentamos y todos querían opinar sobre otras versiones del cuento y dos niños hablaban sobre la película.

Entre todos registramos a los personajes del cuento: Pinocho, Gepetto, el zorro, la ballena y el hada. Conversamos sobre lo que hace Pinocho cuando se va a pasear en vez de ir a la escuela. Para ellos la problemática eran las mentiras, casi toda las intervenciones tenían que ver con esto, creo que desde lo emotivo esto fue lo que más influyó en los chicos. Otros temas que surgieron fue el no querer ir a la escuela y ellos fundamentaban la idea de ir porque se perdía detener amigos y hacer diferentes cosas.

Todas estas inquietudes fueron conversadas y las retomamos con la película para comparar si estos temas aparecían allí.

#### 6) Proyección de Pinocho (versión Disney).

De la misma manera que en el caso anterior nos ubicamos para ver la película. Lo hicimos en dos pares con merienda de por medio. Mientras merendaban conversábamos sobre las situaciones que habían sucedido. El personaje de Pepe Grillo fue uno de los más nombrados y la ambientación de la carpintería de Gepetto.

#### 7) Análisis grupal de la película.

Comenzamos hablando sobre lo que pasaba en una versión y en otra. Pregunté sobre las características propias del cine. Con la música: en los momentos en que Pinocho se va con el gato al circo: cómo era esa música? Qué se podría hacer con esa música? Otro momento fuerte de la música fue cuando están en el mar y las olas llevan a la barca de Pinocho y Gepetto por todos lados. Qué sintieron con esa música? Muchos dijeron que les daba

miedo, además porque la barca se movía para todos lados y parecía que los personajes se iban a caer al mar. Pregunté por las canciones que cantaban los personajes; Gepetto cuando está solo en la carpintería y otra que canta Pepe Grillo cuando lo deja el hada para que cuide de Pinocho y sea su conciencia. Todos señalaban estos momentos como muy divertidos y decían: a mí me hizo reír cuando..... o sino a mi me gustó cuando... La mayoría señalaba caídas, sustos que se llevaban los personajes, alguna torpeza, bailes que improvisaban.

Sobre las imágenes señalaban el tamaño de la ballena, o algunos detalles de rasgos o gestos de los personajes, por ejemplo; la cara que pone Pepe Grillo cuando el hada le da la medalla, o cuando se sonroja, todos decían "se enamoró del hada", también los ojos de la pececita, siempre tan coqueta, algunos dijeron que movía los ojos para todos lados y que tenía pestañas muy lindas.

Los relojes de la carpintería les llamaron mucho la atención y pudieron describir toda la variedad que había, además tenían detalles muy pequeños de los que habían dado cuenta.

Y uno de los temas para conversar fue el de la conciencia, si bien con ellos no iba a abordarlo de manera profunda, sí aproximamos algunas ideas de la función que tenía el personaje de Pepe Grillo con Pinocho .

### **Parte 3**

#### *Análisis de la experiencia.*

Las primeras actividades se realizaron de manera conjunta, el cuento y la película de La Bella Durmiente las primeras conversaciones tenían que ver con las descripciones, señalamientos de diferentes partes de la películas. Trabajamos con los personajes. Caracterizaron a las hadas, a Maléfica, a Aurora, los animalitos, etc.

Maléfica fue el personaje más atrayente por su misterio y despliegue de poder, las preguntas guiaron la descripción de la misma. El personaje es inquietante, atemorizaba y hubo algunos que dijeron que les daba miedo. Pero la malvada estaba acompañada de un cuervo que la secundaba en todo, era

algo torpe y sus atropellos hacían romper con el clima de misterio y de golpe todos se reían de alguna de las maldades que le salía mal y él mismo quedaba atrapado en su trampa.

Desde lo emotivo los pasajes de una acción a otra permitió que los niños vivenciaran diferentes sensaciones y emociones durante la proyección. Y como dije en el marco teórico, desde otra expresión artística van conociendo, aprendiendo.

Hubo una escena en la que se muestra en una panorámica la montaña donde está el castillo de la bruja (hada mala), hay truenos, se muestra todo oscuro, el cuervo volando alrededor del castillo, con un música de fondo de misterio, de repente se ve a Maléfica mirando su libro y llega el cuervo que se posa sobre su hombro, entonces ella lo manda a hacer algo y se encuentra con una de las hadas buenas, comienza la persecución hasta que ésta lo hace convertir en piedra por unos hechizos que se lanzaron. Para esta escena cambia la música, la persecución predispone a los niños a otra actitud y de golpe queda el cuervo petrificado y todos estallaron en risa. Estos saltos de un clima a otro permite que los chicos puedan vivenciar diferentes emociones

Luego comenzaron a comparar partes del cuento y la película. Por ejemplo, mientras que el cuento hablaba de brujas, la película de hadas. Los mismos personajes, que eran quienes cuidaban a La Bella Durmiente, cambiaban de nombre. Para los niños fue llamativo que estos personajes tuvieran diferentes nombres, porque hadas y brujas para ellos son opuestos. Esto fue interesante de conversar.

Aquí trabajamos con el argumento y la trama de ambos discursos. Ellos pedían señalar lo que habían visto o escuchado como diferente. También daban cuenta de los acontecimientos que tenían humor en la película.

Con respecto a la segunda propuesta algunos comentaron que habían visto la película, casi todos conocían la historia de Pinocho, incluso algunos la canción. Leí dos versiones del cuento que tenían diferencias y luego vimos la película.

Conversamos sobre lo que les pasó en la película, qué les parecieron los personajes: las preguntas apuntaban a los personajes principales y

secundarios, sin usar estos términos, pero ellos daban cuenta del gato, la pececita, el pajarito y así al finalizar la charla, cuando les pregunté sobre qué personaje les había gustado más, muchos señalaron a la pececita y a Pepe Grillo, que pueden aparecer como personaje secundario o principal según el momento en que se lo vea en la película.

Es importante señalar que en ningún momento se usan palabras o términos técnicos. No son necesarios y además no es adecuado incorporarlos para trabajar con niños tan pequeños. La idea es que ellos den cuenta sí de estos elementos que aparecen en la película desde las emociones, sensaciones y luego pasar a otra instancia de conversación.

### **Bibliografía de consulta**

Bianchi, Laura y Origlio, Fabrizio: Enseñar artes en la escuela a través de proyectos. Buenos Aires : Actilibro.1999

Blanco, Emiliano y otros: Música y cine. Marco teórico. Seminario de profundización. Instituto Sara C. De Eccleston. Buenos Aires. 2003

Cresta de Leguizamón, Maria Luisa: El niño, la Literatura Infantil y los Medios de Comunicación Masivos. Buenos Aires: Plus Ultra.1980

Faggiani, Roberto: "Nuevos desafíos: películas en el jardín. ¿Vamos al cine?", en Revista 3, 4 y 5. Ed. Visor. Buenos Aires. 2001

Martín Barbero, Jesús: La educación desde la comunicación. Buenos Aires, Tesis Norma. 2002

Orozco Gómez: Televisión, audiencias y educación. Buenos Aires, Tesis Norma, 2001. Caps. 1 y 2.

Ortiz, B y Zaina, A: "Literatura en el Jardín", en Literatura. Colección Didáctica: Nivel Inicial. Buenos Aires. Actilibro. 1998.

