

GUÍA PARA DOCENTES

CRECER

ENTRE

MEDIOS

Del consumo cultural infantil

a la producción de contenidos propios

Fundación
Noble
Grupo Clarín

CRECER ENTRE MEDIOS

Una propuesta educativa
de la Fundación Noble

Fundación Noble
Crecer entre Medios. Del consumo cultural infantil a la producción de contenidos propios.
Fundación Noble, 2016.
30 páginas

Noble Foundation
Growing among Media. From children's cultural consumption to producing their own content.
Noble Foundation, 2016
ISBN: 978-950-9897-70-0

El programa Los Medios de Comunicación en la Educación de Fundación Noble lleva más de treinta años de trabajo sostenido en las instituciones educativas, en la tarea de alfabetizar a docentes y estudiantes en el uso de los Medios y Tecnologías a través de sus talleres de formación. En respuesta a las necesidades expresadas por los educadores en el contexto de los talleres, la Fundación ofrece a la comunidad una serie de materiales didácticos en formato digital. Los contenidos, validados por profesionales del campo de la Pedagogía y de la Comunicación, presentan información y herramientas para la comprensión, análisis y producción de actividades con orientaciones didácticas que permitirán a los docentes enriquecer sus clases.



Agradecemos comentarios y sugerencias a
fundacionnoble@grupoclarin.com

Fundación Roberto Noble

Crecer entre medios : de consumo cultural infantil a la producción propia de contenidos ; contribuciones de Claudia Cadenazzo ; Lorena Betta ; coordinación general de María José Schiariti.
- 1a edición para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Fundación Roberto Noble, 2016.
Libro digital, PDF - (Los medios de comunicación en la educación ; 6)
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-9897-70-0
1. Alfabetización en Información. 2. Análisis de Imágenes. 3. Medios Audiovisuales. I. Cadenazzo, Claudia , colab. II. Betta, Lorena, colab. III. Schiariti, María José, coord.
CDD 302.23

Fundación Noble
Dr. Enrique Finochietto 872 C1272AAB • Capital Federal
Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Comprender los medios

Hacia una alfabetización mediática

Capítulo 1

Infancias y Medios 6

- Representaciones de la infancia: un recorrido en imágenes.
- La infancia como representación de la inocencia.
- Las representaciones de infancia en el surgimiento de las sociedades de consumo.
- De la infancia *naïf* a la infancia crítica: Mafalda y sus amigos.
- La irrupción de las pantallas: la "pseudoadulterez"
- Representaciones de infancia: la mirada de los chicos.

Capítulo 2

Infancias y Ficción 16

- Del mito y el cuento de hadas hacia las industrias del entretenimiento.
- Cuentos, representaciones y construcción de identidades.
- ¿Qué hacen los niños a partir de los productos mediáticos que consumen?

Capítulo 3

Infancias y Actualidad 22

- ¿Cómo reciben y procesan los niños pequeños las informaciones fragmentadas?
- El rol de los padres y educadores.
- Las noticias de actualidad en el nivel inicial.
- ¿Cómo aproximar a los chicos al análisis de los medios?

Bibliografía ... 28

Comprender los Medios. Hacia una alfabetización mediática

En la actualidad es frecuente la utilización del concepto “infancias mediáticas”, noción que refiere a infancias caracterizadas por nuevas formas de aprender la realidad, vinculadas a relatos, imágenes y noticias vehiculizadas por los medios. Según señala David Buckingham (2005), especialista en Educación en Medios, el *significado* de las infancias en las sociedades actuales se define y redefine a través y a partir de las interacciones de los niños con los medios de comunicación e información.

Desde muy pequeños los niños están expuestos casi de forma permanente a una multiplicidad de estímulos visuales y audiovisuales que requieren de un trabajo psíquico intenso para su comprensión. Es a partir de esta demanda externa, que los niños van conformando subjetividad y construyendo identidades culturales según cada sociedad y de acuerdo con las posibilidades evolutivas y cognitivas de cada uno. Este proceso involucra modalidades de producción simbólica que, si bien se transmiten como legados sociales y familiares, hallan nuevas oportunidades para su transformación y enriquecimiento en el ámbito escolar y en otros espacios sociales de intercambio. Por tal motivo, consideramos que desde el espacio de la escuela se pueden generar estrategias y proyectos transversales de alfabetización mediática, para trabajar con otros y juntos a otros, en la reflexión y enriquecimiento de las prácticas socioculturales cotidianas de los niños. Creemos que, de esta manera, se los puede acompañar para que se vinculen con los medios tradicionales y con los nuevos medios de manera más creativa y más libre.

Nuestra propuesta se articula a partir de una serie de preguntas que facilitan su recorrido:

¿Qué representaciones sobre las infancias han circulado a través de la historia? ¿Es la infancia una invención reciente? ¿De qué infancias hablan los medios? ¿Qué hacen los niños con los medios? ¿Los niños toman sus decisiones de manera autónoma o las toman los adultos y los medios de comunicación en su lugar?

¿De qué manera podríamos implementar estrategias destinadas a integrar los elementos básicos de una alfabetización mediática en los niveles inicial y primario?

¿Cómo inciden en las construcción de identidades y en los procesos de subjetividad de los niños las representaciones de villanos, héroes, hadas, princesas y los diversos roles que circulan en los distintos medios?

¿Cómo impactan las noticias de actualidad en los niños y cómo podría el maestro integrar ese impacto en el nivel inicial? ¿Cómo se podría acompañar a los niños para que produzcan y hagan circular producciones de su autoría? ¿Qué recursos y herramientas tecnológicas pueden contribuir en el trabajo de diseño, producción, organización, presentación y circulación de lo realizado por los niños y sus docentes?

Nuestro trabajo intentará responder a estos interrogantes a través de tres ejes que articularán su contenido y mediante los cuales nos proponemos sugerir algunas pautas sobre cómo abordar la alfabetización mediática en el aula. Los ejes son:



En el eje **Infancias y Medios** se desarrollan dos temas: en primer lugar, **las representaciones en torno a las infancias** y, en segundo lugar, el **grado de incidencia que tienen los medios de comunicación en la construcción de identidades culturales** asociadas a los niños.

El eje **Infancias y Ficción** está dedicado a la reflexión sobre la **función de los textos literarios** destinados a los niños y sobre los niños y a **la caracterización de las representaciones y valores que transmiten**.

El eje **Infancias y Actualidad** está destinado a pensar sobre **la importancia de generar espacios para abordar temas de actualidad** con orientaciones sobre el modo con que los docentes pueden seleccionar las noticias adecuadas a cada edad y nivel educativo, en los diversos formatos disponibles en la actualidad.

El recorrido temático se enmarca en la propuesta educativa para la comprensión crítica de la cultura visual formulada por Fernando Hernández en su ensayo *Pedagogías de la cultura visual: expandir el saber a partir de crear relaciones* (Hernández, 2012). Tanto la división en ejes temáticos como las propuestas de análisis que incluye cada capítulo se basan en una perspectiva interdisciplinaria que privilegia el rol de la imagen en los “sujetos” y “objetos” que conforman nuestra cultura visual. **El énfasis está puesto entonces en el análisis de la imagen en tanto representación, como construcción social y en los modos de mirar y de educar la mirada.**

Cada capítulo incluye orientaciones didácticas y sugerencias sobre el uso de textos literarios, fílmicos, periodísticos y recursos multimedia.



Infancias y Medios

Representaciones de la infancia: un recorrido en imágenes

Como paso previo al abordaje de la relación infancia-medios, deberíamos preguntarnos qué noción nos forjamos de la infancia. **¿Qué cualidades asociamos al concepto INFANCIA?** Podríamos detenernos un momento a reflexionar sobre las representaciones que nos atraviesan. Es común que al pensar en la infancia, se la asocie inmediatamente a la inocencia. De modo que habría que comenzar por realizar preguntas que nos permitan redefinir la noción de infancia y repensar la relación infancia-inocencia.

La noción de infancia como etapa de la vida con características propias, dignas de considerarse y estudiarse, surge tardíamente en la historia de Occidente, más precisamente, a partir del siglo XVIII. Es el momento en que el niño empieza a ocupar un lugar dentro del núcleo familiar y en la sociedad; la infancia se entendía como la transición hacia la vida adulta y, en esta instancia de pasaje, la educación era fundamental como vía de ingreso en el mundo del conocimiento. Mientras tanto, el niño se definía por su inocencia en el sentido etimológico del término: es quien “no conoce”. Es desde esta consideración que el universo del niño queda separado de la vida adulta.

La infancia como representación de la inocencia

Para comprender la evolución de las representaciones de infancias, reformulamos el recorrido visual propuesto por Fernando Hernández (2012), quien parte del par conceptual “infancia- inocencia”, cuya influencia permanece en la visión del adulto en la actualidad. Hernández analiza la construcción inicial del discurso sobre las infancias a partir de retratos realizados por algunos artistas plásticos entre los siglos XVIII y XX.

