

Cuerpo y democracia: formas de estar juntos en producciones audiovisuales para la primera infancia¹

Body and democracy: ways of being together in audiovisual productions for early childhood

· **Cintia Weckesser**

Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Fecha de recepción: 5 de marzo de 2020

Fecha de aprobación: 26 de mayo de 2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.15304/ricd.3.12.6655>

NOTAS BIOGRÁFICAS

Cintia Weckesser es doctora en Semiótica (CEA, UNC) y Comunicadora Social (FCC, UNC). Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Córdoba (Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón y Centro de Estudios Avanzados) y en la Universidad Provincial de Córdoba (Centro de Investigaciones de la Facultad de Educación y Salud).

Contacto: cintiaweckesser@gmail.com

Resumen

Este trabajo proporciona un instrumento para el análisis de producciones audiovisuales dirigidas a la primera infancia. El objetivo es analizar las experiencias del cuerpo que se presentan y proponen, y su vinculación con formas de reconocimiento y relación. Para este fin, se recuperan contribuciones del análisis del discurso y la psicomotricidad, principalmente. El supuesto es que las experiencias corporales configuradas en la articulación sujeto-espacio-tiempo, permiten identificar nuevas claves para analizar las formas de estar juntos que se presentan y proponen. Más específicamente, entendemos que en las formas de presentación de la experiencia corporal, el contacto, la mirada, la escucha, el espacio común compartido, el ritmo, los turnos, la espera, la iniciativa, la autonomía, la diferencia, la pregunta y la duda, en el entramado del pasado, el presente y el proyecto en común; se ponen en juego las condiciones de posibilidad de determinadas formas de reconocimiento y relación. Primero, nos referimos al marco de políticas audiovisuales para niños y niñas en Argentina. Luego, observamos que los antecedentes que se refieren a la oferta audiovisual para la primera infancia dejan bordes inexplorados en relación con el cuerpo y las formas de estar juntos. Finalmente, construimos y probamos el instrumento. Esto nos permitió analizar experiencias del cuerpo en articulación con ciertos modos de reconocimiento y relación, contribuyendo a la discusión sobre infancia, medios y democracia.

Abstract

This work provides an instrument for the analysis of audiovisual productions aimed at early childhood. The objective is to analyze the experiences of the body that are presented and proposed, and their relation with forms of recognition and relationship. To this end, contributions of discourse analysis and psychomotricity are recovered, mainly. The assumption is that the body experiences configured in the subject-space-time articulation, allow us to identify new keys to analyze the ways of being together that are presented and proposed. More specifically, we understand that presentations of body experience, contact, gaze, listening, shared common space, rhythm, turns,

waiting, initiative, autonomy, difference, questioning and the doubt, in the framework of the past, the present and a project in common; the conditions of possibility of certain forms of recognition and relationship are put into play. First, we refer to the audiovisual policies for children in Argentina. Then, we observe that antecedents that refer to audiovisual offer for early childhood leave unexplored edges in relation to the body and the ways of being together. Finally, we present and test the instrument. This allowed us to analyze experiences of the body in articulation with certain modes of recognition and relationship, contributing to the discussion on childhood, the media and democracy.

Palabras clave

Producciones audiovisuales infantiles, relato, cuerpo, democracia, enunciatario.

Keywords

Children's audiovisual productions, story, body, democracy, enunciatee.

Sumario

1. Introducción
2. Políticas audiovisuales para la infancia
3. Pantallas para la infancia, infancia para las pantallas
4. Cuerpo y democracia
5. Las formas de estar juntos: preguntas para un instrumento de trabajo
6. Trastorno del lenguaje, fobia y soledad
7. Palabras de cierre

Summary

1. Introduction
2. Audiovisual policies for children
3. Screens for childhood, childhood for screens
4. Body and democracy
5. The ways of being together: questions for a working instrument
6. Language disorder, phobia and loneliness
7. Closing remarks

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propone aportar un instrumento para el análisis de producciones audiovisuales destinadas a la primera infancia, que permita problematizar el modo en que allí se ponen en juego (presentan/proponen) experiencias del cuerpo y su vinculación con particulares formas de relación. Para ello se retoman, centralmente, aportes del análisis del discurso y de la psicomotricidad. El supuesto es que las experiencias del cuerpo configuradas a partir de particulares configuraciones de la articulación sujeto-espacio-tiempo, permiten identificar nuevas claves para pensar el modo en que se presentan y proponen formas particulares de reconocimiento y de relación.

La primera infancia es una construcción social que define maneras de desplegar acciones culturales, educativas y políticas respecto de los niños y niñas (Etchegorry et al., 2017). A esta etapa que se ubica entre la gestación hasta los 5 y 6 años, se le reconoce una importancia fundamental por tratarse del tiempo en que se sientan las bases para la formación de habilidades cognitivas, de la personalidad y el comportamiento social (UNICEF, 2014).

El proceso de legitimación del orden social inicia en la infancia, cuando comienzan a configurarse subjetividades, se definen formas de relación, de organización, de reconocimiento, de resolución de conflictos: subjetividades, emociones, competencias, maneras de hacer que pueden orientarse o no al reconocimiento del otro, al establecimiento de formas de relación más democráticas o autoritarias, al reconocimiento, reclamo y ejercicio de derechos.

Estos aprendizajes suponen el atravesamiento de/por experiencias en las que intervienen las relaciones familiares, barriales, la escuela, los medios de comunicación. Éstos constituyen un espacio central de la experiencia en nuestras sociedades en tanto se trata de un ámbito atravesado por y constitutivo de lo social, lugar de producción del consenso y ámbito privilegiado de construcción de los conflictos sociales. Garretón señala:

(...) la gran contradicción contemporánea es que la multiplicidad de posibilidades de constitución de sujetos se enfrenta, sin embargo, a la apropiación –por parte de algunas naciones, Estados, empresas, instituciones, actores– de los instrumentos que permiten dicha constitución, como la riqueza, los conocimientos, el poder, la

expresividad de lo subjetivo, la afectividad y la comunicabilidad (1995, p. 105).

Por eso, en contextos regionales de avance del conservadurismo político y social, el arte, la literatura y la cultura en general, aparecen como cruciales para fomentar formas de relación, valores y emociones democráticas (Segura y Prato, 2019). En este trabajo avanzamos en la problematización del modo en que se enuncia al cuerpo en las producciones audiovisuales para niños y niñas y, con ello, se presentan y promueven ciertas formas de estar juntos.

2. POLÍTICAS AUDIOVISUALES PARA LA INFANCIA

Latinoamérica viene desarrollando desde hace varios años el sector audiovisual infantil (Salviolo, 2013). En Argentina, la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, 26.522 (LSCA), sancionada en octubre de 2009 implicó la resignificación de la comunicación y la necesidad de abordar su relación con los derechos de los niños, niñas y adolescentes, en lo que hace a los servicios audiovisuales en particular y a las industrias culturales en general (Aulet y Baccaro, 2014).

La televisión de aire en Argentina presentaba en 2009 muy pocos contenidos para niñas y niños. La LSCA dio impulso a pensar la creación de un canal exclusivo para la infancia (Smerling, 2015).

El desplazamiento de las audiencias infantiles desde programas o franjas infantiles a canales de cable que los niños identifican como canales infantiles está generando un desafío relacionado con las políticas de comunicación; un desafío que interpela a las autoridades políticas en los diferentes niveles, así como a las agencias orientadoras de la televisión. (Fuenzalida, 2006, p.41)

En este sentido, la creación del canal público infantil Pakapaka que se emite desde 2010, se orientó a partir de la concepción de los televidentes como ciudadanos y no como meros consumidores. En abril de 2011 las organizaciones de la Sociedad Civil argentina² que promovieron la inclusión del Art.17 en la LSCA, lograron la creación del Consejo Asesor de Comunicación Audiovisual y la Infancia (CONACAI³). En 2013 el CONACAI presentó 14 criterios cualitativos que pretenden ser una guía para la producción de contenidos para que niños, niñas y adolescentes, a fin de que éstos sean reconocidos, valorados y escuchados, tomando como referencias la Convención Internacional de los Derechos del Niño y

leyes nacionales de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes 26.061, Ley Nacional de Educación 26.206 y la LSCA.

Además, en atención a los derechos comunicacionales de la niñez y la adolescencia contemplados en la Convención y la LSCA, entre otras normas nacionales y provinciales, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA), la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual y el CONACAI, coordinaron acciones para dar a conocer e impulsar el cumplimiento de estos derechos por medio de la publicación de un material de formación y la implementación de talleres destinados a comunicadores y comunicadoras para una comunicación democrática de la niñez y la adolescencia⁴.