### **Sitios Web:**

[www.miradas.net](http://www.miradas.net)

[www.encolombia.com](http://www.encolombia.com)

[www.dibunet.com](http://www.dibunet.com)

## Informática en el Nivel Inicial

### Reflexiones en torno a la televisión y la escuela

**Lorena Lewkowicz<sup>15</sup>**

Quando de mitos se trata... "La T. V. nos ataca"

En la actualidad existen diversas opiniones, representaciones sociales acerca de la relación escuela- televisión y, más específicamente, del uso de la televisión o el video en el ámbito escolar.

En mi propia experiencia como docente (en el nivel inicial) me he encontrado con varias opiniones negativas respecto a la televisión. Sin ir muy lejos, una compañera de trabajo suele referirse a la televisión como "chupete electrónico". Algunos docentes afirman que utilizan la televisión o el video "para que se entretengan un rato. ¿Qué tiene de malo?... Si la escuela también tiene que tener sus momentos para el disfrute". Asimismo, durante una conversación con la madre de un nene de la sala, la señora me ha sugerido: "No miren tanta televisión... (el nene le había contado que vimos una película pero la señora ignoraba qué habíamos hecho con eso). Bueno, a mí no me gusta que Lautaro mire televisión. Son tan poquitas las horas que vienen al jardín... mejor que las aprovechen. En casa yo no dejo que Lauti vea tanta tele... yo se que otras mamás los dejan estar frente al televisor toda la tarde. A mí me da la sensación que están ahí como idiotizados, ¿no?..."

Este tipo de comentarios suele aparecer cada año. En ocasiones, se le otorga a la televisión sentido negativo o nocivo porque "idiotiza", o porque "es muy violenta", o porque "los chicos sólo miran y no hacen nada". Otras veces, aunque no se le otorgue ese carácter se dice que "la escuela está para otras

---

<sup>15</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Profesora de Nivel inicial, Instituto Sara CH. de Eccleston. Actualmente cursando la Especialización en Educación, Lenguajes y Medios, UNSAM. Docente de la Escuela Jean Piaget. Entre otras actividades laborales se desempeña como docente de nivel inicial desde hace 15 años. También ha desarrollado tareas como coordinadora de talleres de arte en diversos ámbitos (escolares, plazas, shoppings, centros culturales, ateliers).

cosas, no para ver televisión". Cabe aclarar que todas estas frases las he oído en boca de padres, de compañeros a lo largo de todos mis años de trabajo en instituciones escolares de nivel inicial.

Existen investigaciones que avalan este tipo de comentarios. Entre otras: Los niños y la violencia en la televisión. Lic. M.I. Rubí y Lic. F.F. Petroni. Fundación Arché - Violencia en la programación televisiva infantil. Lic. R Santos. Universidad Nacional de Quilmes.

G. Orozco, ha investigado sobre cuestiones acerca de la recepción y se ha encontrado con este tipo de opiniones. El autor ha tomado siete audiencias que las ha dividido teniendo en cuenta características generales como escuela, nivel de ingresos, orientación socio- cultural/ tipo de ocupación. Al decir de Orozco: "El común denominador de las siete audiencias abordadas fue el hecho de que las madres perciben la televisión como algo que no es neutral para la educación de los niños y como una fuente de influencia en su desarrollo" (Orozco, 1992:13).

He aquí algunas opiniones seleccionadas de las diferentes audiencias:

"Al darles todo digerido, la televisión reduce la posibilidad de que el niño use su imaginación..." (Op. cit.:16).

"La mayoría de los programas idiotizan a los niños, muy pocos son realmente estimulantes..." (Op. cit.:20).

"Esas caricaturas nuevas de pura violencia, no son muy buenas... A mí no me gusta que las vean los niños, sobretodo los más pequeños porque sólo les queda agresividad." (Op. cit.:29).

Como comentario final, el autor escribe:

"La teoría educativa de las madres, en gran parte definida como una combinación de filosofía pedagógica, aspiraciones sociales y percepción de la televisión en el desarrollo educativo de los niños, no está exenta de contradicciones ni es siempre resultado de ensayo y experimentación. Algunas veces es bastante estereotipada y hasta dogmática." (Op. cit.:30).

Estas representaciones sociales, ideas de las personas acerca de la televisión y su relación con la educación, su influencia en el desarrollo de los chicos, se han convertido en verdaderos "mitos" (representaciones arquetípicas

producidas social e históricamente que han llegado a convertirse, a transformarse en convicción con status de verdad asumiéndose acríticamente, sin cuestionamientos).

Hoy, los trabajadores de la educación, nos encontramos frente a una cuestión que nos atañe, nos preocupa y nos enfrenta a grandes desafíos. La televisión está entre nosotros; es parte de nuestra cotidianeidad y de la de nuestros alumnos. La pregunta es ¿Qué podemos hacer frente a esta situación?

### **Enfrentando una realidad: la T.V. está entre nosotros. ¿Puede la televisión entrar a la escuela?**

En efecto, sería importante abordar estos "mitos", estas representaciones de las que hablamos anteriormente con el propósito de intentar explicar de dónde provienen o qué supuestos subyacen a las ideas que transmiten para, a partir de allí, cuestionar su validez en cada uno de nosotros, quizás para desecharlos y posicionarse con una mirada crítica ante la problemática planteada en este ensayo (la relación escuela- televisión).

La desmesurada desvalorización de la televisión de la que dan cuenta dichas representaciones, las desventajas que se le asignan en relación a la educación, puede entenderse a partir del intento de indagar qué concepción de tecnología podría sostener aquel tipo de opiniones.

Parecería, en parte reduccionista o ingenua, atribuir a la tecnología en general, y a la televisión en particular, en sí misma (como soporte), efectos negativos. De la misma manera podría ser caracterizada como buena en sí misma enfatizando posibles efectos positivos. Se descalifica al medio por una particularidad que más bien tiene relación con su utilización (ya sea en al contexto de producción como en el de aplicación), pero se lo enjuicia como si fuera el medio mismo el productor de "efectos nocivos" en las audiencias (recordemos por ejemplo la frase: "la televisión idiotiza...").

Sin embargo, los efectos nocivos que la televisión puede ejercer sobre los chicos, sobre la gente, no son intrínsecos al propio soporte, al propio medio;

sino que proceden de la manera de usarlo. Tal como dice C. Lion "la tecnología no es buena ni mala per se. Está implicada en un contexto tanto de producción como de aplicación. Las escuelas se inscriben en una realidad sociopolítica determinada, cuenta con diferentes proyectos educativos y con maneras y posibilidades diversas de llevarlas a la acción..." (Lion, 1995:48).

Esto lleva a pensar en el papel de la escuela en relación a la tecnología (considerada como un producto sociocultural que nos permite vincularnos material y simbólicamente con el mundo que nos rodea para conocerlo y actuar sobre él) y, en particular, a la televisión.

Hay quienes sostienen, desde una visión que puede denominarse instrumental o tecnicista, que incorporar la tecnología a la escuela está íntimamente relacionado con la posibilidad de progresar, de actualizarse, de mejorar la educación y ven, entonces, el uso de la tecnología como un fin en sí mismo. Ocurre lo mismo con quienes desde una postura también ingenua, ven a la tecnología como un disvalor, como es el caso de las representaciones que se mencionaron con anterioridad.

Desde otro lugar, hay quienes afirman que frente a cada situación, cada propuesta, cada proyecto, y por supuesto, también frente a la problemática que se está analizando (la posibilidad de utilización de medios audiovisuales en la escuela), es imprescindible considerar, tener en cuenta el contexto. Y no sólo eso. También hay que pensar en el sentido, los fines, cuestiones de capital importancia al intentar desentrañar la relación escuela- tecnología y particularmente escuela- televisión.