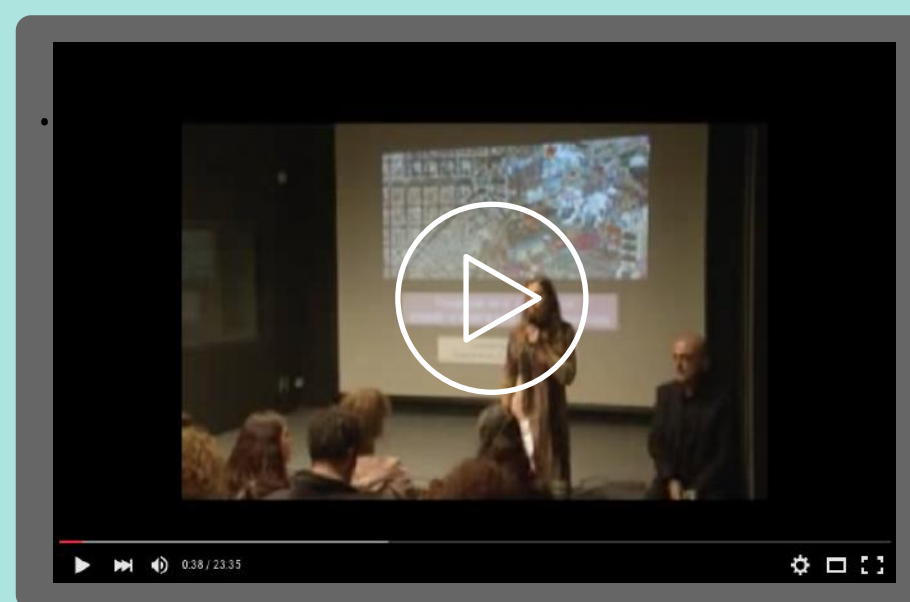
63

Los invitamos a observar y relacionar:

- el contexto de producción de las imágenes y su circulación;
- la relación de la imagen y sus elementos (colores, vestimentas, gestos, miradas, posiciones, color de piel, objetos);
- y los modos de relación entre representación y clases sociales.

CAPÍTULO 1

Sugerimos el visionado de fragmentos del trabajo de Fernando Hernández, **Pedagogías de la cultura visual: expandir el saber a partir de crear relaciones**, en la red You Tube. Su trabajo retoma elementos del abordaje sociológico de la infancia, entre ellos, el enfoque propuesto por Philippe Ariés (1987) y las investigaciones de Varela y Álvarez-Uria (1991) en base a sus observaciones de retratos de niños en el Museo del Prado.



VER PARTE 1 VER PARTE 2 VER PARTE 3

“La infancia, un invento moderno”

La nota de Revista EÑE describe la invención de la infancia a partir de la mención de la obra de Lewis Carroll, *Alicia en el País de las Maravillas* y la obsesión de su autor por las imágenes de niñas, una de las cuales inspiró su célebre novela.

VER NOTA

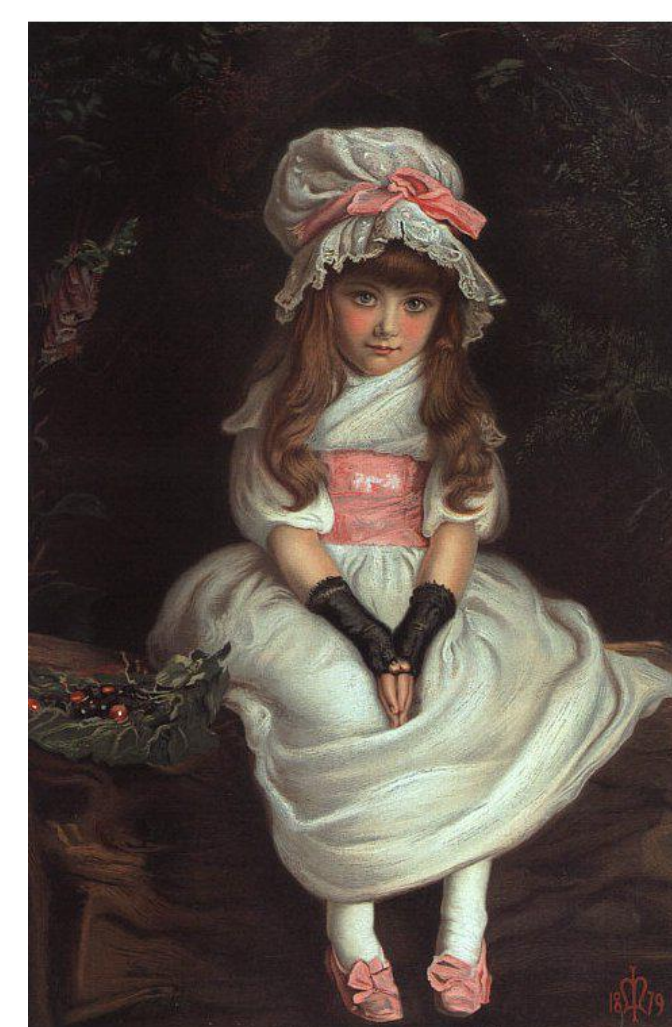


Retrato de Penelope Boothby, 1788, Sir Joshua Reynolds (1723-1792), Ashmolean Museum, Hill Music Room, Gallery 42, Oxford.

Vemos en primer lugar el retrato de la niña Penélope, de tres años, hija del aristócrata inglés Brooke Boothby, realizado en 1788 por el inglés Joshua Reynolds. Boothby era admirador y amigo de Rousseau, quien no solo fue uno de los precursores ideológicos de Revolución Francesa sino que fue un escritor apreciado en el campo de la educación. **La representación es reflejo de una época en la que surge la noción de intimidad e individualidad, imagen que fue parte del espacio privado de una mansión burguesa** (Ariés y Duby, 1989).

Las representaciones de infancia en el surgimiento de las sociedades de consumo

Cien años después de la creación del retrato de Penélope Boothby, surgieron nuevas estrategias de construcción, uso y circulación de las imágenes que indicaron la ruptura de los límites del espacio privado y conformaron nuevos entornos de socialización para las sociedades urbanas del siglo XIX. **Estas estrategias de construcción, uso y circulación de representaciones dieron origen a las llamadas sociedades de consumo y a la cultura de masas, contexto en que se desarrollan los medios de comunicación social.**



Fuente: Pears Soap Company.

A modo de ejemplo de este tipo de producción, puede mencionarse el retrato *Cherry Ripe (cereza madura)* que pintó el artista plástico Everett Millais por encargo de la empresa de cosmética *Pears Soap Company*. El retrato se utilizó para la creación de litografías que se insertaron en una edición dominical del diario londinense *The Graphic*, como regalo de navidad, en diciembre de 1879. La estrategia de venta fue tan exitosa que distribuyeron 600.000 copias en pocos días.

Para recordar:

- ¿Qué imágenes decoraban sus cuartos o espacios de juego cuando eran niños?
- ¿Se acuerdan de imágenes de niños que les gustaba mirar? ¿Cómo eran?
- ¿Qué influencias tenían estas imágenes en ustedes cuando eran niños?

En los estudios sobre infancias, no dejó de estar presente la mención de Jean Jacques Rousseau y su novela educativa **Emilio o De la educación** (1762). Rousseau promovió el concepto, muy influyente en el Romanticismo del siglo XIX, sobre la bondad natural del hombre, quien se corrompe a partir de su contacto con la sociedad. Por derivación de sus conceptos sobre la educación, los niños son inocentes, vulnerables, lentos en su proceso de maduración y tienen una tendencia innata hacia la libertad y la felicidad. (Demárquez, 2006, p. 104; Doyle & Smith, 1997).



¿Qué es representar? Es poner una cosa en lugar de otra. Se puede representar haciendo uso de: palabras, de sonidos, de gestos y expresiones corporales, de imágenes que hacen cuerpo a partir de múltiples lenguajes.

63

Actualmente, ¿en qué imágenes podemos encontrar representaciones de la infancia como período de la inocencia? ¿Para qué se usan este tipo de representaciones?



De la infancia naíf a la infancia crítica: Mafalda y sus amigos

A lo largo del siglo XX y al ritmo del desarrollo de la sociedad de consumo y la inserción de los medios masivos de comunicación que revolucionan la vida en las sociedades post industriales, la infancia adquiere mayor protagonismo cultural. **Las imágenes naíf de las infancias comienzan a coexistir con las más realistas que presentan a un niño inteligente, crítico y sagaz en sus observaciones, muchas veces implacables, del mundo del adulto.** En la década de los sesenta, los chicos son partícipes de un mundo en que perciben el racismo, la desigualdad y la injusticia en todas sus formas. **En nuestro país, Mafalda, de la mano de su creador, Quino, se convirtió en un símbolo de una infancia que representa con su grupo de amigos los roles visibles en la sociedad de la época.**



Presentación de Power Point: Mafalda y sus amigos.

Podemos compartir la presentación con nuestros alumnos:
¿Conocían a estos personajes? ¿De dónde? ¿Qué saben de ellos? ¿Por qué les parece que el personaje de Mafalda es tan famoso? ¿Cómo es Mafalda? ¿Y sus amigos? ¿Estos chicos se parecen a ustedes? ¿Por qué? ¿En qué? ...