También durante este periodo, un conjunto de producciones nacionales y productoras independientes de distintos puntos del país, recibieron apoyo para que sus creaciones ocupen un lugar en la televisión pública. La mayoría de estas productoras bregan por reconocimiento y apoyo para producir y hacer circular contenidos infantiles en cuyos mensajes, en muchos casos, disputan sentidos hegemónicos que circulan en la oferta audiovisual para las infancias.

Pero desde la presidencia de Mauricio Macri (2015- 2019) se registró el retroceso en materia de políticas audiovisuales para las infancias (Redondo, 2018). Con la asunción del gobierno a fines de 2015, fue derogado parte del articulado que constituía el espíritu de la LSCA, afectando el financiamiento de producciones audiovisuales locales y el funcionamiento del CONACAI. El relevamiento de Smerling mostró que entre 2015 y 2018, la producción de la señal infantil disminuyó hasta un 75%⁵.

Aparte del canal público, el resto de la oferta audiovisual para las infancias en Argentina se caracteriza por la predominancia de contenidos de origen estadounidense accesibles en señales prepagas, también estadounidenses, como Nickelodeon, Nick Jr., Disney Channel, Disney Junior, Disney XD, Discovery Kids, Baby TV y Cartoon Network. Los contenidos incluidos en estas opciones privadas, forman parte de la oferta de streaming como Netflix Argentina. Al mismo tiempo, estas señales replican sus contenidos en sus plataformas de Internet. Los contenidos también resultan accesibles en Youtube, en

donde señales y programas tienen sus propios canales⁶.

Frente a una televisión infantil “colonizada”, resulta clara la necesidad de intervenir en la batalla cultural que se libera en el terreno de las representaciones destinadas a las infancias, en terrenos donde los medios ocupan un lugar central (Carli, 2009, 2010). En este marco, se advierte la importancia de un análisis pormenorizado de las propuestas dirigidas al público infantil, miradas a la luz de los encuadres legales y de los debates actuales para una infancia democrática y la promoción de derechos en la primera infancia.

3. PANTALLAS PARA LA INFANCIA, INFANCIA PARA LAS PANTALLAS

Un conjunto de trabajos actuales aborda la representación de las infancias en distintas producciones audiovisuales (Triquell, 2017; Winkler, 2017). Otros, se refieren a experiencias de producción de contenidos audiovisuales por y para niños y niñas (Caissón, 2019). Otro conjunto de estudios analiza producciones audiovisuales dirigidas al público infantil ocupados por su relación con las representaciones, el juego y la cultura (Dotro, 2000; Corea y Lewkowicz, 2004; Diker, 2008; Duek, 2013, 2014) y su potencial formativo, transformador, de construcción de autonomía (Huergo, 2008). Además, se destacan trabajos que reflexionan sobre la relación con la educación (Morduchowicz, 2001; Del Río y Del Río, 2008; Fuenzalida, 2011; Seco y Moreiras, 2012; Salviolo, 2012, 2013; Sabich, 2019) o evocan tensiones entre entretenimiento, lucro y responsabilidad social empresarial (Arévalo Martínez, 2012).

También ubicamos algunas producciones en torno a la construcción de ciudadanía (Morduchowicz, 1999; Tufte, 2008; Huergo, 2008), la producción de emociones (Fuenzalida, 2008; Tufte, 2008) y valores (Aierbe Barandiaran y Oregui González, 2016), sobre tomar la palabra, la interrogación y la creatividad (Andrade, 2017), sobre producciones artísticas mediatizadas (Lanatti y Panozzo, 2013) y sobre la definición de criterios de calidad y de políticas públicas (Smerling, 2015; Fuenzalida, 2012, 2017). Otras producciones problematizan la relación infancia-pantallas desde ámbitos vinculados a la salud y

construcción de corporalidad (Levin, 2006; Calmels, 2013; Chokler, 2017).

Por otro lado, estudios de contenidos audiovisuales infantiles se han detenido a problematizar las diferencias entre medios públicos y privados en torno a la construcción de enunciatarios en la tensión consumidor- ciudadano (Pauloni, Novomisky, Codoni y Gómez, 2016), también, a identificar representaciones de las normas de género (Martínez y Merlino, 2012), de la cultura popular (García Zarranz, 2007; Martínez, 2013), de la nacionalidad, la raza, la cultura y la clase (Demarchi, Martínez, Domínguez y otros, 2014), a problematizar las estructuras internas del relato para ponerlas en relación con el tipo de pensamiento que se promueve (Bermejo, 2005; Del Río, Álvarez y Del Río, 2004; Del Río y Del Río, 2008).

La investigación sobre esta temática a nivel mundial ha proporcionado sustento para la producción de criterios de calidad y recomendaciones para la producción audiovisual infantil que también aportan al propósito de esta investigación. Por ejemplo, en España se destaca el Informe Pigmalión sobre el impacto de la televisión en la infancia (2004). La investigación se propuso conocer la situación española y analizar algunos de los problemas más acuciantes del desarrollo y la educación de los niños en los nuevos entornos culturales. Interrogando qué visión del mundo y de la realidad se pone ante al niño, se preguntan en qué medida las lecturas que conforman el imaginario infantil y el repertorio total de narrativas y de representaciones donde se incluye al mundo audiovisual, proporcionan, según Del Río y Del Río, "(...) un modelo estructurado y positivo para situar al niño en el mundo de la realidad presente y del futuro deseable; de la realidad propuesta a que se dirigen las aspiraciones humanas para mejorar la realidad presente". Un déficit cultural audiovisual supondría, para estos autores, "la ausencia en el niño y en el joven de una cosmovisión que debería proporcionar encuadres, metáforas, anclajes y estructuración a su imaginación", y se relaciona con un "consumo de contenidos no estructurantes y a la consecuente carencia de un imaginario colectivo definido, aceptado por todos los miembros de la cultura, y no fragmentado, y en el que todos encuentran mimbres de calidad para trenzar y establecer imágenes y referencias" (2008, p. 100)⁷.

Otro caso, es el de la investigación "Estándares de calidad en TV Infantil" (2014) realizada para el Consejo Nacional de Televisión de Chile que reúne los principales criterios de calidad de televisión para audiencias infantiles. Para ello se

realizó un trabajo de revisión bibliográfica en asociación con el centro de estudios IZI (Munich, Alemania). El trabajo sintetiza los principales consensos a nivel mundial⁸. Además, la Fundación Prix Jeunesse Internacional e IZI Televisione ofrecen a productores, guionistas y realizadores una investigación con recomendaciones para el tratamiento de las emociones en producciones infantiles⁹. También es un ejemplo el trabajo de Fuenzalida (2012) que reconstruye, entre otros aspectos abordados, las restricciones europeas y norteamericanas a la "Baby TV", nombre de la oferta audiovisual para bebés, niños y niñas menores de 3 años.

En Argentina, como mencionamos previamente, el CONACAL presentó en el año 2013 criterios de calidad para la comunicación audiovisual destinada a niños, niñas y adolescentes. Estos criterios se denominan: promoción, protección y defensa de derechos, información, federalismo, curiosidad, capacidad crítica, recreación, diversidad, voz propia, audiencias, participación, dignidad, hábitos saludables, identidad y producción¹⁰.

Si bien los estudios de recepción han superado la idea de los medios de comunicación como meros inoculadores de ideas en las audiencias, los trabajos de Corea y Lewkowicz (2004), Huergo (2008) y Dotro (2017), advirtieron que en materia de recepción infantil de medios, predominan lecturas que abordan este vínculo en términos de efectos.

Perspectivas como la de Tufte (2008) sobre edu-entretenimiento, aportan una mirada alternativa de los medios de comunicación, para el diseño de estrategias centradas en la narración de historias para el cambio social y para la prevención y mediación de conflictos, donde la producción de mensajes no está en manos de "expertos" ni se orienta a inculcar transformaciones en las conductas individuales, sino que la comunicación se piensa como forma de relación horizontal, de reconocimiento mutuo, de identificación y búsqueda colectiva de soluciones a problemas, orientado a la construcción de ciudadanía, desde una pedagogía basada en el pensamiento de Paulo Freire y retomando lo aportes referidos al proceso de narración.