Es decir que, al decidir la utilización de la televisión o el video (tanto como usuarios, consumidores críticos o como productores) resulta imprescindible, en primer lugar, que el docente reflexione críticamente acerca del sentido, de los fines, del para qué de dicha incorporación en función de los propósitos educativos, los contenidos,... y por supuesto, considerando el contexto particular del ámbito social, escolar, institucional, grupal, para el cual se está pensado la utilización del medio. Esto supone tomar decisiones acerca de la sociedad que se desea construir y el hombre que se quiere formar (lo cual

implica ya una forma de posicionarse frente a dichos conceptos); decisiones acerca de la cultura que circula en la escuela (o, mejor aún, las culturas)...

Desde esta postura, entonces, la tecnología deja de ser vista como un fin en sí misma para convertirse en un medio. Desde esta perspectiva los medios audiovisuales, al ser considerados como un medio más, tienen su razón de ser dentro de la escuela... Pero ¿En qué sentido podrían utilizarse?

### **Construyendo un desafío... ¿Cómo puede la T.V. entrar a la escuela?**

Considerando la escuela como una institución cultural, con una función de agente mediadora entre la cultura hegemónica de la comunidad social y las exigencias educativas de promoción de pensamiento reflexivo (Litwin E., 1995), se destacan entre sus propósitos, la intención de enseñar, en el sentido de generar una propuesta de construcción de significados (mediación cultural). Esto tiene estrecha relación con las palabras de Bruner acerca del aprendizaje: "Aprender en toda su complejidad, supone la creación y negociación del significado en una cultura más amplia y el profesor es el vicario de la cultura en general" (Bruner, 1997:102).

En este sentido, la escuela no puede dejar afuera el conocimiento experiencial de alumnos y docentes, los significados creados. Por lo tanto debe abrir sus puertas a los medios audiovisuales. Muchas de las representaciones, de los conocimientos que circulan socialmente en la actualidad son difundidos por los medios de comunicación, entre ellos la televisión. Está es también una institución cultural, crea significados, transmite valores, conocimientos... Y esto es parte del conocimiento experiencial de docentes y alumnos. Pero ¿Cómo abordar este tipo de conocimiento en las escuelas. Siguiendo a Litwin: "La función de la escuela no es transmitir sino reconstruir el conocimiento experiencial, como la manera de entender la tensión entre los procesos de socialización en términos de transmisión de la cultura hegemónica de la comunidad social y la asunción de propuestas críticas para la formación del individuo". (Litwin, 1995:188).

Pero amén de reconocer el papel de mediación cultural de la escuela hoy resulta un desafío y una necesidad intentar la búsqueda de nuevos sentidos para la escuela. Entre otros aspectos, esto implica por un lado, preguntarse cuál es su papel respecto a las diferencias sociales y culturales de los alumnos y, por otro, cómo generar propuestas de calidad en el sentido de brindar herramientas para la comprensión genuina (es decir, favorecer el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generar la construcción del conocimiento).

Pero, ¿Qué relación tiene esto con la utilización de medios audiovisuales en el aula/ sala?

Rescatar este último propósito de la escuela permite pensar porqué y cómo utilizar los medios audiovisuales. Intentar generar la comprensión genuina implica reconocer algunos principios para la enseñanza como:

- la importancia de generar procesos reflexivos;
- la necesidad de no presentar los hechos, fenómenos... como neutros y absolutos sino rescatar las múltiples dimensiones de análisis y las diferentes lecturas posibles;
- la consideración de brindar posibilidades para favorecer procesos mentales diversos (comparaciones, analogías,...);
- la necesidad de seleccionar problemas reales;
- la consideración de que los conocimientos nuevos se construyen en relación a los conocimientos previos y de que existen diferentes tipos de conocimientos;
- la importancia de reconocer que los estudiantes difieren en la manera en que acceden a los conocimientos y por lo tanto se puede intentar abrir "diferentes puertas de entrada" como señala H. Gardner en *La mente no escolarizada*.

Lo antedicho permite derivar una justificación acerca de la pertinencia de la presencia o la utilización de los medios audiovisuales en la escuela. Los mismos deberían incluirse como un medio más al servicio de los propósitos educativos. La televisión o el video podrían utilizarse, en este sentido, como una puerta de entrada más al conocimiento y su principal función debería estar

relacionada con la posibilidad de utilizarse al servicio de la comprensión genuina, es decir, de la reflexión crítica.

Ahora bien, otra consideración importante que debe tenerse presente a la hora de pensar en la inclusión de un medio audiovisual en el aula, trata acerca de las posibilidades y limitaciones del medio. Cabe, en este punto preguntarse, qué se puede hacer con los medios audiovisuales en la escuela.

Algunos autores sostienen que se pueden utilizar, seleccionar programas de la televisión que coincidan con algún área del currículum y utilizarlos para conectar con y resignificar lo que se aprendió.

Desde otra postura hay autores, como Orozco, que plantean que por el carácter de mediación de la escuela, ésta puede estimular la capacidad de lectura crítica (análisis reflexivo) de los alumnos (como por ejemplo leer los mensajes de los medios, comprender cómo se construyen...).

Según J. M. Pérez Tornero "Leer televisión no es una actividad ni automática, ni espontánea. Es fruto de un aprendizaje -más o menos consiente- y es una actividad mental compleja que estimula al raciocinio, la lógica y la imaginación" (Pérez Tornero, 1994:94).

El mismo autor agrega otra posibilidad en el empleo de los medios audiovisuales en la escuela a la que denomina escritura y la relaciona con la producción (exteriorización). En palabras del autor: "En términos lógicos cabe hablar de escritura audiovisual, o sea, la posibilidad de engendrar mediante la combinación de imágenes, sonidos y palabras textos capaces de expresar ideas y sentimientos, describir espacios y situaciones, narrar acontecimientos e imaginar mundos posibles. Desde este punto de vista, el texto audiovisual es también un modo de pensar..." (Op. cit.:06).

El desafío de la escuela estaría, entonces, en intentar romper con ciertas representaciones sociales para abrir la puerta a los medios audiovisuales o, si ya están allí, permitir buscar un sentido crítico, reflexivo a su utilización como un medio que está entre nosotros, que forma parte de nuestro conocimiento experiencial y que puede servirnos en el camino de comprender el mundo que nos rodea...

**Bibliografía citada:**

- Bruner, J.: *La educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid, 1997.
- Lion, C. G.: "Mitos y realidades en la tecnología educativa", en Litwin, E. (Comp.): *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*, Paidós, Buenos Aires, 1995.
- Litwin, E.: "Los medios en la escuela", en Litwin, E. (comp): *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*, Paidós, Buenos Aires, 1995.
- Orozco, G. (Compilador): *Hablan los televidentes. Estudios de recepción en varios países; Cuadernos de comunicación y prácticas sociales*, Universidad Iberoamericana, México, 1992.
- Pérez Tornero, J. M.: *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*, Paidós, Barcelona, 1994.

## **¿Informática en el nivel Inicial? Algunos interrogantes que influyen en el uso de la computadora en el Nivel Inicial**

**Silvina Yaffe<sup>16</sup>**

### **DESARROLLO DEL TEMA:**

Conversando con algunos directivos de nivel inicial sobre el uso de la computadora en las tareas cotidianas del jardín me encontré con respuestas como:

“la computadora no es necesaria en las tareas del jardín, lo que se necesita aprender se puede lograr por los medios tradicionales”

“el uso de las computadoras en el jardín es una estrategia para venderles el jardín a los padres”.

Y es cierto que muchos aprendizajes se pueden lograr por los medios tradicionales, pero otros no...