Mafalda aparece en una historieta creada por el argentino Quino en el año 1963. La tira va evolucionando y van apareciendo con el correr de los años los diversos personajes que forman parte de una sociedad en pequeño: Mafalda, inteligente, rebelde y pacifista; Manolito, el monetarista, trabaja en un almacén junto a su padre, el más práctico del grupo; Felipe, romántico y soñador; Susanita, que devino en símbolo del ama de casa endogámica y destinada a tener muchos hijos, ajena a las inquietudes de Mafalda; Libertad, la última y más contestataria de los amigos: ella quiere cambiar al mundo. La tira se publicó en *Primera Plana*, *Siete Días* y *El Mundo* y se compiló en antologías hasta que Quino decidió ponerle punto final en la década de los setenta. Sin embargo, Mafalda siguió viva como emblema de la búsqueda de paz, libertad y democracia. UNICEF le pidió a Quino que la dibujara en su afiche oficial en ocasión de la *Declaración de los Derechos del Niño* (1976) y junto a su amiguita Libertad, fue parte de una campaña promovida por el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto en Defensa de los Derechos Humanos (1988).

La irrupción de las pantallas: la "pseudoadultez"

En el siglo XX aparecen otras representaciones de infancia reaparecen bajo la forma del cómic, películas y las series televisivas animadas, como la muy exitosa *Los Simpsons* (Fox). En ésta los niños conservan pocos rasgos de inocencia y se muestran independientes y críticos de sus padres y de la sociedad en que viven; en *Los Simpsons* hay amor familiar, pero sabemos que no hay un padre menos ideal que Homero. Los niños amaron esta serie, que, en principio, parece más destinada al adulto; sin embargo, en la rebeldía de Bart Simpson y en su potencia para actuar vemos una representación del niño independiente del adulto, tanto como lo es su intelectual y melancólica hermana Lisa. La serie incluye todo tipo de referencias culturales (razas, etnias, migraciones, religiones, relaciones laborales de explotación, empleados desganados y una crítica de la familia americana que invierte la fórmula idealizada de la serie familiar de los cincuenta).

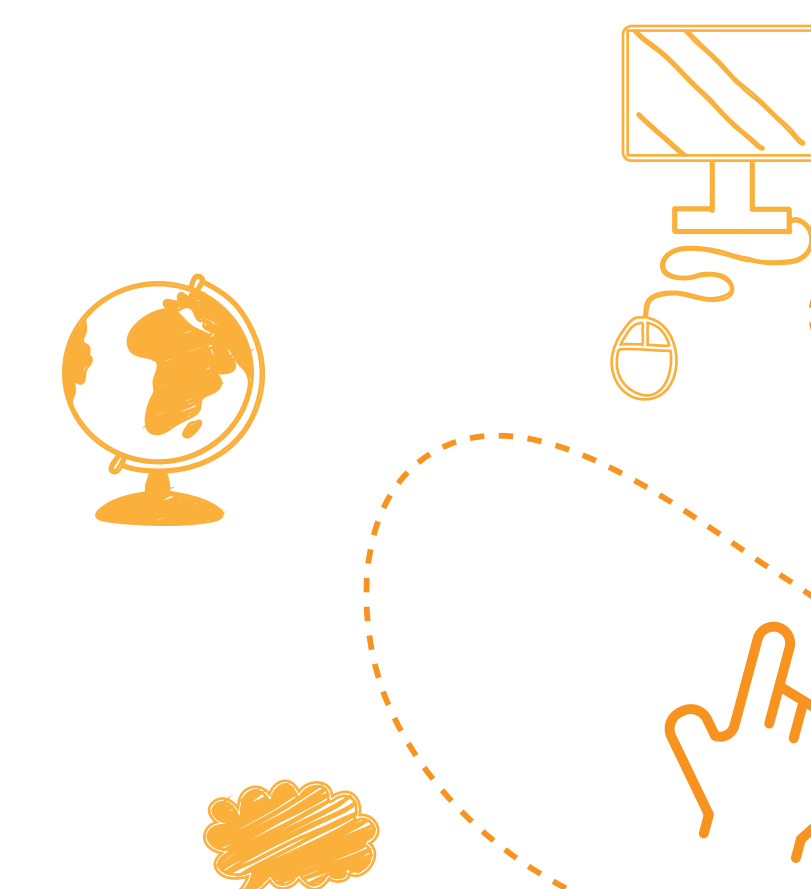


Fue un hito en el viraje de la representación de la infancia inocencia a la infancia "empoderada" una modalidad diferente en la estética del dibujo. Se pasa de una representación figurativa realista (aunque idealizada) a una representación no figurativa, abstracta. Esta ruptura con el realismo habilita el exceso (los Simpsons son amarillos, sus ojos son saltones y enormes, etc.). Su representación va de la caricatura al grotesco, que implica deformidad. Este exceso, no solo en la representación sino también en las acciones y situaciones, enfatiza la condición ficticia del producto y deja en claro a los niños que muchas de las censurables actitudes de los personajes son divertidas pero no serían aceptables en el mundo real. Contrariamente a lo que piensan muchos adultos, los niños distinguen ficción de realidad, disfrutaban de la ficción y en sus comentarios aparecen frases como: "me gusta, me divierte, porque es loco, es raro". Ellos entienden que muchas de las situaciones que observan en sus series o historietas preferidas no son dignas de imitación. Sin embargo, entre maestros, padres y pedagogos, siempre hubo debates en torno a la influencia directa entre los contenidos de las producciones infantiles y su posible vinculación con conductas inadecuadas en el hogar o en la escuela. Dado que el debate sigue abierto y las lecturas que los niños realizan pueden ser variadas, los maestros podemos capitalizar los consumos infantiles, llevándolos al aula para trabajar con ellos, indagar qué valores (o ausencia de ellos) perciben, qué opinan de los personajes y construir entre todos un aprendizaje que estará basado en sus intereses cotidianos.

La página Los Simpsons Online incluye la posibilidad de interactuar con los personajes, redibujarlos, colorearlos....



Los Simpsons es una serie de animación creada por Matt Groening para la productora Fox. Desde 1989 se emitieron 27 temporadas.



Orientaciones didácticas

➔ Para observar las representaciones de las infancias que se muestran a través de los medios, los invitamos a buscar imágenes en revistas infantiles, diarios y canales de cable destinados a las audiencias infantiles. Observemos sus particularidades. ¿Qué representaciones de infancia reconocen en ellas? ¿Qué cualidades asociarían a esas imágenes? ¿Por qué?

➔ La utilización de videojuegos, cortos interactivos o el simple visionado conjunto de películas y series tradicionales y de animación puede constituirse en una herramienta de múltiples utilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por mencionar solo algunas de sus ventajas, estas actividades:

🖼️ nos ayudan y ayudan a los chicos a leer imágenes fijas (ilustraciones, fotografías) y en movimiento (películas tradicionales y animadas en 2D y 3D);

✍️ contribuyen a la comprensión de una historia y la posibilidad de ejercitar las capacidades narrativas orales y escritas por medio de actividades orientadas hacia la producción de relatos;

👥 inician a los chicos en la capacidad de comprender las características de un personaje, lo cual derivará en un principio de comprensión de la diversidad de formas de ser y vivir que encuentran en la vida real;

💬 el ejercicio puede contribuir a comenzar a identificar en la producción de productos compartidos distintos estilos, recursos y usos de los lenguajes (plásticos, musicales, tecnológicos, verbales, etc.).

La hipersexualización de la niñez

En la actualidad, se identifica otro fenómeno que tiene que ver con la hipersexualización de la niñez como consecuencia de la simetría con la adultez. La nota que enlazamos a continuación hace referencia a un debate que abrió la prohibición del senado francés de los concursos de belleza para menores de 16 años.

¿Es el fin del reinado de los realities?

Desde Hollywood: Adiós Honey Boo Boo. TLC levantó el ciclo de Alana Thompson por un escándalo sexual. Por Silvia Maestrutti, 15/11/14.