Con una perspectiva cercana a la anterior, el relevamiento bibliográfico del Consejo Nacional de Televisión de Chile que mencionamos antes, recoge los criterios de calidad de cinco países (Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Australia y Colombia) y sintetiza el trabajo académico del instituto IZI -International Central Institute for Youth and Educational Television¹¹. La publica-

ción destaca, principalmente, el acuerdo generalizado en torno a la necesidad de que las producciones sean adecuadas para las edades a las que se dirigen, se realicen contando con suficientes recursos que posibiliten producciones de calidad de cada país y con control de la publicidad. En el caso colombiano, destacamos la apuesta por que estas producciones promuevan el desarrollo de competencias ciudadanas y comunicativas. Además, al sintetizar las investigaciones del instituto IZI puntualiza que las producciones deben estar orientadas a ampliar la comprensión y la experiencia social y emocional de niños y niñas, al autoconocimiento y al conocimiento del mundo, ser entretenidas y educativas mostrando diversidad cultural, mostrar formas no violentas de resolución de conflictos, presentar diferentes perspectivas, contextualizar, mostrar alternativas, incluir los puntos de vista de los niños y niñas, otorgar libertad para construir la propia posición sobre un tema, promover valores como el reconocimiento, autoestima, inspiración, presentar desafíos, promover la curiosidad y el empoderamiento para constituir sujetos activos en sus ambientes sociales.

Hasta aquí hemos podido ubicar en qué medida se ha avanzado en la investigación de la relación entre las producciones audiovisuales que se ofrecen a niños y niñas, y la producción de competencias sociales y emocionales, en el conjunto de estudios sobre infancia y medios de comunicación. Advertimos que no se registran estudios de producciones audiovisuales destinadas al público infantil que problematicen la construcción de cuerpo ni su relación con formas de estar juntos democráticas.

4. CUERPO Y DEMOCRACIA

Cuando se trata de niños y niñas frente a las pantallas, referentes del campo de la psicomotricidad advierten sobre la imagen corporal sin cuerpo (Levin, 2006) y sobre el fin del cuerpo (Calmels, 2013). También alertan acerca del estado de fascinación, “en el peor de los sentidos” (Chokler, 2017, p. 192) de niños menores de 3 años, frente a la televisión. Chokler describe al niño de estas edades como atrapado, apisionado, sin posibilidad de elegir, pegado a la imagen, sometido al rol de mero espectador de un estímulo invasivo, intrusivo e hiperexcitante, vivencia que no consigue anclar en su propia experiencia corporal. Estas advertencias, asimismo, tienen como marco y agravante la crisis de crianzas caracterizada por Calmels cuando se

refiere al “retaceo de la puesta del cuerpo” (2013, p. 68) por parte de adultos¹². Así, resulta razonable que el incremento del tiempo que niños y niñas pasan frente a las pantallas, cada vez desde edades más tempranas y, muchas veces, en soledad; haya encendido alarmas, en especial, desde los ámbitos de la salud y la educación.

No obstante, “en cuanto «conjunto textual interpelador», la pantalla –a condición de ser considerada como discurso mediático y no como pantalla aislada– remite a otros textos «en pantalla» y a otros textos fuera de ella, que se articulan en la acción de «estar frente a la pantalla» y en los procesos de recepción” (Huerdo, 2008, p. 74). Asimismo, entendemos a los agentes sociales reconociendo márgenes de autonomía relativa en los marcos de condicionamientos en los que éstos despliegan sus prácticas (Mozejko y Costa, 2002, 2007). Así es que la oferta audiovisual para las infancias sigue presentándonos desafíos, aristas a problematizar, en la medida en que la asumimos como espacio de disputa de aquello que se pone en juego en relación al cuerpo, la comunicación y las formas de relación (Diker, 2008, Duek, 2014).

La semiótica del cuerpo considera a éste como condición radical de la significación. Desde una mirada inspirada en la fenomenología de Merleau-Ponty, se considera que el cuerpo es aquello que permite y define radicalmente el modo en que habitamos el mundo y generamos sentido. El cuerpo resulta del engarce entre percepciones y sentidos, allí “nace, se cría y opera el sujeto en relación con otros sujetos-cuerpos” (Contreras, 2012, p. 14).

La construcción de cuerpo como intermediario entre la vida psíquica y la vida orgánica que entrama un particular estar en el mundo, se configura por medio de dadores que cumplen la función corporizante, pues el cuerpo se hace cuerpo en la insustituible experiencia sensible con otros. Mientras el organismo habla de la especie, el cuerpo habla de la persona en sociedad (Calmels, 2013).

Si reconocemos a los medios de comunicación como ámbitos privilegiados de construcción de lo real, de imposición de discursos hegemónicos sobre el mundo, los otros y nosotros mismos, importa la pregunta sobre las formas de relación presentadas y promovidas en las propuestas audiovisuales para niños y niñas.

La democracia entendida como método de formación de las decisiones colectivas (Ferrajoli, 2003), implica un “modo específico de vivir jun-

tos, que compromete una experiencia novedosa del tiempo, del lenguaje y del otro”, apunta Mariscal (2018, p. 96) en su trabajo sobre Claude Lefort:

El deseo que expresa el valor universal de la vida democrática es, a juicio de Lefort, el deseo de reconocimiento recíproco, pues solo a través de él resulta posible aceptar al otro en su diferencia. No en vano Lefort destacó la tolerancia como la virtud democrática por excelencia. El comportamiento democrático no es el de un individuo aislado que persigue de modo egoísta sus intereses individuales, en primer lugar, porque tal individuo no existe, ni tampoco una sociedad construida mediante la sumatoria de estos seres atomizados. El individuo social se descubre a sí mismo en su relación con los demás. (Mariscal, 2018, p. 102)

Así pues, si la democracia no se reduce a un conjunto de instituciones sino que supone un modo de vida, de reconocimiento¹³, esto implica toda una cultura, subjetividades capaces de investir y encarnar instituciones democráticas¹⁴.

Mirar es una operación de sentido y de poder que media la institución del yo individual y del nosotros social, del sujeto de identidad y del otro como el referente de convivencia, de lo que se comparte así como de aquello que no se comparte. (...) la mirada, como expresión de lo íntimo y ejercicio de lo público, es también un acto constitutivo del ciudadano, una manera de expresarse y ejercerse la ciudadanía en democracias cada vez más mediáticas (...). (Bustamante Bohórquez et ál., 2008, p.44)

Consideramos que en las maneras en que se construyen los relatos y se configuran sujetos, espacios y tiempos en las producciones audiovisuales para el público infantil, hay claves no del todo exploradas para pensar la configuración de vínculos, formas de relación y de reconocimiento. Más específicamente, entendemos que en las formas de presentación de la experiencia corporal, el contacto, la mirada, la escucha, el espacio común compartido, el ritmo, los turnos, la espera, la iniciativa, la autonomía, la diferencia, la pregunta y la duda, en el entramado del pasado, el presente y el proyecto en común; se ponen en juego las condiciones de posibilidad de determinadas formas de reconocimiento y relación.

Se advierte aquí otro margen de acción posible para quienes estudiamos, pero también, para quienes producen, fomentan, regulan y ofrecen

producciones audiovisuales para las primeras edades.

5. LAS FORMAS DE ESTAR JUNTOS: PREGUNTAS PARA UN INSTRUMENTO DE TRABAJO

En un estudio anterior (Ávila, Recalde y Autor, 2017), avanzamos en un abordaje semiótico de juguetes ofertados para la primera infancia tomando, en especial, aportes de la psicomotricidad. En este momento, lo recuperamos advirtiendo que nutre -junto a otros de los antecedentes relevados-, la articulación que nos interesa trabajar entre las producciones audiovisuales infantiles, la construcción de cuerpo y las condiciones de posibilidad de formas de reconocimiento y de relación democráticas.

Señalada la importancia de la dimensión experiencial de la democracia, a continuación, se presentan las preguntas que dan forma al instrumento de trabajo. Nos propusimos distinguir: aquellas orientadas a dar cuenta de las configuraciones a nivel del enunciado y otras, orientadas a problematizar la construcción del enunciatario de estas producciones. Con el propósito de organizar las vías de acceso a estos discursos audiovisuales, en el primer conjunto de preguntas se intentó agrupar, por un lado, aquellas que apuntan a las formas de relación que se articulan en el marco del relato y, por el otro, aquellas que enfocan aspectos específicos en relación a la construcción del cuerpo en el espacio y el tiempo.

Preguntas que abordan las formas de relación a nivel del relato:

-Una primera identificación del tema permite una primera agrupación de las producciones relevadas.

-¿Se construye un relato? En relación a los sujetos configurados en las producciones, ¿quiénes son, cómo son, asumen proyectos? ¿Hay marcas locales es sus modos de hacer? ¿Se identifican identidades culturales? ¿Qué atributos y competencias se valoran? ¿Se ponen en crisis esos valores?

-¿Se configura un orden global, estatal, regional, local? ¿Se diferencian ámbitos privados y públicos? ¿Qué configuraciones familiares, de compañerismo, amistosas, organizacionales se presentan? ¿Qué ámbitos de participación se

presentan? ¿Cómo se organizan, qué decisiones toman, para qué realizan acuerdos?