Y con respecto a “venderles” el jardín a los padres, si se trabaja con computadoras sabiendo qué hacemos y para qué lo hacemos, con un proyecto pedagógico que sostenga nuestro accionar, les estaremos “vendiendo” el jardín pero sus hijos estarán aprovechando lo que les “vendemos”.

“La computadora no es necesaria en las tareas del jardín....”

La computadora en el jardín debe utilizarse sólo como una herramienta al servicio de los chicos y de sus actividades en el jardín. Por los íconos, los colores, la interactividad, la computadora resulta muy atractiva y por lo tanto motivadora para fomentar la curiosidad y el aprendizaje de los chicos.

Pero no podemos negar que, al mismo tiempo que trabajan los contenidos propios del nivel también van adquiriendo desde la necesidad, los conceptos básicos del manejo de una computadora o contenidos informáticos.

---

<sup>16</sup> Profesora de Educación Pre-Escolar y Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialización en Informática Educativa y en Investigación Educativa. Capacitadora, adscripta al área de Tecnología Educativa de la Carrera de Ciencias. de la Educación. – UBA.

También el uso de las nuevas tecnologías les permite adquirir nuevas formas de comprender y conocer que son cada vez más importantes en nuestra cultura. Por ejemplo, los niños que trabajan con computadoras desarrollan habilidad para manejarse con el lenguaje icónico.

Ésta es una de las consecuencias del trabajo con computadoras que E. Litwin (2003) denominó "residuo cognitivo". El mismo comprende los efectos en los modos de conocer por la exposición y uso de estas tecnologías, vinculados con la cultura en la que a estos medios se les asigna valor.

Es importante tener en cuenta que la utilización del recurso informático en este nivel debe abordarse interdisciplinariamente, entre el docente de sala y el de computación. De esta manera, el docente de sala:

Informa sobre la etapa evolutiva que transita el grupo y sus características.

Define los objetivos y contenidos a trabajar y el proyecto que los contiene.

Y el docente de computación:

Informa sobre el nivel que tienen los niños con respecto a la operación de la computadora.

Recomienda el software más adecuado a las características del grupo y a los objetivos y contenidos a trabajar.

Recomienda la secuencia de uso de los softwares propuestos.

Queda claro que la utilización del recurso informático no se aprovecha plenamente si el docente de sala no está involucrado con el proyecto. Es decir, el docente debe aportar su conocimiento sobre el grupo y la selección de contenidos y objetivos pero es igualmente importante que investigue y reconozca las características y posibilidades que ofrece la computadora para el proceso de aprendizaje.

Esto no significa que el docente debe manejar hábilmente una computadora, que debe conocer todos los programas ni operarlos perfectamente, para eso está el especialista en computación.

El docente necesita conocer las facilidades que brindan las nuevas tecnologías para el trabajo intelectual, la búsqueda y ordenamiento de la información, las comunicaciones y la aplicación de los contenidos de nivel.

Sólo así sus alumnos podrán aprovechar todas las ventajas del uso del recurso.

Pero existen temores:

Rol docente: "¿Queda de lado, reemplazado por la computadora?"

Si el docente tiene claros los objetivos y las actividades de acuerdo a la etapa psicopedagógica de los alumnos y los temas a tratar, sabrá seleccionar las herramientas informáticas adecuadas, sabrá hacer un buen uso de la computadora en el aula.

No necesita ser un experto en informática: debe asumir el nuevo rol que implica mayor participación en la elaboración del proyecto curricular y en la comunidad educativa. Dentro del aula se espera que su rol sea el de un facilitador de los aprendizajes, guiando y conduciendo al grupo hacia los objetivos propuestos.

Según César Coll (1991), los aprendizajes significativos que el alumno construye son el resultado de las interacciones en las que intervienen tres elementos: Alumno, Contenidos y Docente. Esto define al aprendizaje como un sistema en el que sus componentes están vinculados por una serie de relaciones que los caracterizan y determinan. En este sistema, tanto el comportamiento de los alumnos como el proceso de aprendizaje se orientan en una dirección, modificando los otros elementos y sus relaciones.

Si el rol docente cambia, se generan cambios en las metodologías, y la relación del alumno con la información y sus pares se resignifica. Por otra parte, la relación directa de los datos con el alumno y la posibilidad de transformarlos en información significativa, implica también una transformación en la tríada Alumno-Docente-Contenido.

Con el uso de las computadoras pueden aparecer en los docentes temores relacionados con lo que no se puede prever: el docente debe estar preparado para trabajar en situaciones inesperadas, advertir su riqueza y

conducirlas siempre en la dirección señalada previamente. Cada intervención educativa debe ser previamente preparada según las circunstancias y condiciones en las cuales se desarrollan esas prácticas de enseñanza.

Estos temores están relacionados con lo que E. Litwin (2003) señaló como tercer enfoque para el estudio de la didáctica. El mismo se refiere al "estudio de las clases en su transcurrir, las acciones rápidas y espontáneas o la toma de decisiones de los docentes cuando una pregunta, una intervención o cualquier acontecimiento imprevisto corta el discurso o la actividad planeada del estudiante. Intuición, sabiduría práctica, acciones espontáneas constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de la enseñanza".

Tal como señala Litwin (2003), "la acción rápida y espontánea no es ajena a la reflexión", por lo tanto, también de estas acciones puede hacerse un análisis que puede devenir en estudio y campo de investigación.

El docente de sala junto con el de computación, también puede ser parte de todo este proceso y analizar cómo y con qué recursos superan los acontecimientos imprevistos como una forma de capacitarse "en servicio" en el uso de las nuevas tecnologías.

¿Y las metodologías para el uso de la computadora?

Las estrategias metodológicas constituyen el camino a recorrer, utilizando la computadora como recurso, para alcanzar los objetivos propuestos. La elección de las estrategias metodológicas como así también de las técnicas y los recursos, depende de los objetivos, los contenidos y las actividades que el docente haya seleccionado para adquirir esos contenidos y alcanzar los objetivos propuestos. Esta coherencia interna del plan de clase es de suma importancia para que se dé la interacción dentro de la tríada Alumno-Docente-Contenido.

Para ello, el plan de clase debe realizarse desde un modelo orientado que guíe y oriente el rumbo de la clase, que sea lo suficientemente flexible como para poder incorporar los emergentes de una clase sin perder coherencia interna.

El conocimiento y uso de las técnicas didácticas le sirven a los docentes para tener un amplio espectro de posibilidades para organizar sus clases, seleccionando las más convenientes de acuerdo a los contenidos a tratar, a los objetivos propuestos y a las actividades elegidas. Además, permite al docente evitar que el entorno en el cual se desarrolla la clase (el laboratorio de informática, el aula o la biblioteca con computadoras) determine la metodología a emplear. Muchas veces este entorno condiciona el uso de una metodología aunque el docente no la haya elegido para favorecer el aprendizaje de sus alumnos. Por ejemplo, llamar "trabajo en pequeños grupos" al trabajo de dos o tres alumnos que por falta de computadoras para cada uno, deben compartir el recurso.

En el caso opuesto, el docente, conociendo las ventajas de las técnicas didácticas –en este caso, el trabajo en pequeños grupos- puede decidir trabajar en grupos de 2 o 3 alumnos por máquina aunque sobren equipos.

Conocer las técnicas didácticas permite hacer un uso más rico del recurso informático, evitando que éste aparezca como "elemento novedoso" en las clases y no se integre en una propuesta curricular.

Si bien las metodologías que se utilizan en las clases son las clásicas, su enriquecimiento con la incorporación de la computadora, facilitan las formas de trabajo dinámico.