VER NOTA



La zona oscura: los problemas de una pseudoadulterez

Con la aparición y proliferación de las pantallas digitales hacia fines del siglo XX y su uso en las primeras etapas de la infancia, el acceso de los chicos a la información va modificando las representaciones que los niños forjan de sí mismos y aquellas que los adultos realizan sobre estas nuevas infancias “mediáticas”. Este proceso coloca a los niños en una situación de “pseudoadulterez” (de hecho, los chicos perciben que su manejo de las tecnologías puede superar al de sus padres y maestros) al mismo tiempo que su evolución emocional permanece infantil. La psicóloga Claudia Messing se refiere a este vínculo entre adultos y niños como de “simetría inconsciente”, situación que genera hiperexigencia y fragilidad, ya que sus padres no se internalizan como figuras protectoras. Messing atribuye a la ambivalencia de este estado la proliferación de temores y fobias que se observan con más frecuencia en la actualidad. Podemos leer más sobre el tema en una nota realizada por Clarín.com, siguiendo el enlace a continuación:

“Día del Niño: los chicos se sienten grandes”

VER NOTA

Representaciones de infancias: la mirada de los chicos

Las representaciones de las infancias que encontramos en los medios de comunicación, dan cuenta de un discurso sobre la infancia, sobre el sentido del ser “niño”, “niña”. **David Buckingham (2005), señala que la categoría “infancia” depende de la producción de dos tipos de discursos. Por un lado, el que los adultos producen sobre la infancia para otros adultos (discurso académico, profesional, de la literatura, discurso didáctico, o de programas de televisión, entre otros). Por otra parte, los discursos que los adultos producen para los niños, en forma de literatura, televisión u otros medios que hacen a la cultura infantil, pero en cuya elaboración raramente los chicos participan.**

Orientaciones didácticas

Una guía para el análisis de imágenes

Siempre resulta ordenador del caos inicial que dispara la pregunta sobre las impresiones que las imágenes generan en el espectador (chicos o adultos), orientar la actividad mediante cuestionarios-guía que pueden utilizarse total o parcialmente. Proponemos una guía de análisis en tres pasos:

1 La descripción (sin agregado de valoraciones positivas o negativas) de los elementos básicos de las imágenes:

- ✓ **Figuras y fondo:** preguntamos sobre personas o personajes y los espacio/escenarios sobre los que se las representa; pedimos que se caractericen las cualidades más básicas (chicos en una playa, en un aula, día soleado); si hay personajes de ficción, podemos preguntar si los reconocen, qué forma y colores presenta su representación, en que escenario están situados...
- ✓ **Poses, gestos y actitudes.**
- ✓ **Objetos que rodean a las personas/ personajes.**

2 La reflexión sobre posibles sentidos que los datos señalados inspiran en los participantes, seguido de un debate sobre las interpretaciones de todos.

3 El docente puede observar y, si cabe, señalar algunos temas vinculados al análisis de las infancias, algunos de los cuales puede compartir con sus alumnos.

- ✓ Representaciones sociales del cuerpo (masculinidad y femineidad).
- ✓ La narratividad de las imágenes.
- ✓ Estereotipos sociales en la moda.
- ✓ La construcción social del ideal de belleza.
- ✓ Las infancias y los valores transmitidos.



¿De qué manera, como docentes, se puede acompañar a los niños desde pequeños a que se expresen en relación a las representaciones de niños, de adolescentes y de adultos? ¿Cómo podríamos acompañarlos para que sean productores, sujetos-autores de representaciones y para que esas representaciones, además, circulen?.





6d

Para pensar las infancias:

¿Cuál habrá sido el tema de la nota que contiene esa imagen? ¿Con qué objetivo?
 ¿A qué público están dirigidas las imágenes? ¿Niños? ¿Adultos?
 ¿Qué valores se resaltan en cada imagen?

**A propósito de Jessie:
 comentando la serie de Disney Channel (2011)**

Jessie es una serie de televisión destinada al público infantil y juvenil. Emitida por Disney Channel desde el 30 de septiembre de 2011 hasta el 16 de octubre de 2015. La protagonista es una joven que se va de su pueblo, Cincinnati y se muda a New York donde encuentra trabajo como niñera de cuatro chicos de una familia de clase media alta.

➔ **Observamos a Lara (5 años) y Flor (10 años) mientras miraban un capítulo de Jessie, una serie de Disney Channel y recuperamos sus comentarios.**



Fuente y más información sobre argumentos y personajes en Internet Movie Data Base.



Intercambio entre Lara y Flor



Lara: _ ¿Por qué, si son hermanos, la más grande es rubia, blanca y los otros, diferentes?

Flor: _ Porque la primera nació de la mamá y el papá. Es la hija verdadera y los otros adoptados.

Lara: _ ¿Adoptados? ¿Qué es eso?

Flor: _ Que los fueron a buscar a otros países y los anotaron como sus hijos. Eran chicos que no tenían papás (...) Lo hicieron porque son gente buena y como estos chicos estaban solos y eran pobres, les dieron una familia y una casa muy linda.

Lara: _ (Se queda en silencio un rato) ¡Se ve que acá no hay papás que quieran hacer eso con chicos negritos!

Flor: _ ¿Qué decís?

Lara: _ ¿Viste que en las películas de Estados Unidos se ven nenes o gente negra en la calle? Pero acá, yo nunca vi un nene negro. Se ve que no les gustan... ¿No te parece? Yo vi unos negros grandes, pero no chiquitos. ¿Dónde están sus hijos? ¿En otros países?

Las preguntas enunciadas por Lara y su última hipótesis a raíz de la poca presencia de niños de raza negra en su entorno conocido están invitando a su hermana al diálogo, no sobre lo que sucede en el universo ficcional de la serie sino sobre qué piensa ella acerca de esos otros "tan distintos" en su entorno. ¿Por qué no los ve? ¿Cómo relacionar lo explicado por su hermana con su realidad?

6d

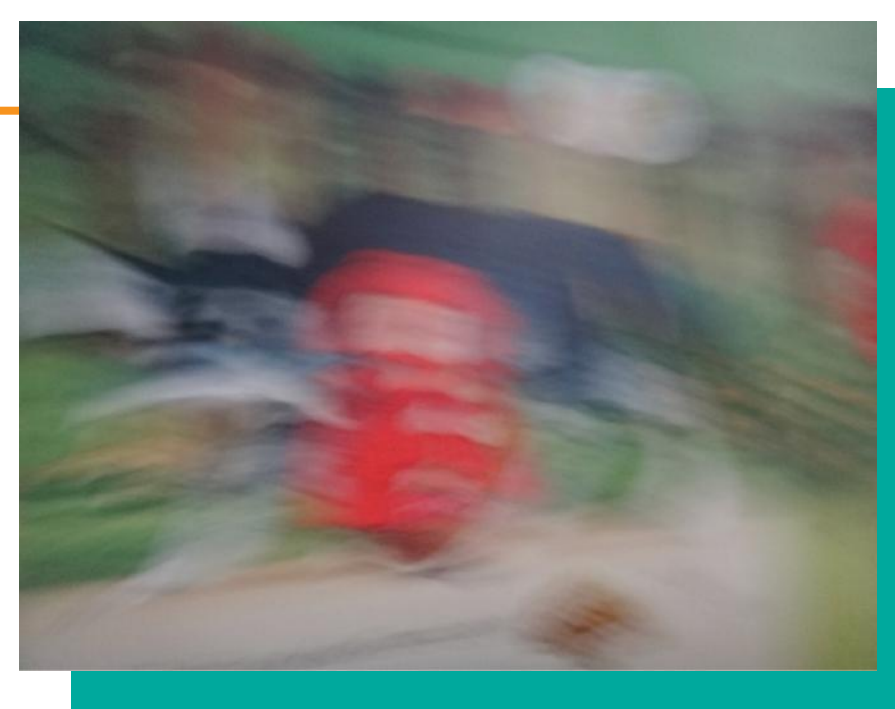
Imaginemos que este diálogo se da entre niños del jardín frente a nosotros. ¿Qué hacemos? ¿Intervenimos? ¿Cómo?

Construir un mural con imágenes de infancia

Es común analizar imágenes producidas por adultos, que son tomadas de diarios, revistas, libros infantiles, pintura, animaciones, series de TV. En esta instancia se sugiere trabajar en la construcción de un **mural** con distintas imágenes sobre infancias. La idea es trabajar en la sala con imágenes que los propios niños producen para ver cuál es la mirada que tienen de la infancia. El disparador podría ser: ¿cómo se ven a ustedes mismos? Podríamos luego reunir las imágenes producidas por los chicos y buscar una forma de agruparlas en base a criterios seleccionados previamente: estados de ánimo, valores, colores, etc. De modo que podemos proponer a los niños que tomen sus propias imágenes para luego analizarlas en conjunto con otros chicos de la sala y compararlas. Si trabajamos con imágenes digitales, podemos proponer la construcción de un mural interactivo mediante la herramienta *Padlet* o *Glogster*. Luego, podemos clasificar las imágenes según criterios de organización (similitudes o diferencias).

Fotografía participativa

La fotografía participativa es una práctica cultural que permite a los chicos crear imágenes de sí mismos, de los otros así como de los lugares que habitan. La puesta en juego de estas prácticas incide no sólo en el desarrollo de las capacidades comunicativas, artísticas y expresivas de nuestros alumnos sino también en el campo de lo lúdico y en el despliegue de la imaginación. Para ilustrar los efectos de este tipo de actividades en el aula, compartimos un segmento del registro de un ejercicio de fotografía participativa realizada junto a cinco niños, en una sala de 3 años.



Registro de una experiencia

Los chicos estaban interesados en hablar de sus miedos. A partir de esta inquietud, durante un juego libre se les dio una cámara con esta consigna: "Busquen en la sala si hay algo a lo que le tienen miedo. Cuando lo vean, saquen fotos". Cuando terminaron la sesión de fotos, la docente bajó inmediatamente las fotos a una computadora y las compartió con los alumnos, habilitando espacios de diálogo.



Docente: _"¿Y esta imagen?... ¿De qué es?"

Iván: (3 años) _"Es que el lobo corre rápido y todo se mueve. Viene rápido como un avión y agarra y zas, caza a la nena. Y buen... todo es muy rápido, no se ve bien. Es así... ¿te muestro?"