-¿Se presentan situaciones de deliberación? ¿Cómo es esa dinámica? ¿Están representados todos los implicados? ¿Se reflexiona sobre el procedimiento de deliberación? ¿Circula información sobre asuntos públicos? ¿Quién la produce? ¿Se problematiza el proceso de producción de la información? ¿Cómo acceden los sujetos a la información? ¿En torno a qué y cómo se construye conocimiento? ¿Los sujetos se interesan por participar de asuntos públicos? ¿Cuáles son esos asuntos? ¿Se ponen en cuestión espacios institucionalizados? ¿Los sujetos se muestran empáticos y tolerantes? ¿Se presenta diversidad de intereses? ¿Se repudia la represión y la discriminación? ¿Qué bordes se instauran frente al “todo vale”? ¿Las acciones de los sujetos se orientan a la convivencia pacífica y libre de todos?

-¿Se presentan condicionantes del orden social y la acción de los sujetos? ¿Se historiza el presente, se problematiza el futuro? ¿Se cuestiona el orden establecido, se busca subvertirlo? ¿Se tematizan diferencias de clase, de creencias?

-¿Cómo se resuelven conflictos? ¿Se reconocen derechos créditos y derechos libertades (Meirieu, 2010)? ¿Cuáles? ¿Cómo se garantizan? ¿Cómo se imparte justicia? ¿Qué sentidos de maldad, bondad, justicia circulan?

Preguntas que abordan la construcción del cuerpo en el relato:

-¿Se presentan experiencias corporales en las producciones para niños y niñas? ¿Cómo se presentan la exploración de sí mismo y del entorno? ¿Cómo se presentan y relacionan unos y otros desde la mirada, la escucha, la voz, el contacto, el gesto, el sabor y el aroma? ¿Cuál es el lugar del otro en el sostén, el ocultamiento, la persecución? (Calmels, 2013) ¿Qué emociones se ponen en juego?

-¿Qué hacen esos sujetos? ¿Qué experiencias se atraviesan? ¿Se presentan escenas de juego? ¿Qué tipos de juego (sensoriomotor, simbólico, cognitivo)? ¿Qué orden se busca fundar en el juego¹⁵? ¿Cómo se valora el hacer?

-Retomando a Daniel Calmels (2013) nos preguntamos: ¿Se promueve la eficacia o la eficiencia de la acción de los sujetos, es decir, se valora el proceso, el trayecto, el camino, el ensayo, la demora o sólo la llegada, el destino y el resultado, estimulando la competencia por sobre la expe-

riencia en su conjunto? ¿Cuál es el lugar del azar, de la imprevisibilidad, de la creación?

-En relación a las identidades representadas, ¿se pone en cuestión el ser del sujeto? ¿Se habilita la posibilidad de transitar un ser múltiple, que experimente pasajes? (Calmels, 2013) ¿Se problematizan identidades diversas? ¿Se reproducen estereotipos de género?

-Al interrogar las formas de relación fundadas en formas de reconocimiento nos preguntamos por las maneras de estar juntos: cómo se configura la necesidad del otro en el doble sentido¹⁶: el requerimiento de otro hacia uno y viceversa. ¿Cómo ocurren las invitaciones, las propuestas, los ofrecimientos? ¿Qué se intercambia? ¿Hay reciprocidad?

-¿Predominan las experiencias individuales o en el marco de grupos? ¿Qué sentidos circulan en torno a los grupos? ¿Qué contiene, qué hace “borde”? ¿Quién “cuenta”¹⁷, quién queda afuera y cómo se fundamenta la exclusión? ¿Qué hace “lazo”?

-¿Cómo se comunican? ¿Cómo se toma la palabra? ¿Se habilitan el disenso y la duda?¹⁸

-¿Cómo se construye el consenso? ¿Qué ocurre cuando el lazo se rompe?

-¿Qué tiempo se habilita para las preguntas? ¿Qué lugar, para la pausa, los turnos, la espera, la planificación, la organización, la preparación?

-¿A dónde se encuentran los sujetos? ¿Cómo se accede a esos espacios? ¿Constituyen los espacios objeto de disputa? ¿Qué espacios simbólicos se construyen (continente/contenido, interior/exterior, borde/frontera, inclusión/exclusión, apertura/cierre), más allá de espacio físico condicionante? ¿Cómo se accede, inviste, apropia el espacio? ¿Se construye un espacio propio, ajeno? ¿Se conforma un espacio común compartido? ¿Se configuran espacios personales? ¿Qué los hace personales? ¿Se invade el espacio personal? ¿Se lo defiende? O, retomando los aportes de Le Bretón (1999), ¿qué tipo de distancias o relaciones proxémicas pueden construir? (íntima, personal, social y pública), (Ávila et al., 2017).

-¿Qué objetos se manipulan? ¿Cómo son? ¿A qué remite su materialidad? ¿Hay variación de texturas, relieves, espesores a ser explorados, interrogados? ¿Quiénes manipulan qué cosas y con qué propósito? ¿Quién los propone? ¿Qué se encuentra disponible, accesible, inaccesible? ¿Qué permite el objeto, resulta maleable, permite transformaciones, sus usos resultan de acuerdo a lo esperable (cuchara para sorber alimento) o se emplean creativamente (cuchara-micrófono

sostenido para tomar la palabra y captar la atención de otros)? ¿Permite el desarrollo de competencias, dinamizan procesos de transformación? ¿Se emplean con fines lúdicos? ¿Qué permite experimentar, simbolizar? ¿Qué tipo de relación establecen los sujetos con esos objetos? ¿Se trata de objetos que se disputan? ¿Se trama en torno a estos proyectos de acción con otros?

-¿Se posibilita el cuestionamiento, se habilitan reajustes a partir de la búsqueda, reencuentro, sorpresa o, por el contrario, se ejecutan procesos prefijados que suponen una respuesta unívoca?

-Para profundizar el análisis del tiempo consideramos, entre las principales referencias, el trabajo de Marazzi (2011). Cuando atendemos al ritmo, nos preguntamos si los participantes y personajes de las producciones audiovisuales infantiles transitan fluctuaciones tónicas o se ubican sólo en un polo tónico. ¿Experimentan diferentes ritmos, se presentan y respetan ritmos singulares de cada sujeto, se trata de ritmos ajustados y armónicos? En cuanto a los ciclos, ¿los sujetos permanecen en la acción, con qué calidad de permanencia? ¿Se presenta atención sostenida o dispersa?¹⁹ En esa permanencia, ¿hay exploración, despliegue de competencias? ¿Los sujetos se ponen en acción de manera rápida, interesada, curiosa o desganada, pasiva? Aquí, además del modo de iniciar y permanecer en la acción, interesan los modos posibles de finalizar: suave, abrupta, progresiva, incluso abandonar sin resolver. (Ávila, Recalde y Autor, 2017)

-Marazzi propone también la categoría de pasajes, desde la cual podemos pensar si se habilitan pausas, si se da tiempo para reflexionar sobre lo acontecido, si se posibilita el ensayo, la demora, distinguiendo la calidad de esos pasajes o cambios: si son precipitados, prolongados, fluidos, lentos, rápidos, suaves, abruptos, calmos, indecisos.

Preguntas que interrogan la construcción del enunciatario:

-¿Qué formas de estar juntos, de reconocimiento se proponen? ¿Qué enunciatario/a suponen las producciones audiovisuales analizadas? ¿Las producciones convocan una lectura creativa del contenido propuesto?²⁰ ¿Cómo se construye el cuerpo del enunciatario/a de estas pro-

ducciones en relación al espacio, el tiempo, los objetos y los otros?

6. TRASTORNO DEL LENGUAJE, FOBIA Y SOLEDAD

Presentamos una puesta a prueba del instrumento que delineamos en la sección anterior. Consideramos la producción *Las aventuras de Fígaro Fo* (*The Chocolate Liberation Front*, Australia, 2012). Se trata de una serie animada de origen australiano que está disponible para el público de Argentina y otros países, se incorporó a la grilla del canal Pakapaka (televisión pública) durante la gestión macrista. Este contenido también puede verse en Disney Channel y en la plataforma de Netflix, formando parte también de la oferta audiovisual privada.

La inclusión de éste y otros contenidos a la grilla de la televisión pública infantil se enmarca en el proceso que distintos medios de prensa visibilizaron durante los últimos años; marcado por una disminución presupuestaria que puso al canal en una situación crítica, peligrando su continuidad²¹. Además de la reducción de la producción infantil entre 2015 y 2018 a la que nos referimos anteriormente, se advirtieron desplazamientos de temáticas, perdiendo espacio producciones en las que se presentan hechos históricos y se tensionan posicionamientos políticos (Sabich, 2019).