Es importante aclarar que el uso de la computadora no reemplaza al libro o el mapa, a la presencia del profesor ni la de los compañeros. Su aporte va en otra dirección: permite enriquecer los procesos de aprendizaje.

#### La computadora y la socialización

Quienes no se deciden a trabajar con computadoras en el Nivel Inicial fundamentan su negativa en la importancia de los objetivos socializadores y el impedimento que presentan las características de las computadoras para alcanzarlos: "los chicos se aíslan trabajando en ella".

Generalmente, estas apreciaciones se centran en las características de los juegos de PC tan divulgados entre los chicos, que sólo requieren del jugador agilidad para tocar en forma repetitiva una tecla determinada con el fin

de que el personaje del juego avance o sortee obstáculos. Esta actividad requiere concentración para golpear una tecla a repetición y rapidez en su ejecución. Pero nada aporta a la creatividad, a la elaboración de ideas, a la cooperación con el compañero, a la resolución de problemas y al aprendizaje.

Existen estrategias utilizadas por los docentes que utilizan la computadora como recurso pedagógico para evitar el aislamiento, fomentar el trabajo en equipo, alcanzar los objetivos de socialización relacionados con el compañerismo, el respeto por el trabajo ajeno, la cooperación. Como primera medida se necesita preparar una clase bien organizada lo que implica:

Definir claramente objetivos y contenidos

Seleccionar minuciosamente cada una de las actividades a desarrollar para cumplir los contenidos y alcanzar los objetivos propuestos, pensando la secuencia de las mismas en función de las características del grupo de alumnos.

Generalmente se organizan actividades en pequeños grupos (2 ó 3 chicos por máquina) de manera de que puedan interactuar para resolver las situaciones problemáticas que el docente les presenta. El docente debe estar atento para que en dichos grupos no haya un niño que monopolice la acción, impidiendo la participación de los otros. Es recomendable fomentar la alternancia frente a la computadora.

Y aquí hay nuevos contenidos que se trabajan respecto de los aspectos socioafectivos o contenidos actitudinales:

Valoración de las normas construidas cooperativamente (por ejemplo respetar turnos)

Interés y valoración por el trabajo de los compañeros.

Ayuda y colaboración en la resolución de conflictos.

Por lo tanto, no le adjudiquemos al uso de las nuevas tecnologías la función de resolver los males de la educación pero tampoco la responsabilidad de generar dificultades o problemas en el proceso de aprendizaje. Las tecnologías se han desarrollado mucho, son potentes, pero no tanto.

Siempre está la mirada y el accionar del docente entrenado para generar opciones de actividades que generen aprendizaje en sus alumnos favoreciendo

la creatividad, la participación, la comunicación y relación con el otro, el desarrollo de ideas, la construcción de los conocimientos y la expresión de sentimientos.

Para terminar, una frase de Edith Litwin que sintetiza el mensaje que he querido dejar en estas líneas:

"...En todos los casos las prácticas de la enseñanza no pueden ser analizadas, reconocidas o reconstruidas a partir o principalmente del buen uso o no que se haga de las tecnologías. Éstas están implicadas en las propuestas didácticas y por lo tanto en las maneras en que se promueve la reflexión en el aula, se abre un espacio comunicacional que permite la construcción del conocimiento y se genera un ámbito de respeto y ayuda en los difíciles y complejos problemas de enseñar y aprender".

#### **Bibliografía consultada:**

- Ander-Egg, E. (1994): *La Planificación Educativa*, Ed. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- Ander-Egg, E. (1994): *Interdisciplinariedad en Educación*, Ed. Río de la Plata, Colección Respuestas Educativas, Buenos Aires.
- Coll, César S. (1991): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidós Educador, Buenos Aires.
- Coll, César S. (1994): *Psicología y Currículum*, Ed. Paidós, Serie Papeles de Pedagogía, Buenos Aires.
- Correa y Lucarelli (1994): *Cómo hacemos para enseñar a aprender*, Ed. Santillana, Buenos Aires.
- De Oliveira Lereia, Lauro (1987): *Educación para la Inteligencia*, Ed. Humanitas, Buenos Aires.
- Litwin Edith, (2003): *Las prácticas de la enseñanza y las tecnologías*. Ponencia presentada en CONTEC 2003, correspondiente a la investigación subsidiada por la U.B.A. N° F120.

e- Eccleston. *Estudios sobre el nivel inicial*. Año 1. Número 3. Primavera/Verano, 2005.  
ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Secretaría de Educación. GCBA.

---

- Minian, Judit y Stamatí De Schapira, Raquel: Informática en el Nivel Inicial. Reflexiones Fundamentación Teórica. Objetivos, Contenidos. Materiales. Ejemplo de un proyecto. Disponible: [www.maestrasjardineras.com.ar](http://www.maestrasjardineras.com.ar).
  
- Rexach, Vera Marina: En mi jardín florecieron las computadoras. Disponible: [www.maestrasjardineras.com.ar](http://www.maestrasjardineras.com.ar)
  
- Rexach, Vera Marina: Zapatero a tus zapatos. Disponible: [www.horizonteweb.com/html/vrexach.htm](http://www.horizonteweb.com/html/vrexach.htm)

## **Reseñas Bibliográficas**

- Sarlé Patricia, Rosas Ricardo. *Juegos de construcción y Construcción del conocimiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005. 159 páginas.

El ensayo habla de los juegos de construcción que han estado durante años a la sombra del juego simbólico, relegados a un segundo plano. Los autores le han dado un lugar significativo porque pueden resultar claves para comprender la relación entre juego, aprendizaje escolar. Más aún plantean sobre ellos una afirmación: que los juegos de construcción son los que facilitan la articulación entre la enseñanza y el juego. Existe una mirada desde el plano psicológico y la didáctica encontrando entre ambos un acuerdo que ilumina el desarrollo del tema en el libro.

### **Alicia Dellepiane, Los sujetos de la educación, la reconstrucción de yo como retorno a una ilusión, Buenos Aires, Lugar editorial, 2005.**

En este libro Dellepiane desarrolla el tema del sujeto de la educación, definiendo en principio de qué sujeto se está hablando.

Se vinculan enfoques de fuerte contenido psicosocial y una mirada retrospectiva de las "marcas" dejadas por la última dictadura militar.

El libro se estructura en dos partes, la primera aborda el tema de la modernidad y la posmodernidad y lo que motivó el pasaje de una a otra. Parte de los ideales normalistas a la educación postmoderna y la falta de conocimientos que tienen los alumnos en general.

Se muestra por medio de estudio de casos en una serie de entrevistas con preguntas de formación cultural general el profundo vacío intelectual que padecemos.

También habla de las consecuencias que trajo aparejada la reforma de los nuevos diseños curriculares de los profesorado en formación docente, que agudiza esta deficiencia de conocimientos elementales básicos con los que los alumnos/as arriban a cursar estas carreras. Una buena y original forma de "reconstruir" el sujeto de la educación.

- Schlemenson, S., Pereira, M., Di Scala, M., Meza, A. y Cavalleris S. El placer de criar, la riqueza de pensar. Una experiencia con madres para el desarrollo temprano, Buenos Aires, Lugar editorial, Colección Conjunciones. 2005. 140 páginas

Las autoras son investigadoras que han decidido reunir en este libro parte de sus exploraciones sobre un tema complejo como es el de las primeras relaciones amorosas entre los niños y su madre y los beneficios que este buen vínculo brinda al desarrollo del psiquismo infantil.

A partir de historias de madres y niños se abordan las características específicas del ejercicio de la función materna: los cantos, las rimas, los arrullos, los cuentos, la prolongación de la voz materna, de la función paterna (a través del discurso materno) como operador simbólico en el psiquismo infantil.