Se levanta y empieza a correr por la sala rápidamente; al pasar, agarra una pequeña muñeca, con la que está jugando Lucía, mientras dice:

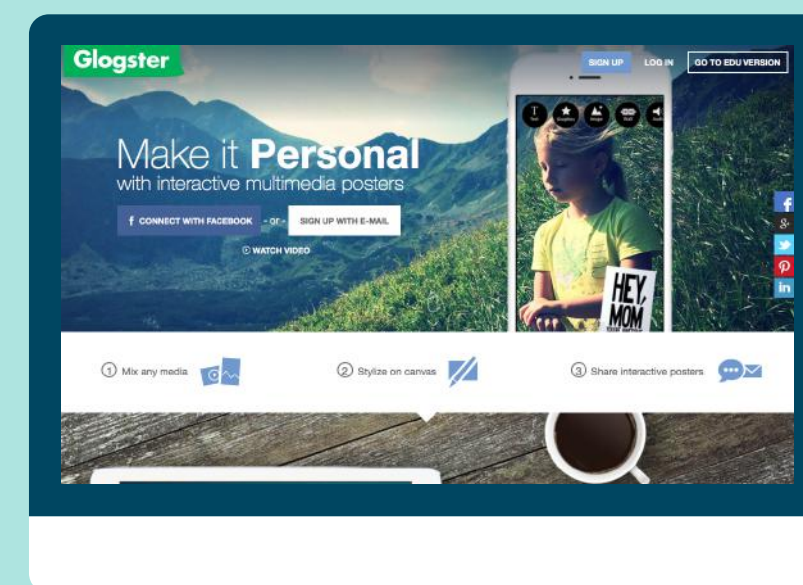
_"¡TE VOY A COMER, NENITA!" y regresa a su asiento.

_"¿Viste? Así se ve rápido"

Juan toma la cámara fotográfica y le pide a Iván que haga lo mismo. Le dice que le va a sacar fotos cuando corra y agarre la muñeca. Lucía expresa abiertamente su desagrado por la propuesta.



Padlet (<https://padlet.com>) y **Glogster** (<https://www.glogster.com>) son herramientas en línea para hacer murales o posters interactivos. Facilitan la organización de tableros con ideas, videos, imágenes, textos, enlaces...



6d



6d

Lucía: _ ¡Mirá este es el ojo del lobo, del lobo de verdad! Está espiando a Iván... ¡Se lo va a comer porque se comió a mi nena!

El lugar del docente en la escena del juego

La docente estuvo todo el tiempo junto a los niños, priorizando las dinámicas que fueron surgiendo en el interior del grupo de producción, sin saber hacia dónde iban, ni buscar un resultado final. No le importó que las imágenes se les presentasen borrosas, movidas o mal encuadradas, sino lo que los niños tenían para decir de esas imágenes, de su mirada sobre ellas. La maestra participó en la actividad grabando lo que los chicos señalaban y formulando preguntas o comentarios que los hacían pensar y repensar en lo que estaban observando o diciendo, poniendo a su disposición las cámaras fotográficas, la computadora y acompañándolos para que pudiesen realizar el pasaje y edición de las fotos en la computadora, ni bien terminaron de sacarlas. Trabajaron con el programa Picasa para compartir, editar y guardar las fotos que seleccionaron. Estas y otras imágenes que resultaron del proyecto fotográfico formaron parte de una muestra abierta, organizada por el jardín, en la que las imágenes se acompañaron con el registro escrito de los intercambios e ideas expresadas por los niños.

Fotografiar la escuela

Otra actividad vinculada a observar las representaciones que tienen los chicos en relación con las infancias, podría consistir en invitarlos a tomar sus propias fotografías. Les facilitamos una cámara digital y los guiamos en sus registros con indicaciones sobre qué observar. Pueden explorar la escuela, identificar espacios, objetos y acciones para fotografiar. Luego, podemos procesar las imágenes tomadas e imprimirlas para pegarlas en la sala o proyectarlas para analizarlas juntos. Podemos orientar la indagación con preguntas sobre qué muestran las imágenes, qué objetos y personas aparecen, por qué se tomaron esas fotografías, cuál es su significado, cuáles les gustan y cuáles les desagradan y por qué. Estas preguntas estarían destinadas a vincular la infancia a valores, emociones, recuerdos, experiencias.



Del mito y el cuento de hadas hasta el mundo del entretenimiento y la animación

Desde el surgimiento de la humanidad, los relatos orales han contribuido a dar sentido al mundo. Las leyendas de los diversos pueblos son la plasmación de sus mitos, esas estructuras sobre las cuales se tejieron las más diversas tramas que expresan la nota más característica de cada sociedad y época. Esas historias circularon en el pasado y hoy continúan expuestas a transformaciones colectivas. Esos mismos relatos adquirieron una dimensión cultural única en la obra de Walt Disney.

Dice Bruno Bettelheim en su clásico

Psicoanálisis de los cuentos de hadas (2013:11-12):

"(...) los cuentos de hadas enseñan bien poco sobre las condiciones específicas de la vida en la moderna sociedad de masas; estos relatos fueron creados mucho antes de que ésta comenzara a existir. Sin embargo, de ellos se puede aprender mucho más de los problemas internos de los seres humanos, y sobre las situaciones correctas a sus dificultades en cualquier sociedad, que a partir de otro tipo de historias al alcance de la comprensión del niño. (...) Hablan de los fuertes impulsos internos de un modo que un niño puede comprender inconscientemente, y –sin quitar importancia a las graves luchas internas que comporta el crecimiento– ofrecen ejemplos de soluciones, temporales y permanentes, a las dificultades apremiantes (...).

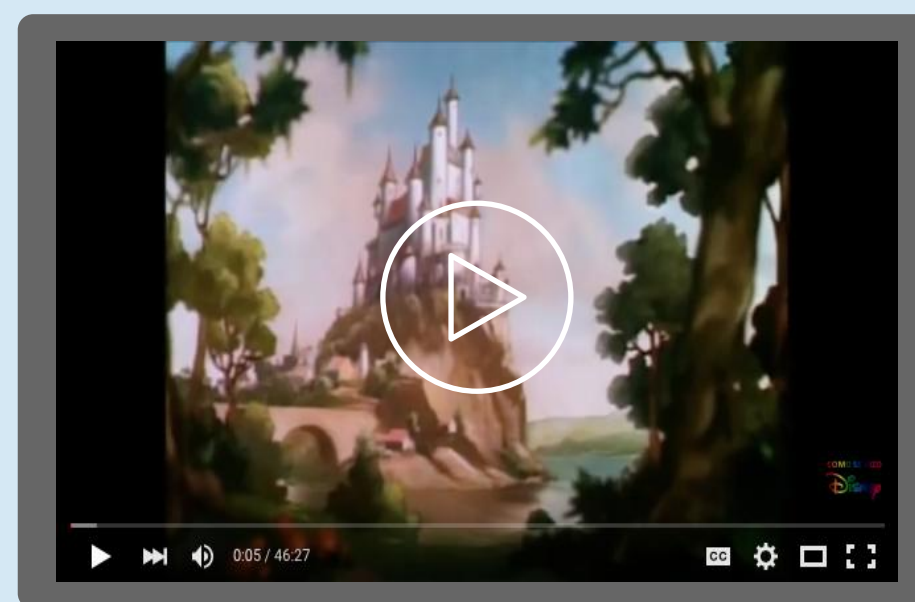
Disney inició su monumental carrera (vigente a través de su franquicia Disney- Pixar), con su primera versión de *Blancanieves* y los siete enanitos de 1937. Desde ese momento tanto la historia original de los Hermanos Grimm como sus antecedentes más crudos en la leyenda medieval germánica, dieron lugar a múltiples versiones, que incluyen películas tradicionales, como la oscura *Blanca Nieves y el Cazador* (*Snow White and the Huntsman*, 2012) de Rupert Sanders o la comedia *Espejito, Espejito* (*Mirror, Mirror*, 2012) de Tarsem Singh.

Cuentos, representaciones y construcción de identidades

Las narrativas visuales y audiovisuales tienen hoy gran influencia en la construcción de las subjetividades e identidades infantiles. Desde 1937 hasta la actualidad, varias generaciones hemos transitado nuestras infancias inmersos en el mundo que Disney nos viene presentando. Si bien



Compartimos este video que produjo la Walt Disney Company sobre la creación de Blanca Nieves y en definitiva, la estética Disney.



La subjetividad no es ni una sustancia ni una estructura dada para siempre. Es "una serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo" (Corea, 2004) La subjetividad como configuración práctica supone al conjunto de operaciones realizadas, repetidas, inventadas.

estas producciones y otras destinadas a los niños se consideran vehículo de estereotipos que moldean las identidades de los niños consumidores, también habría que destacar que el conservadurismo de las representaciones propias de la cultura de masas se asienta en la raíz mítica de las historias que originan sus relatos animados. Como señalábamos a partir de la cita del trabajo de Bruno Bettelheim, las leyendas medievales y los cuentos de hadas son plasmación de arquetipos y mitos reveladores de patrones ancestrales y universales. Estas estructuras son el molde sobre el cual las reelaboraciones pueden ser múltiples y adecuadas a cada sociedad y época.

En las últimas décadas, podemos observar que la modalidad de producción cultural contemporánea se caracteriza por la constante reelaboración de viejos materiales que se recrean para conformar nuevas producciones.