En *Las aventuras de Fígaro Fo* se cuentan las historias del personaje que le da nombre a la serie, Fígaro Fo, quien padece fobias. Cada capítulo lleva el nombre de una fobia diferente. La fobia, el padecimiento, se constituye en aquello que dinamiza la narración en cada capítulo. Fígaro Fo vive en una especie de castillo de aspecto lúgubre, cerrado. No vive solo, sino con Rivet, la mascota-robot que él mismo construyó en base a una tostadora de pan a la que le añadió otros elementos y que se asemeja, por su apariencia y comportamiento, a un perro. El perro-robot es su única compañía. No convive con adultos, a pesar de parecerse a un niño. Hace lo que quiere, cuando quiere y como quiere, siempre que la fobia de turno no se lo impida.

Su apariencia es enfermiza (posee un solo mechón de cabello), está descalzo y su gesto pendula entre la distensión y la tensión, expresando en estos casos un nerviosismo casi continuo, con escasa variación. No habla, sólo gimotea, llora o grita acentuándose, con todo, la construcción de un personaje cuya historia pareciera estar

marcada por la desprotección y ausencia de todo tipo de borde y sostén por parte de un otro.

En el uno de los episodios, “Dermatosiofobia” (por “dermatofobia”), Fígaro Fo le tiene fobia a su piel. El episodio comienza con Fígaro mirándose al espejo. En esa situación, advierte que su piel presenta unas ronchas. Esto lo asusta: su gesto es de padecimiento, con los ojos y la boca abiertos, tiembla. Vemos que su rostro se sacude mientras emite quejidos nerviosamente, primero, y grita aterrado, segundos después.

Las imágenes y sonidos que dan cuenta del modo en que el personaje vivencia la presencia de esas ronchas en su piel, se acompaña de planos detalle de las mismas. Tras esa reacción, el personaje comienza a rascarse compulsivamente una de sus manos hasta que algo lo sorprende: un poco de piel se desprende. A partir de aquí, la escena nos lleva a interrogar el lugar del prójimo, de su mirada, en la gestación del cuerpo como unidad (Pichon-Rivière, 1970, en Calmels, 2011). En Fígaro Fo no hay un *otro* que contenga: la pérdida de la unidad avanza, Fígaro Fo toma la piel desprendida y comienza a jalarla. No se advierte placer en este descubrimiento. La piel es presentada con características similares a la goma: es blanda y se estira. Además, está húmeda: al jalarla, se puede oír el ruido de un fluido escurriéndose, que remite a la sangre del personaje. Así termina sacándose, como si se tratara de un guante, la piel de una de sus manos. En ese momento, su gesto indica que ha tenido una idea. Entonces, corre y se ubica detrás de un biombo. El espectador comparte ahora la perspectiva del perro-robot, que observa la sombra de Fígaro detrás del biombo, mientras éste comienza a desvestirse quitándose su propia piel, hasta arrancársela completamente.

Cuando finalmente consigue desprenderla por completo, sacársela como si se tratara de un traje para buceo, la arroja al suelo. En ese momento, ocurre un desdoblamiento del personaje: la piel cobra vida y ambos personajes, Fígaro Fo y la piel, salen, uno de cada lado del biombo. La piel lo hace caminando con cierta inestabilidad, bamboleándose por tratarse, ahora, tan solo de un envase blando y vacío. Fígaro Fo, reaparece, en cambio, a paso firme, exhibiendo huesos y músculos.

Estando frente a frente, la piel reconoce a Fígaro e intenta acercarse con un abrazo, emocionada. Ahora un *otro* lo mira, lo reconoce, le muestra afecto. Pero Fígaro, preso de su historia, la rechaza con un gesto de desprecio: mueve la cabeza de lado a lado y extiende su brazo, exhibiendo la palma de su mano, marcando

distancia. La piel rechazada se arrodilla, se queja, suplica. Fígaro Fo le da la espalda y se dirige hacia la puerta de salida. Antes de irse, le exige a la piel que no lo siga, prohibiéndole irse de la casa. La piel se queda arrodillada en el suelo, llorando. Finalmente, después de varios intentos por parte de Fígaro para volver a entrar y reconciliarse con la piel al darse cuenta de que la necesita, vuelven a reunirse y a ser uno solo con la ayuda de Rivet, el perro-robot.

En relación al tiempo y las emociones, se observan fluctuaciones espasmódicas entre estados de calma y tensión. El espacio cerrado en el que transcurre la acción se asemeja al modo de vivir su propio cuerpo, el personaje principal: también cerrado en sí mismo, sin apertura. Encuentra calma y se hace posible desplazarse, salir de la casa -aunque sea por un tiempo fugaz- cuando se desprende de su piel, muestra hiperrealista de una fantasía de despellejamiento que remite a un estado psicótico.

Aquí también es importante problematizar la propuesta simbólica que se le hace a los espectadores, quienes presumiblemente estén aún en proceso de consolidación de su imagen corporal. En este sentido, advertimos un posible rasgo de la oferta audiovisual que nos interesa analizar, cercano a lo que advirtieron Del Río y Del Río (2008) en su análisis del caso español. Los autores señalaron que los materiales que componen esa oferta no se presentan organizados y equilibrados por edades. Lo mismo recomienda, en Argentina, el CONACAI, además de advertir sobre la importancia de que los contenidos no alienten la violencia física o simbólica, conductas destructivas o autodestructivas; sino promover hábitos saludables para el cuidado del cuerpo, presentar alternativas no violentas para la resolución de conflictos y afianzar vínculos con las comunidades de pertenencia. Nos preguntamos, entonces, qué se ofrece y propone partiendo de reconocer que uno de los principales modos de aprender en estas edades es la imitación.

Esta producción resulta similar en algunos aspectos a otra de las producciones incorporadas durante la gestión macrista al canal infantil público: *Ciro Todorov* (Santa Fé, Argentina). El nombre del personaje principal también le da nombre a la producción. *Ciro Todorov* también viven sólo en un sitio que también parece un castillo. Es oscuro, cerrado, asimétrico: el espacio tensiona. El personaje muestra un solo ojo. El otro, posiblemente, está detrás de su flequillo que cae hacia un lado. En lugar de brazos, tiene tentáculos. De nuevo aquí resulta problemática la piel y el contacto. Tampoco habla. Las variaciones de forma y

color que va presentando su único ojo muestran distintos estados emocionales. Se comunica con la voz en off, que pregunta y responde, interpretando a Ciro. Afuera del castillo hay un pueblo de casas bajas, coloridas, en un entorno de montaña. Los y las niñas del pueblo le temen y evitan relacionarse con él. Ciro Todorov parece estar aún más solo.

En ambos casos, se presentan situaciones difícilmente ligables a aquello que construya simbolismo en los espectadores a los que se dirige, puestos frente a escenas en donde se sostiene la tensión sobre la angustia personajes que atravesaran experiencias que no consiguen modificarse. No se despliegan procesos de transformación que le permitan al personaje transformar su relación de conjunción respecto de las fobias, en el caso de Fígaro Fo: la fobia regresa en cada capítulo con una forma nueva, las experiencias se transitan desde el mismo lugar de tensión, sin variación (hay, en cambio, reiteración) respecto de la experiencia anterior (aquí no parece haber aprendizaje).

En estos casos se presentan sujetos asustados del entorno y de sí mismos. Ambas propuestas giran en torno a la autorreferencialidad de sujetos que no entran en relación significativa con un otro. Estos “yo” aumentados terminan ocupando toda la atención, girando sobre sí mismos. Cabe entonces la pregunta de si en ausencia de reconocimiento por parte de un otro, se configura un yo.

El orden social no llega a ser convocado, puesto en juego, problematizado. En el mismo sentido, dejan entrever la construcción de un enunciatario deslocalizado, aislado, enfocado en conflictos internos que le provocan estrés (Sabich, 2019). Pareciera estar ausente la posibilidad de la construcción con otro, que no se repara en su presencia y/o que ese otro no lo reconoce como otro; cuando frente a situaciones que representan tribulaciones, las posibles soluciones no parecen jugarse a partir de la propia competencia/ capacidad o incapacidad para encontrar una salida. Ambas producciones se repiten, al momento de redacción de este artículo, entre tres y cuatro veces al día en el canal público infantil.