Dar, tejer y entretejer historias de madres e hijos permite comprender desde el punto de vista psicoanalítico, líneas de intervención y articulaciones teóricas que comprometen todos los mecanismos de la crianza.

#### **Para disfrutar, solamente:**

- Calmels, Daniel. Juegos de crianza, El juego corporal en los primeros años de vida, Buenos Aires, Biblos, 2005.128 páginas.

Este psicomotricista y escritor ha escrito este excelente trabajo en el que se organizan por primera vez en forma sistemática los juegos de crianza desarrollados a lo largo de la historia personal y social de cada uno de nosotros: "el jugar siempre involucra al cuerpo". Son tres los tipos de juegos: sostén, ocultamiento y persecución que marcan la relación corporal que mantiene el adulto con el niño desde temprana edad y lo ayudan a elaborar sus primeros miedos y desapegos.

El estudio es muy ordenado y riguroso y se adentra en la niñez de cada lector. Es un trabajo de reflexión y transferencia de los quehaceres corporales tan valiosos y necesarios de la niñez integrando los aspectos emocionales y cognitivos.

## **Videos disponibles en videoteca sobre Medios de comunicación y educación**

Signatura: 146

Cita: Argentina. Jardín de Infantes N° 908. Berisso. Los medios de comunicación y su influencia en el comportamiento. Año 1995.

Duración total: 20 minutos

Reseña: El video muestra, en términos de la docente que lo presenta, "un programa de radio" realizado por los niños del jardín.

Descriptores: EDUCACION PREESCOLAR ACTIVIDADES

### **Videos sobre Informática y Nivel Inicial:**

Roche: "La computación en el Jardín de infantes. Experiencias con chicos de 4 y 5 años", s/d.

### **Sitios Internet sobre medios de comunicación y educación**

1. La iniciativa de comunicación: <http://www.comminit.com/la/index.html>

Tiene como objetivo incrementar el cubrimiento y la calidad de la comunicación y de la información para el cambio

Algunos de los temas abordados son los siguientes:

La Iniciativa de Comunicacion hoy...

- » Igualdad de oportunidades..
- » Il Semana del Desarrollo Social...
- » Adolescencia en el Son de Tambora...
- » Desarrollo de proyectos cinematográficos...
- » Opine sobre comunicación en entidades públicas...
- » La brecha de género en la educación...
- » Fomento de los estudios de postgrado...
- » Convivencia con las pantallas audiovisuales...
- » Publicidad de cigarrillos y alcohol en TV...

2. Infancia en red. <http://www.infanciaenred.org.ar/>

En este portal hay una serie de partes que siempre tienen artículos y foros sumamente importantes e interesantes para que los docentes y estudiantes puedan participar y a partir de allí también se pueden encontrar vínculos sumamente ricos para la reflexión y el quehacer cotidiano de los educadores especializados en la primera infancia.+

Creemos sumamente importante que los estudiantes y docentes tomen como modalidad habitual consultar este portal, ya que en él pueden encontrar múltiples respuestas y propuestas.

### 3. Tecnologías en educación: <http://www.eduticsperu.org/>

En este lugar se pueden encontrar no sólo una serie de artículos sumamente interesantes sobre nuevas tecnologías en educación, sino también vínculos con otros sitios.

En este momento figuran artículos como los siguientes:

Formación Docente y Uso Pedagógico de las TICs en Educación Superior

El papel de las interfaces en la generación y transmisión de conocimientos dentro de una organización

El papel de las nuevas tecnologías en la estimulación de las inteligencias de las personas con necesidades educativas especiales

La virtualización desde la perspectiva de la modernización de la educación superior: consideraciones pedagógicas

Internet: Comunicación virtual y desarrollo de habilidades cognitivas

Del aprendizaje en red a una red de aprendizaje

Redes de aprendizaje y currículum intercultural

### 4. Coloquia: <http://eduticsperu.org/coloquia/>

Coloquia es una iniciativa personal para promover el diálogo y el intercambio de puntos de vista sobre temas de educación, psicología, tecnologías e internet.

5. Revista Iberoamericana de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [http://www.campus-oei.org/oeivirt/materias\\_educacion.htm](http://www.campus-oei.org/oeivirt/materias_educacion.htm)

La Revista Iberoamericana de Educación es una publicación editada por la OEI. Hay muchos artículos sobre diversos temas: por ejemplo hay una experiencia denominada:

El Nivel Inicial en el Ciberespacio: <http://www.campus-oei.org/revista/experiencias32.htm>

El número de diciembre de 2004 se denomina: Pedagogías high tech: [http://www.campus-oei.org/revista/ultimo\\_numero.htm](http://www.campus-oei.org/revista/ultimo_numero.htm)

Recursos en Internet – Educación Educación inicial: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/recursos06.htm>

Estos son algunos de los ejemplos de todo lo que se puede encontrar, por temas, por niveles, por autores, etc. Está muy bien organizado y permite una búsqueda bien orientada para los que accedan a este sitio

6. Asociación Mundial de Educadores Infantiles: <http://www.waece.org/ppal.htm>

En este sitio dedicado especialmente a la Educación inicial hay materiales muy variados sobre diversos temas.

7. Instituto Latinoamericano de la Comunicación educativa: <http://www.ilce.edu.mx/bienvenida.htm>

Con casi 50 años de trayectoria, y conformados por trece países miembros de Latinoamérica, somos un organismo internacional humano, productivo y vanguardista que busca satisfacer los requerimientos en educación, capacitación y formación de instituciones y sociedades latinoamericanas, potenciando la aplicación de Tecnologías de Información y Comunicación.

Entre otros, hay un artículo denominado: Televisión rosa: amarillismo y telebasura: <http://www.ciespal.net/>

8. Educar.org: <http://www.educar.org/articulos/>

En este sitio hay numerosos artículos, entre ellos uno denominado los niños y la televisión: <http://www.educar.org/articulos/television.asp>

9. Guia Infantil: Educación infantil. Consejos para padres y madres.:  
<http://www.guiainfantil.com/educacion/efectostele.htm>

En este sitio hay, entre otros, un artículo denominado: Los efectos de la televisión en el desarrollo social y emocional de los niños

Vale la pena leerlo para generar discusiones con respecto al contenido de este artículo y así analizar diversas posiciones.

10. Escuela para padres: Centro de desarrollo infantil La Calera:  
<http://www.avantel.net/%7Ecedicalera/index.htm>

En este sitio, entre otros, hay un artículo sobre: El peligroso efecto de la televisión en los niños: <http://www.avantel.net/%7Ecedicalera/articulo1.html>

## **BIBLIOGRAFIA SOBRE MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA EL NIVEL INICIAL**

### **Libros o capítulos de libros:**

- Aparici Marino, Roberto; García Matilla, Agustín: Lectura de imágenes (3ª. ed.), Madrid: Ediciones de la torre, 1998.
- Barrio Valencia, J. L.; Dominguez Chillón, Gloria: Estudio de caso: la escritura y el ordenador en un aula de educación infantil, Madrid: La Muralla, 1996.
- Berdichevsky, Patricia, et al.: Vamos a mirar, vamos a ver... lectura de imágenes : curso semipresencial para docentes curriculares de Educación Plástica, Buenos Aires: dirección de capacitación, perfección y actualización docente, 1999.
- Cresta de Leguizamón, María Luisa: El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos, Buenos Aires: Plus Ultra, 1980.
- Chaumely, Jean; Huisman, Denis: Las relaciones públicas (6ª. ed.), Buenos Aires: EUDEBA, 1976.
- Chomski, Débora; Lewis, Diego: La lengua en los medios de comunicación, Buenos Aires: Kapelusz, 2000.
- Doelker, Christian: La realidad manipulada: radio, televisión, cine, prensa, Barcelona: Gustavo Gilli, 1982.
- Fundación Roberto Noble: El uso del diario en el jardín de infantes, Buenos Aires: Fundaciòn Roberto Noble, 1994.
- Gestión de la transformación educativa: requerimientos de aprendizaje para los comunicadores, Buenos Aires, Foro 22 y 23 de marzo de 1999, Buenos Aires: IIPE-Unesco, 1999.
- Grupo de acción de la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas N° 1 Presidente Roque Sáenz Peña: Expresión y comunicación: hacia la

disponibilidad interdisciplinar en la formación docente, Buenos Aires: Tajhuena, 1994.