La originalidad de las nuevas series de tanto éxito entre niños y adultos consiste en su tratamiento de viejos temas más que en la creación de nuevas historias. A modo de ejemplo, la serie de Sony *Once Upon a Time* (2011-2016), de Adam Horowitz y Edward Kitsis, presenta una mixtura de todas las tramas y personajes de los Hermanos Grimm que se relatan en paralelo con historias de actualidad. Esta constante reelaboración de viejos relatos permite además colaborar en la construcción (y re-construcción) permanente de identidades a partir de los materiales que proveen los medios de comunicación. Podemos observar entonces cómo viejos estereotipos ligados a la pasividad de las mujeres, la violencia naturalizada de los hombres, la condición manipuladora de las madres (y madrastras-brujas), la belleza asociada a patrones hegemónicos (poder y dinero), la inamovilidad de las razas y clases sociales (patrones heredados, por supuesto, de las versiones primitivas de estos nuevos relatos), han evidenciado una evolución destinada a demostrar una postura políticamente más correcta en orden a la emancipación y des-victimización de las llamadas minorías y la presentación de valores diferentes; tal es el caso de *Shrek* (2001) de Andrew Adamson y Vicky Jenson, película de animación digital, una versión contemporánea de *La bella y la Bestia* e inversión de *La Cenicienta*, en la que se intentan revertir los parámetros de belleza establecidos y los estereotipos del príncipe y del rol de la mujer. Las opresivas representaciones en torno al cuerpo, se modifican en *Kung Fu Panda* (2008) y *Kung Fu Panda II* (2011), producciones Pixar, en la que un panda gigante muy gordo es capaz de defender a China a través del kung-fu y elige quedarse con su padre adoptivo, un ganso cuya gran pasión es cocinar (la película y su secuela recrean las representaciones del héroe y el estereotipo de la masculinidad asociada al uso de las armas).

En las últimas décadas las narrativas audiovisuales se transformaron en productos educativos indiscutibles, dado el tiempo que pasan los chicos solos frente a las pantallas como espectadores de productos infantiles. Sin embargo, no son muchas las oportunidades que tienen de comentar el contenido de lo que consumen con otros y en el espacio escolar (Martínez, 2015).



Princesita Sofía (2012) es una película de animación que muestra una variación sobre el modelo de princesa tradicional (generalmente, de origen anglosajón, francés o italiano), adaptado al mundo hispano. Su hermana es la princesa tradicional. ¿En qué se diferencia Sofía de las otras representaciones de princesas que conocemos a través de la literatura y filmografía destinada a los chicos?

¿Qué hacen los niños a partir de los productos mediáticos que consumen?

Existe una diferencia entre saber sobre niños y pensar qué hacer junto con los niños. El juego es el espacio de encuentro y de diálogo entre maestros y chicos. **Entendemos al juego, tal como lo define Huizinga (1996), por su carácter libre y su adecuación a un tiempo y espacio, por la presencia de reglas, la posibilidad de crear situaciones de ficción y por el respeto hacia la iniciativa de los jugadores.** A partir de esta concepción, consideramos que la observación de lo que los chicos despliegan en el acto de jugar puede ser una estrategia para descubrir cómo impactan en ellos sus consumos mediáticos.

Dentro de las operaciones esperables, contamos con que los niños muestren en su hacer y decir, identificaciones con algunos personajes o tipos de personajes (princesa, superhéroe, pirata, etc.). **La identificación es un proceso que puede incluir desde sentirse “igual” a un personaje hasta sentir una gran empatía con él.** Los niños (y muchas veces, los adultos) sienten en estos casos que las situaciones representadas muestran semejanzas con las vividas por ellos mismos, o bien, responden a sus propios deseos. En mayor o menor medida, los chicos se identifican y así buscan los medios para poner a circular sus vivencias. **Cuanto mayor es el grado de identificación, más poderosos son los procesos de transferencia emocional e ideológica (Romero, 2010). Si la intensidad de la transferencia es mayor a la normal estaríamos en presencia de configuraciones.** Esta última categoría se evidencia en que, en la actualidad, los niños, más que identificarse con los personajes, dicen “ser” los personajes (Corea, 2004). Se configuran a partir de ellos y los productos derivados que demandan tener. Corporeizan a sus personajes y en esta operación tienen mucha influencia la cantidad de imágenes por las que están atravesados a partir del acceso a distintos espacios (reales y virtuales). A diferencia de las identificaciones, las configuraciones se distinguen por su poca permanencia, la mutación y el cambio. Frente a la televisión o los videojuegos, los niños generalmente son consumidores, a menos que puedan contar con las estrategias necesarias que le posibiliten manejar esa información para producir otra cosa. En algunos casos, simplemente, pensar, disentir.

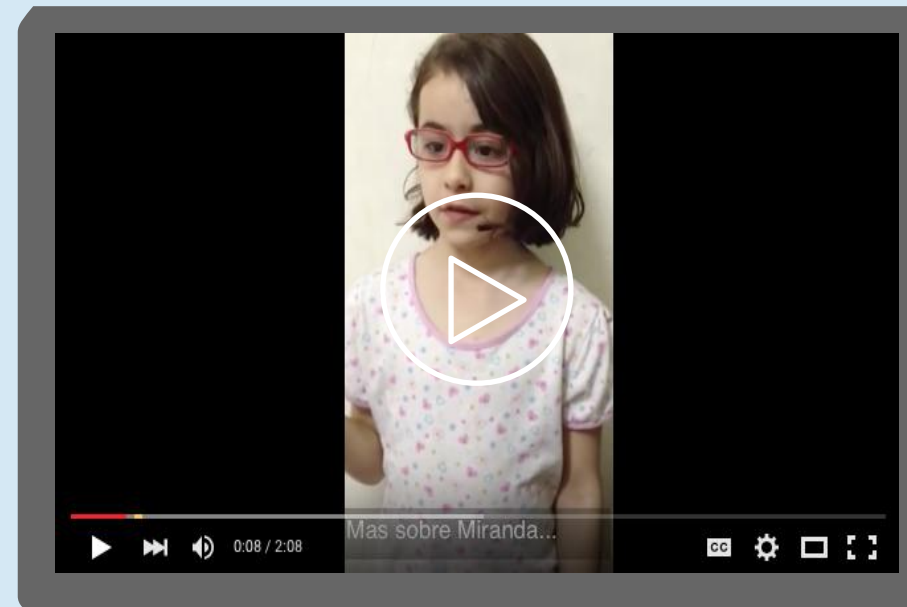
Orientaciones didácticas

Cómo implementar el juego dramático en el aula

Como señala Sarlé (2015), la práctica de juego contextualiza la enseñanza en el nivel inicial, articulando lo “conocido” con lo nuevo, permitiéndole al niño manipular informaciones en un marco de significación culturalmente situado y cargado afectivamente. El juego dramático, que caracterizamos a continuación, puede constituirse en herramienta útil en tal sentido y, por lo tanto, sería importante otorgarle un espacio y tiempo específicos en el aula. **La característica principal del juego dramático es su potencial**



Hace un tiempo fue muy comentado entre los docentes de nivel inicial y primario un video que, con ayuda de adultos, grabó la niña Miranda (7 años), para expresar algunas inquietudes y juicios que les han surgido al notar actitudes pasivas de algunas princesas de Disney. *“Las princesas son estúpidas”*



La aparición de su video en la red (acción mediada por adultos), hizo que otros niños y/o adultos pensarán y diseñarán otros videos como respuesta.



Se sugiere la lectura del trabajo de Patricia Sarlé, *El juego en el Nivel Inicial. Juego Dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos*. Publicado por OEI/UNICEF, 2014. Está disponible en línea en:

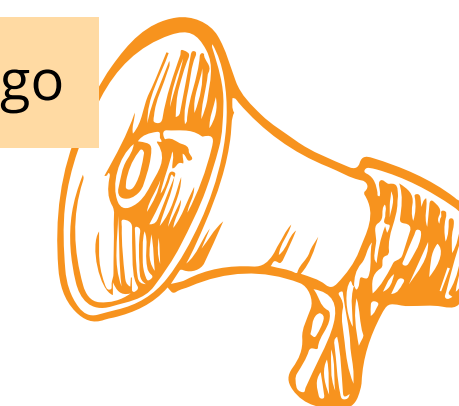


para desarrollar en los chicos la función simbólica: aquella que permite actuar “como si” se fuese otro (un personaje, otra persona) sabiendo que no se es otro y de ese modo poder comprender valores, actitudes, acciones que podrán re-apropiarse en instancias posteriores de producción. El juego dramático consiste en la adopción de roles sociales por parte de los chicos participantes, a partir de los cuales pueden desarrollar escenas que responden al conocimiento o experiencia que tienen de ese rol o papel asumido.