Para señalar un contraste interesante, podemos destacar el caso de otra producción, “Petit, la serie”, animación basada en el libro “Petit, el monstruo”. Esta serie también comenzó a emitirse durante el periodo estudiado, en el canal público infantil. La idea original es de la ilustradora y escritora de libros infantiles argentina Marisol Misenta (Isol), y la serie cuenta con la

dirección de Bernardita Ojeda y el guión de Fernando Salem, guionista de Zamba, la emblemática producción de Pakapaka²². Petit es un niño de alrededor de 5 años, vive con sus padres y una hermana menor, es curioso y ocurrente. A partir de nuevos intereses, malentendidos y preguntas imaginativas, construye mundos con sus amigos Laura, Gregorio y Román, en un marco de contención en donde hay adultos y adultas implicados. “En cada capítulo, Petit se enfrenta a un hecho del mundo cotidiano que lo lleva a sacar imaginativas conclusiones y a resolver los conflictos de manera inesperada.”²³. En esta propuesta, el mundo, la experiencia del propio cuerpo y de los otros no resultan amenazantes, sino placenteros, como por ejemplo, en el capítulo en el que a Petit se le cae el primer diente, desprendimiento que primero resulta sorprendente y genera resistencias, dando lugar a distintos supuestos y ensayos, y que termina siendo positivamente elaborado por el personaje principal y su entorno. Aquí el grupo funciona como marco de contención de la experiencia, de acompañamiento en la construcción de conocimientos y de acuerdos.

7. PALABRAS DE CIERRE

En este trabajo avanzamos en la problematización del modo en que se enuncia al cuerpo en las producciones audiovisuales para niños y niñas. Nos propusimos aportar un instrumento que permita dar cuenta de las experiencias del cuerpo que se presentan -a nivel del enunciado- y proponen -a partir de la construcción del enunciatario-, y su vinculación con formas de reconocimiento y relación. Para esto, recuperamos contribuciones del análisis del discurso y la psicomotricidad para una lectura tensionada desde la perspectiva de derechos que, en Argentina, enmarca la problematización de lo que se propone como comunicación democrática para la infancia.

Pudimos mostrar que la investigación precedente referida a la oferta audiovisual para la primera infancia no se dedicó a la construcción de cuerpo y su relación con formas de reconocimiento y relación del modo en que nos propusimos hacerlo aquí, esto es, recuperando aportes de la psicomotricidad.

La puesta a prueba del instrumento nos permitió observar, aunque sea provisoriamente, relaciones entre la construcción discursiva de ciertas formas de (no) estar juntos, en tensión con ciertas formas de experimentar/construir cuerpo. Al mismo tiempo, esto permitió ensayar

supuestos en relación al enunciatario previsto de estas producciones.

A partir del análisis de la producción seleccionada y recurriendo a otras producciones emitidas durante el mismo periodo y por la misma señal, que nos permitieron realizar algunas comparaciones; vimos que la ausencia de un otro que funcione como referente, co-constructor de la experiencia, los acuerdos y desacuerdos así como la ausencia de espacios y tiempos comunes compartidos; configuran una experiencia en donde la posibilidad de construcción de cuerpo se pone en tensión. Al mismo tiempo, se construye un enunciatario en estado de tensión y angustia, con escasa posibilidad de variación, a quien no se conduce a la exploración y al ensayo de alternativas, no se habilita una pausa que le permita tomar distancia, interrogar, tampoco, la creación placentera con otros, la construcción de un “nosotros”. Nos preguntamos, en suma, en qué medida las producciones ofrecidas a estas edades contribuyen al reconocimiento del otro como el referente del ser y estar en común, así como de aquello que no se comparte. De qué modo las producciones acompañan, habilitan construcciones de sentido en torno a la comunidad, lo público y a la posibilidad de constituirse como ciudadanos.

Reconocemos la necesidad de ahondar en el análisis de las propuestas dirigidas al público infantil, miradas a la luz de los encuadres legales y de los debates actuales para una infancia democrática y la promoción de derechos en la primera infancia. Pero además, en un contexto mundial inédito que registra el avance de la pandemia de Covid-19 afectando de manera drástica los modos de relación y de vida, en general, vemos aún más fortalecido el interés por avanzar en la comprensión de las formas de relación presentadas y promovidas en producciones audiovisuales destinadas a las primeras edades. Esta coyuntura vuelve a poner a prueba la capacidad de dar respuestas a viejas y nuevas preguntas, a quienes producen, fomentan, regulan y ofrecen estas producciones. Así, la temática sigue presentando aristas a problematizar, asumiendo que se trata de lugares de disputa de aquello que se pone en juego en relación al cuerpo, la comunicación y las formas de relación.

NOTAS

¹ Agradezco las lecturas críticas de Verónica Ávila (CIFES, UPC), de Soledad Segura, Valeria Prato y Silvana Caissón (CIFYH, UNC) y de Ximena Triquell (FA, UNC), con quienes comparto distintas actividades de investigación, docencia y extensión.

² Ver, por ejemplo, Baccaro y Aulet (2014). Los autores reconstruyen este proceso impulsado por SAVIAA, Nueva Mirada, Las Otras Voces, Fund TV, Periodismo Social, CASACIDN y Signis Argentina; iniciado en la IV Cumbre Mundial de Medios para Niños y Jóvenes, realizado en Río de Janeiro en abril de 2004, y que luego articuló a otros agentes sociales como los gremios docentes públicos y privados, los representantes de organismos oficiales de infancia de cada provincia y el Ministerio de Educación de la Nación.

³ Integrado por el Estado Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ministerio de Desarrollo Social y el Foro Parlamentario por la Infancia, dependiente del Poder Legislativo; los gobiernos provinciales; organizaciones sociales; y gremios vinculados al sector educativo. Su objetivo era la elaboración de propuestas para mejorar la calidad de la programación de la radio y la televisión de nuestro país dirigida a niñas, niños y adolescentes, estableciendo criterios cualitativos sobre contenidos recomendados y señalando aquellos que pudieran resultar inconvenientes para esta audiencia. Durante el gobierno de Macri el CONACI vio interrumpida su actividad. Finalmente, entre septiembre de 2016 y mayo de 2017, el ENACOM presentó la nueva estructura del Consejo y convocó a reunión (Pauloni et ál., 2017).

⁴

http://archivo.defensadelpublico.gob.ar/sites/default/files/por_una_comunicacion_democratica_de_la_ninez_y_la_adolescencia.pdf

⁵ <https://www.letrap.com.ar/nota/2018-9-27-10-28-0-pakapaka-y-el-peligro-de-la-imaginacion>

⁶ La oferta de cine también está dominada por las grandes cadenas privadas nacionales y extranjeras que ponen en cartelera, casi exclusivamente, producciones infantiles extranjeras: The Walt Disney Company, propietaria de Pixar y Blue Sky Studios, Dreamworks, propiedad de Comcast y Animal Logic, entre las principales.

⁷ Entre las principales observaciones, los autores advierten que, en general, el nivel de normatividad de los contenidos consumidos por los niños españoles, es bajo. Esto es, que las actividades y hechos presentados sean propios de la realidad humana habitual. La presencia de los afectos y la empatía que lleva a construir una orientación social, moral y sentimental hacia los otros es también baja. Además, dicen los autores, las atribuciones causales son poco ecuanímes: se atribuye la causalidad más a los sujetos y grupos en sí y no tanto a las circunstancias la situación de éstos. Además, algunos factores se observó el incremento de la fragmentación, el ritmo informacional sigue en cotas elevadas y se mantiene la baja estructuración narrativa. Al analizar el peso del verbo frente a la imagen, los contenidos televisivos

muestran índices del doble de "showing" que "telling (Del Río y Del Río, 2008).

⁸

https://www.cntv.cl/cntv/site/artic/20140625/asocfile/20140625140425/calidad_tv_infantil_esta__ndares.pdf

⁹ <https://latinlab.org/2014/06/30/las-emociones-en-la-tv-infantil/>

¹⁰ http://www.consejoinfancia.gob.ar/wp-content/uploads/2013/10/DES_conacai_28x35_CURVAS.pdf

¹¹ "El IZI es un departamento de la **Bavarian Broadcasting Corporation** (Corporación de Radiodifusión de Baviera) y fue establecido en 1965. Junto al **Prix Jeunesse International**, el IZI es sustentado por la Association for the Promotion of International Youth Television (Asociación para el Fomento de la Televisión para la Juventud). Los miembros de la Asociación son la Bavarian Broadcasting Corporation, la **ZDF (German Public Broadcasting Company)** (Compañía Alemana de Radiodifusión Pública), el Estado de Baviera, la Ciudad de Múnich y el **Bavarian Centre for the New Media (BLM)** (Centro para los Nuevos Medios de Baviera)." Fuente: http://www.bronline.de/jugend/izi/spanish/s_about_us.htm.