- Holtman, Wayne; Reyes Lagunes, Isabel: *Impacto de la televisión educativa en la infancia*, París: Unesco, 1983.
- *Internet en la escuela: de la información al conocimiento*, Buenos Aires: Gobierno de Buenos Aires, 2003.
- Iturralde Rua, Víctor: *Cine para los niños: proposiciones para fundar cine clubes infantiles*, Buenos Aires: Corregidor, 1984.
- Krasny Brown, Laurene: *Como utilizar bien los medios de comunicación: manual para padres y maestros*, Madrid: Visor, 1991.
- Luseti, Liliana Ester; Rebagliati, María Silvia: "Una mirada socio-histórica de los medios masivos de comunicación. En : *Ciencias Sociales: una aproximación al conocimiento del entorno social*", en 0 a 5 La educación en los primeros años, N° 3, Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.
- Martín Barbero, Jesús: *La educación desde la comunicación*, Buenos Aires: Norma, 2002.
- Martínez Abadía, José: *Introducción a la tecnología audiovisual: televisión, video, radio (3ª. ed.)*, Buenos Aires: Paidós, 1992.
- Martiñá, Rolando: *Escuela hoy: hacia una cultura del cuidado*, Colombia: Tesis, 1992.
- Menegazzo, Lilia F.: *Didáctica de la imagen: comunicación visual y medios audiovisuales*, Buenos Aires: Latina, 1977.
- Montalto, Patricia; Simón, Ivana: "Los valores provenientes de los medios de comunicación y su influencia en la educación", en *Educación Inicial*, N° 157, Buenos Aires: La obra, 2001.
- Montenegro, Hernán: *TV: ¿comunicación o contaminación?*, Buenos Aires: Galdoc, 1980.
- Rey, Nancy; Varela, Andrea L.; Gattoni, Edelma M.: "La radio en el jardín", en *Educación Inicial*, N° 158, Buenos Aires: La obra, 2001.
- Soifer, Raquel: *El niño y la televisión*, Buenos Aires: Kapelusz, 1981.



## **Bibliografía de los autores**

### **Publicaciones Carolina Duek**

Licenciada en Ciencias de la Comunicación, FCS-UBA. Está terminando la maestría en "Comunicación y cultura", FCS-UBA.

Publicaciones:

"Los cumpleaños en McDonald's: ¿hacia la definición de la infancia como sujeto de consumo?", en Cuadernos Críticos de Comunicación y Cultura, Buenos Aires: 2005.

"Infancia y literatura. De Benjamin a Peter Pan" ponencia presentada en el III Congreso Panamericano de Comunicación. Integración comercial o diálogo cultural ante el desafío de la sociedad de la información, Carrera de Ciencias de la Comunicación, FCS-UBA, 12 al 16 de Julio de 2005 (ISBN- 950-29-0863-5).

"From the media to McDonald's: the constitution of infantile identities as present (and future) consumers" ponencia presentada en 5th annual graduate Media Conference: critical themes in media studies, New School University, New York, 23 de Octubre de 2004 (actas publicadas en <http://beard.dialnsa.edu/~efraller/>).

"El regreso a la escuela media: La influencia (positiva o negativa) de la socialización primaria", ponencia presentada ante el Segundo Congreso Nacional de Sociología y VI Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, ¿Para qué la Sociología en la Argentina actual?, Facultad de Ciencias Sociales UBA, 20 al 23 de octubre de 2004 (en colaboración con Malvina Silba) (ISBN 950-29-0816-3).

"El cumpleaños como ritual: presente, pasado y ¿futuro? de una celebración significativa", Primeras Jornadas de la carrera de ciencias de la comunicación, FCS-UBA, 23-24 y 25 de septiembre de 2004.

"La vuelta al colegio: ¿un modo de resistencia a la exclusión neoliberal?" ponencia presentada ante las VIII jornadas Nacionales de Investigadores en

Comunicación, UNLP, 16 al 18 de septiembre de 2004 (en colaboración con Malvina Silba, Inés Farina y Rafael Blanco). (ISSN 1515-6362).

"McDonald's: la inscripción de una matriz internacional-popular en la infancia posmoderna", ponencia presentada ante las VII Jornadas Nacionales de Investigación en Comunicación: Actuales Desafíos de la Investigación en Comunicación. Claves para un Debate y Reflexión Transdisciplinaria, Red Nacional de Investigadores en Comunicación, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Comahue, General Roca, 13 al 15 noviembre de 2003 (en colaboración con Mercedes Moglia). (ISSN 1515-6362)

### **Publicaciones de María Graciela Rodríguez**

#### Libros

Intersectando prácticas y representaciones: mujeres en el fútbol argentino, Colección "Jóvenes investigadores", Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires, 2002. Co-autora con Mariana Conde. 2002

Cuestión de Pelotas. Fútbol, deporte, sociedad, cultura, Editorial Atuel, Buenos Aires, 1996, 224 páginas. Co-autora con Pablo Alabarces. 1996

#### Capítulos en libros

"Los días en que Maradona usó kilt: intersección de identidades profundas con representaciones masmediáticas", en Alabarces, P. (comp.) *Futbologías. Fútbol, Identidad y violencia en América latina*, Buenos Aires, CLACSO-ASDI, Colección Grupos de Trabajo. 2003

"Conteúdos Básico Comuns de Educacao Fisica: alguns problemas sobre a identidade da disciplina", en Valter Bracht y Ricardo Crisorio (Orgs.): *A educacao física no Brasil en na Argentina. Identidade, Desafios e Perspectivas*, PROSUL, Río de Janeiro. 2002

"Introducao" (en colaboración con Francisco Caparroz), en Valter Bracht y Ricardo Crisorio (Orgs.): *A educacao física no Brasil en na Argentina. Identidade, Desafios e Perspectivas*, PROSUL, Río de Janeiro. 2002.

"Educación Física, Contenidos Básicos Comunes y Parámetros Curriculares Nacionales", en Valter Bracht y Ricardo Crisorio (Orgs.): *La*

Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas, Ediciones Al Margen, La Plata. 2002.

"Los CBC/PCN de Educación Física: una mirada plural" (en colaboración con Francisco Caparroz), en Valter Bracht y Ricardo Crisorio (Orgs.): *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Ediciones Al Margen, La Plata. 2002.