- ✓ Preparar el juego dramático con los productos audiovisuales que consumen cotidianamente. Presentarles materiales (gráficos, audiovisuales, multimedia) para que tengan la oportunidad de elegir personajes y situaciones de su preferencia.
- ✓ Bajo la consigna: “Yo soy...”, cada uno de los chicos asumirá el rol que más les guste (princesa, hada, superhéroe, etc.). Una vez elegido el papel de su preferencia, invitamos a los chicos a describir las características del personaje. Por ejemplo: ¿cómo se viste? ¿qué hace? ¿cómo habla? ¿cómo se mueve? En esta representación, los niños recrean el mundo (y la ficción) a su modo, dotándolos de un significado propio.
- ✓ El maestro puede proponer que cada uno represente una escena jugando el rol del personaje que elija. También puede colaborar sugiriendo un breve guión que incluya valores, actitudes, estados de ánimo de estos personajes.

Crear la escena del juego dramático

- ✓ Organización del espacio
- ✓ Selección de objetos disponibles
- ✓ Distribución de roles
- ✓ Definición del argumento
- ✓ Comprensión de la secuencia de acciones a desarrollar
- ✓ Definición del tiempo del juego



El juego dramático alude a un tipo de actividad que compromete la función simbólica.

Poder simbolizar nos ayuda a pensar sobre las cosas, las personas y sus características, así como poder referir a ellas aún sin contar con su presencia física. (Bruner, 1988).



Un ejemplo de esta actividad es la historia: *“La casa del terror”*, animación creada en el taller Cine + chicos en la Sala de 5 del Municipio de Morón. (2015)



Cómo construir historias animadas

Para estimular la creatividad, la imaginación y la comunicación, podemos proponer a los niños **construir pequeñas ficciones animadas sobre historias de infancia**. Para ayudarlos en el proceso, sugerimos distintos personajes imaginarios o reales que operen como punto de partida para la construcción de historias mínimas.

Crear micro- historias animadas paso a paso

✓ Conseguir objetos o dibujar las figuras para armar las narraciones

✓ Recortar las figuras por separado

✓ Colocarlas figuras (personajes) en una posición en particular dentro de tu "set" de filmación

✓ Colocar la cámara frente al set de filmación en el cual se van a tomar fotos

✓ Tomar una primera imagen de la figura en escena

✓ Luego, tomar una secuencia de animación, moviendo lentamente la figura (y los objetos, en caso de que lo requieran) hasta terminar el recorrido

✓ Guardar las imágenes en una computadora e importarlas en un programa para editar la animación con el programa **Monkey Jam** o en **Movie Maker**



Para tener en cuenta

- Realizar este tipo de actividad con éxito depende en gran medida de que el maestro pueda guiar el trabajo mediante preguntas que orienten la narración y el manejo de las imágenes y programas.

- La actividad consiste en manejar múltiples lenguajes. Podríamos pautar una etapa previa de indagación de diversas fuentes (escritas, visuales, audiovisuales, virtuales, etc.) y acompañar a los niños en el proceso de representar visualmente sus recorridos de aprendizaje utilizando diferentes estrategias (dibujos, intervención de imágenes y fotografías, cuadros, infografías sencillas, clasificación de imágenes, etc.). Estas estrategias posibilitan registrar los materiales para poder clarificar, ordenar, seleccionar y decidir qué mostrar en la edición final de la historia creada.

- Plantear preguntas para que los niños puedan volver a mirar, repensar y discutir lo que han expresado o construido; podemos acompañar las preguntas con imágenes que puedan relacionar con lo realizado. Esto les posibilitará la comparación, expresión y fundamentación.

- Habilitar espacios y tiempos para compartir el visionado de películas, dibujos animados, publicidades y programas de televisión junto a los niños sin ningún otro plan más que la observación y documentación de lo que los niños expresan a través de sus palabras, de sus gestos, posturas y acciones.

- Dar espacio para el diálogo, la expresión de las ideas, sentimientos, el juego y las preguntas sin urgencia de las respuestas. Las preguntas pueden dar lugar a nuevos proyectos, a futuras investigaciones, comparaciones y otras puestas en relación.



Observación y preguntas que pueden iniciar un proyecto de indagación junto a los chicos.

Ubiquémonos junto a los niños frente al perchero donde cuelgan sus mochilas y preguntemos:

- _ ¿Qué vemos?
- _ ¿Quiénes son esos personajes? ¿Cómo son?
- _ ¿Dónde los podemos encontrar?
- _ ¿Qué tienen de especial?
- _ ¿Por qué eligieron mochilas con sus imágenes?
- _ ¿Estos personajes se parecen a ustedes? ¿En qué?

A través de las actividades sugeridas, los chicos pueden disfrutar de los materiales que observan y recrean y, en el proceso, adquirir una distancia que puede llevarlos a pensar y re-pensar valores, roles, actitudes.

Infancias y actualidad

CAPÍTULO 3

Los niños entran al jardín con fragmentos de informaciones que provienen de la televisión, o a través de diálogos de adultos y de imágenes que vieron en los distintos medios, o al caminar por la calle, a través de múltiples dispositivos. Ya no existen prerequisites para conectarse a las autopistas de la información. Para ejemplificar lo que venimos desarrollando, así como también algunas de las posibles operaciones que despliegan los niños en relación a estas temáticas, compartimos el siguiente registro de intercambio que se dio en un jardín de infantes:

Roxi (4 años, mientras estaba jugando en el rincón de la casita): _ (...) a veces me da miedo salir de mi casa. ¡Está muriendo mucha gente!

Rocco (4 años): _ ¿Y por qué se muere la gente?.

Roxi: _ ¡Por los ladrones, los choques! ¿No ves la tele vos? Hasta los chicos chiquitos mueren

Rocco (enojado): _ ¡Nooo!! ¡Los nenes chiquitos no se mueren, nena! (...) ¿No cierto, seño, que los nenes chiquitos no se mueren?."

Varios nenes que estaban cerca de Roxi y Rocco dejan de jugar y miran atentos a sus compañeros y a la docente.

Roxi: _ ¡Sí! Yo vi un señor que llevaba a un nene muerto en los brazos.

Seño: _ ¿Dónde lo viste, Roxi?

Roxi: _ En la tapa del diario de mi papá... Y era chiquito el nene y estaba muerto. Así, arriba del papá. Parece que fue una explosión. Estaba todo roto...el piso, la casa. El papá lloraba y el nene estaba así (mímica) muy muerto. Era una foto triste... Los nenes mueren, como también pueden morir los animales. Un día mueren y... ¡listo! Yo lo vi. Es triste pero pasa...Pero ahora sigamos jugando... ¡Mira mi nena está calentita! Tiene fiebre

Rocco _ Ah!.. Yo soy doctor...

¿Cómo reciben y procesan los niños pequeños esas informaciones fragmentadas?

En el aula suelen suceder permanentemente procesos dialógicos y narrativos. El diálogo puede dar cuenta de aspectos posicionales y condensar respuestas en forma de opiniones. Mientras que en la narración, el relato sintetiza y reconstruye experiencias personales o acontecimientos pasados que el narrador interpreta. Según afirma Fernández (2000), el poder referir y describir una escena que ha conmovido, demuestra la posibilidad de situar el propio cuerpo en relación con la imagen recordada como así también puede dar lugar a que emerjan ideas, afectos y sentidos que podrían haber estado acallados, impidiendo que aquello que produjo un gran impacto emocional, pueda ser pensado o puesto en juego juntos a otros (pares y adultos). Roxi, (ver cuadro) al narrar, conjetura a partir de lo observado en la imagen que comenta los hechos que pueden haber provocado la muerte del niño. Otra de las operaciones desplegadas por Roxi en el ejemplo citado, es narrar intentando mostrar a sus pares las posiciones corporales de quienes aparecen en una imagen que remite a la muerte y no a cualquier muerte, sino a la de un niño pequeño, con quién puede identificarse fácilmente. La identificación probablemente refuerza en la niña, la idea que ella también puede morir.

El rol de padres y maestros

Es indudable que muchos contenidos que los medios comunican pueden ser angustiantes para los chicos. **Sin embargo, padres y maestros pueden regular la exposición de informaciones e imágenes según la edad y madurez del niño y también en base al nivel de información que cada familia le haya transferido.** En la actualidad es imposible que los chicos permanezcan ajenos al mundo de la información mediática. Esta realidad obliga a docentes y padres a acompañarlos en la comprensión y contextualización de informaciones e imágenes. Hacer que esta realidad opere de manera positiva o negativa depende en gran medida del trabajo de acompañamiento y reflexión conjunta de padres y maestros. También puede suceder que los niños mismos auto-regulen su capacidad de asimilar cierta información; en el ejemplo expuesto más arriba, Roxi, ante una información que la preocupa, no busca, como hace Rocco, a un adulto para que le explique lo escuchado, sino que la recrea mentalmente y comparte sus impresiones para asimilar la experiencia. La niña también es la que da por terminado el intercambio en relación con el tema y recurre al juego, tal vez, para seguir buscando sentidos. En la nueva propuesta de Roxi, su hija no murió. Rocco, quien niega que los niños pequeños puedan morir, elige jugar a ser el médico. En esta situación el juego adquiere una función esencial. Como señala Rodulfo (1993), el juego ayuda a reducir la angustia que algunas situaciones pueden causar a los niños, quienes, mediante la sustitución imaginaria, pueden sobreponerse a la ansiedad (Chateau, [1958]1987).



pero... ¿Qué pasa cuando, por la razón que fuere, esta gestión no se puede hacer? ¿Cuándo los niños muestran en su hacer y decir confusión, preocupación, ansiedad?