¹² De hecho, en el mercado se ofrecen, cada vez más, numerosos implementos y juguetes para las primeras edades promocionados como "seguros" y "estimulantes" (Ávila et ál., 2017) habilitando y garantizando -implícitamente- suficientes condiciones para el incremento del distanciamiento y la desatención, al presentarse los objetos como garantes de lo que se esperaba que sea provisto por un sujeto cuidador que tiende a ser desplazado y habilitado para el descanso, el esparcimiento o puesto a disposición de la antropofagia de un mercado laboral cada vez más hostil.

¹³ El problema del reconocimiento registra una formulación inicial en la modernidad, en especial, en los planteos de Hegel y, en la actualidad, ha recobrado vigencia, en un momento en el que diferentes disciplinas convergen en su tratamiento. Destacamos en los debates actuales la importancia del pensamiento de Todorov (1995), Honneth (1997, 2002), Ricoeur (1996, 2005) y Nussbaum (2002), entre otros. (Ver, por ejemplo, Ramaglia, 2010).

¹⁴ Caro Arroyo sintetiza que un ciudadano democrático sería aquel que: "(...) reconoce en la dinámica de la deliberación el medio natural para resolver los conflictos, sin olvidar la contingencia e imperfección de los procedimientos y de los acuerdos que pueda lograr, dado que él comprende que las reglas actuales que definen la praxis discursiva, así como el contenido de los argumentos y las tesis de las disputas, nunca agotan de manera absoluta las alternativas posibles de decisión. Él sabe que entre sus deberes se encuentran el mantenerse informado de los asuntos públicos, preocuparse por participar en la gestión de la vida colectiva de la comunidad, y sobre todo, comprender que los procedimientos y espacios institucionalizados para la formación de la voluntad política no son inmutables, que debe entender, por el contrario, que el ejercicio de la ciudadanía lo habilita para vigilarlos y para alterar sus límites. Además de lo anterior, un ciudadano democrático es empático y tolerante frente al pluralismo de intereses de los distintos grupos que habitan la sociedad democrática; no obstante, repudia aquellas concepciones de bien que puedan ser represivas o discriminatorias. Es precisamente frente a las injusticias, institucionales o no institucionales, que se activa la conciencia moral que impide que la cultura democrática se flexibilice radicalmente y ceda a la premisa: todo vale. Finalmente, un ciudadano democrático se concibe a sí mismo como el agente central del poder político, que integra un mundo compartido, en el cual se le impone la tarea permanente de intervenir, incluso, más allá del margen del

sistema político representativo, en beneficio de la construcción, conservación y transformación de un orden social democrático, en el que se facilite cada vez más la convivencia pacífica y libre de todos los individuos" (2016, p. 147).

¹⁵ Ver Scheines (1998).

¹⁶ Ver Todorov (1995).

¹⁷ Retomamos el interrogante de Fraser (2009).

¹⁸ Ver el trabajo de Andrade (2013, 2017). Ver Rancière (1996).

¹⁹ Tomamos las categorías de atención propuestas por Myrtha Chokler (2002).

²⁰ Ver Andrade (2017).

²¹ Sabich (2019) "Pakapaka: una señal infantil en la cornisa" en Revista Zigurat disponible en: <http://revistazigurat.com.ar/pakapaka-una-senal-infantil-en-la-cornisa/>

²² La serie es una coproducción de Pakapaka con Pájaro producciones (Chile), Non Stop (Argentina) y señal Colombia/RTVC, y cuenta con el apoyo de CNTV (Consejo Nacional de Televisión, Chile), Incaa (Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales, Argentina) y ANTV (Autoridad Nacional de Televisión, Colombia).

²³ <https://www.tvpublica.com.ar/post/petit>.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aierbe Barandiaran, A. y Oregui González, E. (2016). Valores y emociones en narraciones audiovisuales de ficción infantil. *Comunicar*, vol. XXIV, núm. 47, abril, 2016, pp. 69-77 Grupo Comunicar. DOI: [10.3916/C47-2016-07](https://doi.org/10.3916/C47-2016-07).
- Andrade, S. (2013, 30 de agosto). *Teoría y praxis en el proyecto Filosofar con niños* [ponencia]. IX Jornadas de Investigación del Departamento de Filosofía. FaHCE-UNLP. La Plata, Argentina.
- Andrade, S. (2017). Filosofar en la peligrosa infancia. *Revista Artilugio*. Dossier, 71-80.
- Angenot, M. (1989) *1889 Un état du discours social*. Éditions du Préambule.
- Arévalo Martínez, R. (2012). La responsabilidad social de las empresas televisoras vs. el contenido de sus series infantiles y juveniles: casos Cartoon Network, Discovery Kids, Disney Channel y Nickelodeon, *Diálogos de la comunicación* N°85. FELAFACS.
- Aucouturier, B. (2012). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. GRAÓ.
- Aulet, M. y Baccaro, A. (2014, 8 de agosto). *Conformación y primeras acciones del Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia (CONACAI) en Argentina (2009-2012)* [ponencia]. Congreso ALAIC, Lima, Perú. <http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp->

[content/uploads/2013/11/vGT18-Aulet-Baccaro.pdf](#)

- Ávila, V., Recalde, E. y Weckesser, C. (2017). Lo que se juega en los juguetes. Propuesta para el análisis semiótico de juguetes destinados a niños de 0 a 3 años, *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales*, (42), 124-154. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11336/76032>.
- Bermejo, J. (2005). *Narrativa audiovisual: investigación y aplicaciones*. Pirámide.
- Bermejo, J. (2011). Consumo de los contenidos para la infancia en el nuevo escenario de la TDT. *Telos*, (87), 1-13. Recuperado de: <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero087/consumo-de-los-contenidos-para-la-infancia-en-el-nuevo-escenario-de-la-tdt/>.
- Bustamante Bohórquez, B., Aranguren, F., Chacón, M. (2008). Hacia una educación democrática de la mirada. *Comunicar*, 16(31), 41-49. DOI: 10.3916/c31-2008-01-005.
- Caissón, S. (2019). Hora libre, una experiencia televisiva hacia la educomunicación. *Contratexto*, 0(32), 133-155. DOI: 10.26439/contratexto2019.n032.4615.
- Calmels, D. (2011). "La gesta corporal: El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje", en *Desenvolupa* (32). Recuperado de: <http://www.desenvolupa.net/Ultims-Numeros/Numero-32-2011/La-gesta-corporal-El-cuerpo-en-los-procesos-de-comunicacion-y-aprendizaje-Daniel-Calmels>.
- Calmels, D. (2013). *Fugas. El fin del cuerpo en el comienzo del milenio*. Biblos.
- Carli, S. (2009). La cuestión de la infancia en América Latina: tiempo pasado, tiempo presente. Los dilemas de la educación contemporánea [conferencia]. Coloquio Infancia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Carli, S. (2010). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001), *Educação em Revista*, 26(1), 351-382. DOI: 10.1590/S0102-46982010000100017.
- Caro Arroyo, S. (2016). Educación y ciudadanía democrática. En IDEP, *Educación y Pedagogía. Aportes de maestros y maestras de Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Chokler, M. (2002). Atención temprana en la prevención del síndrome de hiperactividad y de los trastornos emocionales, *La Hamaca* (12).
- Chokler, M. (2017). *La aventura dialógica de la infancia*. Ediciones Cinco. Colección FUNDARI
- Contreras, M. J. (2012). Introducción a la semiótica del cuerpo: Presencia, enunciación encarnada y memoria. *Cátedra de Artes*, (12), 13-29.
- Recuperado de: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/7586>.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Corona Caraveo, Y. y Morfín Stoopon, M. (2001). ¿Por qué promover la participación?. En COMEXANI, *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Ayuda en Acción México. México.
- Del-Río, P., & Del-Río, M. (2008). La construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva. [Reality Construction by Spanish Infancy across TV Consumption]. *Comunicar*, 31(16), 99-108. DOI: 10.3916/c31-2008-01-012 .
- Del Río, P., Álvarez, A. y Del Río, M. (2004). *Pígalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Demarchi, P., Martínez, A., Domínguez, L., Formigoni, D. Peralta, H. (2014). Representaciones sociales en el cine infantil. Nacionalidad, raza, cultura y clase en "El rey león". *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (63), 1-14. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4959/495950259003>.
- Diker, G. (2008). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Universidad Nacional General Sarmiento.
- Dotro, V. (2000). Infancia y televisión. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (16), 21-30. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6618>.
- Dotro, V. (2017). Contenidos audiovisuales para la infancia. El desafío de la calidad. *Voces en el Fénix. Publicación del Plan Fénix* (66). 164-169. Recuperado de: https://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/numero_pdf/fenix66%20baja.pdf.
- Duek, C. (2013). *Infancias entre pantallas. Las nuevas tecnologías y los chicos*. Capital Intelectual.
- Duek, C. (2014). *Juegos, juguetes y nuevas tecnologías*. Capital Intelectual.
- Etchegorry, M. (Dir.), Ávila, V., Weckesser, C., Martínez, L., Comba A., Casella, J., Rova, V., Vargas, C., Quiroga, G., Villagra, M., Torrez Fontañez, P. (2017) Dispositivos institucionales en torno al juego para la promoción del derecho a la educación y el acceso a la cultura de niños de 0 a 5 años, Proyecto de investigación avalado y financiado por MINCyT a través de la Convocatoria 2017 (Decreto