"Football and Fatherland: the crisis of national representation in Argentinian football" (en colaboración con Pablo Alabarces), en Finn, G. y Giulianotti, R. (eds.): *Football Culture. Local Contests, Global Visions*, Frank Cass, Londres. 2000

"Mujeres y fútbol: ¿territorio conquistado o a conquistar?." (en colaboración con Gabriela Binello, Mariana Conde y Analía Martínez), en Alabarces, P. (comp.) *Peligro de Gol*, CLACSO, Buenos Aires. 2000

"Diego: un héroe global en apuros (o la agonía del último dinosaurio)", en Alabarces, P. et al. (eds.): *Deporte y Sociedad*, Instituto de Investigaciones Gino Germani-Eudeba, Buenos Aires. 1998

#### Artículos en journals

"Públicos futbolísticos: entre el consumo televisivo, las relaciones de género y la asistencia a los estadios", (en colaboración con Daniel Sarlerno), en *Diálogos*, Nro. 72, Lima, en prensa. 2005.

"The Place of Women in Argentinian Football" (231-245), en *The International Journal of the History of Sport*, Vol. 22, Nro. 2, Routledge, Londres, marzo. 2005.

"La inscripción de la ley en los cuerpos: un recorrido por los límites. Foucault, Bourdieu, De Certeau", en *Culturales*, Vol. I, Nro. 2, Universidad autónoma de Baja California, julio/diciembre. 2005.

"Mens sana in corpore sano: los afiches deportivos durante el peronismo", en *Todo es Historia*, noviembre, Buenos Aires. 2005.

"Medios, protesta y experiencia en Argentina", en *Nómadas*, Nro. 20, Departamento de Investigaciones, Universidad Central de Bogotá, abril. 2004

"Mujeres en el fútbol argentino: sobre prácticas y representaciones" (en colaboración con Mariana Conde), en Revista Alteridades, Universidad Autónoma Metropolitana, México DF. 2003.

"El deporte, la competición y su contenido cultural", en Novedades Educativas, Año 16, Nro. 157, Buenos Aires, enero. 2003

"Behind Leni's outlook: a perspective of the film Olympia", en International Review of the Sociology of Sport, Londres, Volumen 38, Issue 2, Junio. 2003

"Olympia: la mirada femenina sobre los Juegos Olímpicos de Berlín", en Revista Movimento, Vol 8, Nro.3, Setiembre-diciembre, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, 2002.

"Deconstruir la teoría, deconstruir las prácticas. Bourdieu y Foucault en los discursos de la Educación Física", en Epicuro, N° 3, Buenos Aires, octubre. 1999

"Buenos Aires, ¿ciudad olímpica?", Revista Electrónica Lecturas en Educación Física y Deportes, Buenos Aires, N° 8. 1998

"¿Existen los cuerpos pre-culturales?", Reseña bibliográfica de Daolio, J. (1997): Cultura, Educação Física e Futebol, Ed. Da Unicamp, Campinas, en Revista Electrónica Lecturas en Educación Física y Deportes, Buenos Aires, N° 8. 1998

"Identidades: el profesor de Educación Física en los escenarios de la posmodernidad", Revista Electrónica Lecturas en Educación Física y Deportes, Buenos Aires, N° 4. 1997

"Educación Física, Deporte y Cultura: una mirada integrada ante las expectativas y demandas para el año 2000" (en co-autoría), CD Books, Año 5, N° 21, Buenos Aires. 1997

"Atlanta '96: para mirarlos por TV", Revista Electrónica Lecturas en Educación Física y Deportes, Buenos Aires, N° 1. 1996.

"Entre el 'error' y el horror: las leyes de amparo", Causas y Azares, Buenos Aires, Otoño. 1996.

"Atlanta '96: entre los símbolos, el deporte y el dinero", en Pista & Patio, Buenos Aires, N° 5. 1996.

"Anacronías en la Aldea Global: los Panamericanos de Mar del Plata y el ideal del porvenir", en *Pista & Patio*, Buenos Aires, N° 4. 1995

"Educación ambiental en el jardín: una experiencia de ida y vuelta", *La Obra*, Buenos Aires, N° 35. 1991.

#### **Publicaciones de Gustavo Mórtola**

Mórtola, G., *Estrategias para explorar los medios de comunicación*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 2001

Morduchowicz, M., Calomarde, R., Necuzzi, C., Marcón, A. y Mórtola, G., *Los dibujos animados. De aventuras, placeres y fantasías*, Buenos Aires, Secretaría de Educación GCBA, 2000

#### **Publicaciones de SILVINA BIBIANA YAFFE**

Cuadernillos – Fichas:

Asesoramiento en Diseño Didáctico de material de Educación a Distancia – Curso de Secretarías – Dirección de Capacitación A.F.I.P. (2003).

Material de educación a distancia de la materia Informática II de la Carrera de Administrador Tributario a Distancia (C.A.T.A.D.) - AFIP (1997 – 1998).

C.D.

Asesoramiento en Diseño Didáctico de material multimedia de Educación a Distancia – Curso Régimen General de Equipajes para el personal de Aduana – Dirección de Capacitación A.F.I.P. (1999 – 2000). (Realizado en diskettes por las características del parque informático de los destinatarios)

### **Convocatoria a próximos artículos**

El tema para las próxima convocatoria del N° 4 se publicará próximamente

### **Orientaciones para los colaboradores**

Con el objeto de facilitar la publicación de los trabajos, se indican las orientaciones generales para su presentación.

Los trabajos deben ser de mediana extensión y presentar un desarrollo sustantivo de la problemática elegida.

Deben ser inéditos.

PREFERENTEMENTE, los artículos enviados no deben ser sometidos en forma simultánea a la consideración de otros Consejos Editoriales. En caso de que ello ocurra, los autores deberán informar al Comité Editorial de esta revista.

La evaluación por parte del Comité Editorial es de carácter anónimo y no puede ser recurrida o apelada ante ninguna otra instancia de evaluación.

Los trabajos deben enviarse con un resumen de no más de 5 (cinco) líneas. Deben consignarse además del nombre del/los autor/es, una línea que dé cuenta de la inserción académica y/o profesional.

Cada número de Eccleston incluye dos tipos de escritos: a) "artículos" de mediana extensión de no más de 12 (doce) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios; b) "experiencias" cuya extensión no debe superar las 3 (tres) páginas, a razón de 3200 caracteres por página, incluidos los espacios.

Los trabajos deben enviarse por correo electrónico hasta la fecha establecida para cada número, a [revistaeccleston@yahoo.com.ar](mailto:revistaeccleston@yahoo.com.ar). La presentación será en procesador de textos Word o similar, en formato A4, a espacio y medio, en Times New Roman, cuerpo 12. La presentación debe acompañarse de un abstract junto con los siguientes datos: nombre y apellido, mail, institución a la que pertenece y tres palabras claves. Los cuadros y gráficos, si los hubiere, deben enviarse en forma separada, en planilla de cálculo Excel o similar y las imágenes en formato .jpg. En todos los casos, debe especificarse el nombre del archivo y el programa utilizado.

Para los casos de "Experiencias", el/los autor/es deben especificar su cargo, las fechas y el nombre de la institución en que la realizó. Una orientación sobre normas bibliográficas puede encontrarse en este archivo: [normas\\_apa](#).

La bibliografía debe consignarse con exactitud. Si se trata de una publicación periódica, debe indicarse fecha y número de aparición. El Comité Editorial se reserva el derecho de efectuar los cambios formales que requieran los artículos, incluyendo los títulos, previa consulta con el/los autor/es. En caso de que los cambios excedan la dimensión formal, el artículo será remitido nuevamente al/los autor/es para que personalmente se realicen las

e- Eccleston. *Estudios sobre el nivel inicial*. Año 1. Número 3. Primavera/Verano, 2005.  
ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Secretaría de Educación. GCBA.

---

correcciones sugeridas. En estos casos, el/los autor/es deberán reenviar el escrito en la fecha que les serán comunicadas.