- P.E. 214/2017), aprobado por Resolución de MINCYT 109/2017.
- Ferrajoli, L. (2003). Sobre la definición de "democracia". Una discusión con Michelangelo Bovero. *Isonomía* (19). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-02182003000200010.
 - Fraser, N. (2009). Who counts? Dilemmas of Justice in a Post-Westphalian World. *Antipode* 41(1), 281-297. DOI: [10.1111/j.1467-8330.2009.00726.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2009.00726.x).
 - Fuenzalida, V. (2006). Los niños y la televisión. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui* (93), 40-45. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/160/16009308.pdf>.
 - Fuenzalida, V. (2008) Cambios en la relación de los niños con la televisión. *Comunicar* (30), 49-54. DOI: [10.3916/c30-2008-01-007](https://doi.org/10.3916/c30-2008-01-007).
 - Fuenzalida, V. (2011). Resignificar la educación televisiva: desde la escuela a la vida cotidiana. *Comunicar* (36), 15-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/158/15817007003.pdf>.
 - Fuenzalida, V. (2012) Políticas públicas en ambiente televisivo digital. La oportunidad cultural-industrial de la TV infantil. *Estudios Sociales* (120), 125-154. Recuperado de: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/download/38301/41134/>.
 - Fuenzalida, V. (2017). *La nueva televisión infantil*. Fondo de Cultura Económica Chile.
 - García Zarranz, L. (2007). Diswomen strike back? The evolution of Disney femmes in the 1990s. *Atenea*, 27(2). 55-65. Recuperado de: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19618532/>.
 - Garretón, M. (1995). Democracia, ciudadanía y medios de comunicación: un marco general. En Ortiz, R., Martín-Barbero, J., Muraro, H., Garretón, M., Alfaro, R., Ford, A., Protzel, J., y otros. *Los medios: nuevas plazas para la democracia* (pp.102-103). Calandria.
 - Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
 - Honneth, A. (2002). Recognition. En *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*, 75, 111-139. DOI: [10.1111/1467-8349.00081](https://doi.org/10.1111/1467-8349.00081).
 - Huergo, J. (2008). La relevancia formativa de las pantallas. *Comunicar*, 15(30). Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=30&articulo=30-2008-12>.
 - Lanati, V. y Panozzo, A. G. (2013). Expresiones artísticas mediatizadas: el programa Veo Veo. Un acercamiento a la producción audiovisual en Pakapaka. *Question*, 1(37), 328-335. Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1759>.
 - Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Nueva Visión.
 - Levin, E. (2006). *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Nueva Visión.
 - Maccioni, L. (2002). Valoración de la democracia y resignificación de "política" y "cultura": Sobre las políticas culturales como metapolíticas. En Mato, D. (comp.). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
 - Marazzi, M. (2011). El cuerpo en el tiempo. Acerca de la observación temporal en el funcionamiento psicomotor. En González, L. (comp.). *Temas de investigación en Psicomatricidad*. EDUNTREF.
 - Mariscal, C. (2018). La democracia en los pliegues de la carne. Un acercamiento a las condiciones subjetivas de la democracia en Claude Lefort. *Enfoques*, 30 (1). Recuperado de: <http://publicaciones.uap.edu.ar/index.php/revista-enfoques/article/view/809>.
 - Martínez, A. y Merlino, A. (2012). Normas de género en el discurso cinematográfico: el eterno retorno del final feliz. *Revista Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, (7). DOI: [10.18002/cg.v0i7.904](https://doi.org/10.18002/cg.v0i7.904).
 - Martínez, A. (2013). La inocencia cuestionada. Representaciones sociales, valores y jerarquías en películas animadas infantiles. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (57), 1-20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4959/495950253005>.
 - Meirieu, P. (2010). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Ariel
 - Mozejko, D. y Costa, R. (Comps.) (2002). *Lugares del decir. Competencia social y estrategias discursivas*. Homo Sapiens.
 - Mozejko, D. y Costa, R. (Dirs.) (2007). *Lugares del decir 2. Competencia social y estrategias discursivas*. Homo Sapiens.
 - Morduchowicz, R. (2001). Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), 97-117.
 - Morduchowicz, R. (1999). La educación para los medios es una educación para la democracia. *Comunicar*, 7(13), 117-122. DOI: [10.3916/C13-1999-18](https://doi.org/10.3916/C13-1999-18).
 - Pauloni, S., Novomisky, S., Codoni, M. y Gómez, A. (2016). Argentina Televisión Educativa: nuevos debates y formatos. En Novomisky S. y Américo, M. (Comps.) *Convergencia Medios, tecnologías y*

educación en la era digital. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

- Pauloni, S., Novomisky, S. Gómez, A. y Noskwe, E. (2017). Entender los contenidos educativos en la televisión pública. Configuración del nuevo escenario mediático. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 3 (1). Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/4413>.
- Rancièrè, J. (1996). *El desacuerdo: Política y filosofía*. Nueva Visión.
- Redondo, P. (2018). La infancia en la Argentina. Una deuda interna. *El cohete a la luna*. En el sitio web de El cohete a la luna: www.elcoheteealaluna.com/la-infancia-la-argentina-una-deuda-interna/.
- Ramaglia, D. (2010). Debates actuales en torno a las políticas del reconocimiento: constitución de los sujetos y cambio social. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 12, 45-55. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Dante_Ramaglia/publication/262739973_Debates_actuales_en_torno_a_las_politicas_del_reconocimiento_constitucion_de_los_sujetos_y_cambio_social/links/599363e8458515c0ce621380/Debates-actuales-en-torno-a-las-politicas-del-reconocimiento-constitucion-de-los-sujetos-y-cambio-social.pdf
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Trotta.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Sabich, M. A. (2019). El relato ficcional televisivo con fines pedagógicos destinado a la primera infancia: una aproximación interdisciplinaria a los programas Medialuna y Amigos (Pakapaka). *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8(4), 110- 135. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/3245>.
- Salviolo, C. (2012). La experiencia de Pakapaka. En Duro, E. (ed.). *Crecer juntos para la primera infancia* (pp. 120-124). UNICEF.
- Salviolo, C. (2013). Infancia, comunicación y derechos. A veinte años de la Convención, debates y reflexiones que se actualizan. Diplomatura en Pedagogía, Educación e Infancia. FLACSO.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Eudeba.
- Seco, C. L., y Moreiras, D. A. (2012). Ver para proyectar. Notas para la utilización del cine en la escuela. *Toma uno*, 1(1), 243-253. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/toma1/article/view/8584>.
- Segura, S. y Prato, V. (2019, 31 de marzo). *Encender la noche. Democracia, cultura y sociedad en tiempos de avanzada conservadora (Parte II)*. Artepólitica. Recuperado de: <http://artepolitica.com/articulos/encender-la-noche-democracia-cultura-y-sociedad-en-tiempos-de-avanzada-conservadora-parte-ii/>
- Smerling, T. (2015). *La otra pantalla: educación, cultura y televisión. 2005 -2015, Una década de Canal Encuentro, Pakapaka y las nuevas señales educativas*. Ediciones educ.ar
- Todorov, T. (1995). *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Taurus.
- Triquell, X. (2017). Infancia y dictadura: los niños ante el terrorismo de Estado en el cine argentino. *Culturas*, (9), 15-28. DOI: [10.14409/culturas.v0i9.6149](https://doi.org/10.14409/culturas.v0i9.6149).
- Tufte, T. (2008). El edu-entrenamiento: buscando estrategias comunicacionales contra la violencia y los conflictos. *Intercom. Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*. 31(1), 157-181. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/698/69830989008.pdf>.
- UNICEF (2014). *¡UPA! Guía de pautas de crianza de niños y niñas entre 0 y 5 años para agentes formadores de familia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de: <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/unicef-guiaagentesformadores.pdf>.
- Verón, E. (2001). *El cuerpo de las imágenes*. Norma.
- Wallon, H. (1999). Espacio postural y espacio circundante. *Materiales para el estudio de la Psicomotricidad operativa (II)*.
- Winckler, G. (2017). Imagen e Infancia: una configuración visual de la niñez. En Lucero, M.E. *Políticas de las imágenes en la cultura visual latinoamericana*. Centro de Estudios Visuales Latinoamericanos.