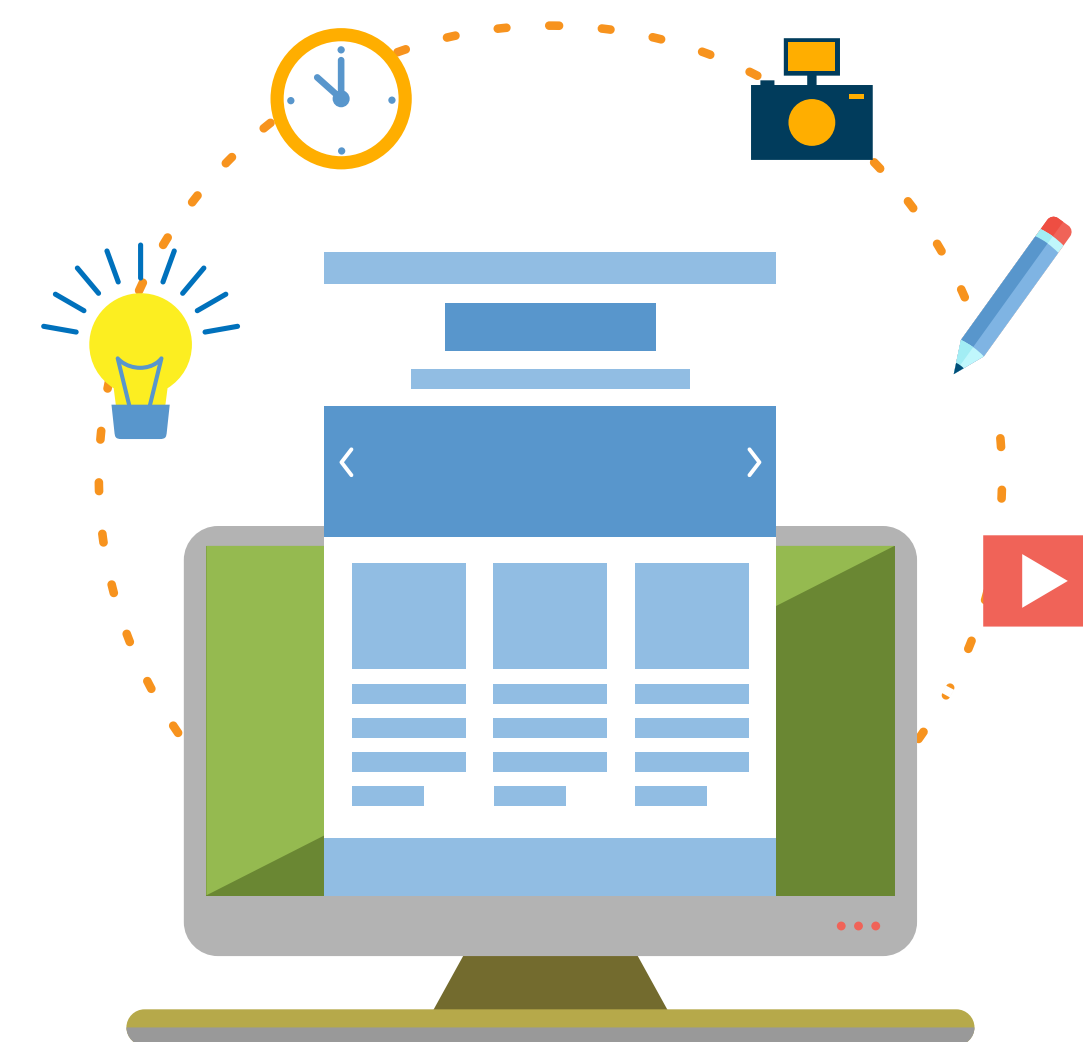
Las noticias de actualidad en el nivel inicial

Consideramos que sí es necesario que la escuela proporcione tiempo y espacio para hablar junto a los niños tanto de aquellos temas que aparecen en los medios de comunicación y repercuten en ellos como así también de aquellos que hacen a la actualidad y no son mediáticos, pero producen impacto (positivo o negativo) en la comunidad (de pares, de la institución escolar, del barrio, etc.). Pensar con un niño, junto a un niño en relación a aquello que lo emociona (poco o mucho), que le preocupa, que no entiende, produce interioridad, genera vínculo y subjetividad. No se trata de sumergirlos en temas que los superan, pero sí acompañarlos a que puedan encontrar sentidos para fortalecer la confianza en ellos mismos y en sus entornos.

La tarea del docente debería orientarse a identificar aquellas ideas que partan de los niños para tomarlas como punto de partida hacia la indagación individual y/o grupal. Es el adulto quien debe aportar contexto a las inquietudes de los chicos, sin desviar la atención cuando el tema es difícil, sino ofreciendo su experiencia y su formación al servicio del niño, teniendo en cuenta la capacidad de comprensión en cada etapa evolutiva y de cada chico en particular. La responsabilidad de los padres es comprender que parte del deber para con sus hijos es ayudarlos a vincularse de manera sana con los medios. Así como en la actualidad es necesario que los padres observen las interacciones de sus hijos en las redes sociales, es además muy importante que las advertencias desde los medios sobre contenidos potencialmente nocivos para los chicos sean tomadas en cuenta y no pasen inadvertidas como otras de las tantas voces que se pierden en la compleja trama de la convergencia mediática.

Cómo aproximar a los chicos al análisis de los medios

Para abordar temas que hacen a la actualidad de los niños en las escuelas, sugerimos abrir un espacio del horario escolar para dialogar sobre las novedades que los chicos traen a la escuela (noticias de los medios de comunicación, de la escuela, o la familia, etc.).



Para introducir la información de actualidad, es necesario generar confianza, entendida no como un instrumento sino como un estado previo a cualquier instrumentación. La confianza es la condición que habilita la comunicación (Corea, 2004).

Orientaciones didácticas

Cómo analizar las noticias de los diarios:

- ✓ Podemos invitarlos a pensar a partir de un tema de actualidad del diario (sección deporte, sociedad, policial). Pueden tomar las noticias de los diarios y analizar las que incluyan imágenes.
- ✓ Posteriormente, podríamos abrir el debate con preguntas sobre los conocimientos previos sobre el tema (¿sobre qué o quién/es habla la imagen? ¿Qué pasó? ¿Por qué el tema está en los medios de comunicación?).
- ✓ Luego, describimos el contenido de las imágenes para conjeturar sentidos posibles que el grupo debatirá con la guía del maestro. ¿Qué muestra la imagen? ¿Qué elementos identifican? ¿En qué lugar están? ¿Qué hacen los retratados? ¿Miran a cámara? ¿Están posando en la imagen? ¿Les gusta la imagen? ¿Por qué?

Cómo analizar las tapas de los diarios impresos o en su versión on line

- ✓ Tomar una tapa del diario. ¿Sabemos el nombre del diario? ¿Dónde está el nombre?
- ✓ ¿Cuántas noticias tiene? ¿Hay alguna que se destaca? ¿Cómo me doy cuenta?
- ✓ ¿Para qué sirven los diarios?
- ✓ ¿Quiénes leen diarios?

➔ **También se puede estructurar un guión con preguntas que guíen el debate y articulen el relato**



Elaborar guías para trabajar con materiales gráficos. El cuestionario que el maestro puede adaptar a cada material y grupo podría incluir algunas de las siguientes preguntas:

- ¿De qué tipo de texto se trata?
- ¿Qué nos comunica este material? ¿Pueden relatarlo en sus propias palabras?
- ¿Qué impresión les causan las fotos? ¿Describimos qué vemos en ellas?



Sugerimos registrar las ideas y expresiones de los más pequeños con grabadores de voz.

El programa *Audacity* es de código abierto. Se puede utilizar para grabación y edición de audio. Incluso puede editar el material grabado y agregarle otras pista de audio con cortina o sonidos.

[VER SITIO](#)

Cómo analizar con los chicos la información audiovisual

➔ **Buscar materiales de periodismo de investigación en TN Ciencia y elaborar una infografía** con la guía del maestro.

Hay un archivo importante de información vinculada a salud, higiene, meteorología, biología en <http://tn.com.ar/programas/tn-ciencia>.

Les mostramos un ejemplo de infografía, publicada en la revista *Genios*. Esta forma de presentar una información compleja, como la evolución de una especie, las características de los personajes y el argumento de un cuento o bien los pasos de una receta de cocina, es muy frecuente en las publicaciones para chicos. Empezar a decodificar con ellos estos gráficos puede ser un comienzo en el camino hacia la comprensión lectora.

Un símbolo

La bandera es uno de nuestros símbolos patrios, quizá el más popular. Representa la soberanía argentina y por eso ondea en todo el territorio nacional, las embajadas en otros países y los buques de guerra. Es un elemento central de la identidad de los argentinos.



¿Dónde flamea?

En edificios públicos, aeropuertos, puertos y pasos fronterizos, bancos y embajadas argentinas. Está presente en los actos escolares y patrióticos. Toda vez que el país está representado tiene que ondear la bandera nacional.



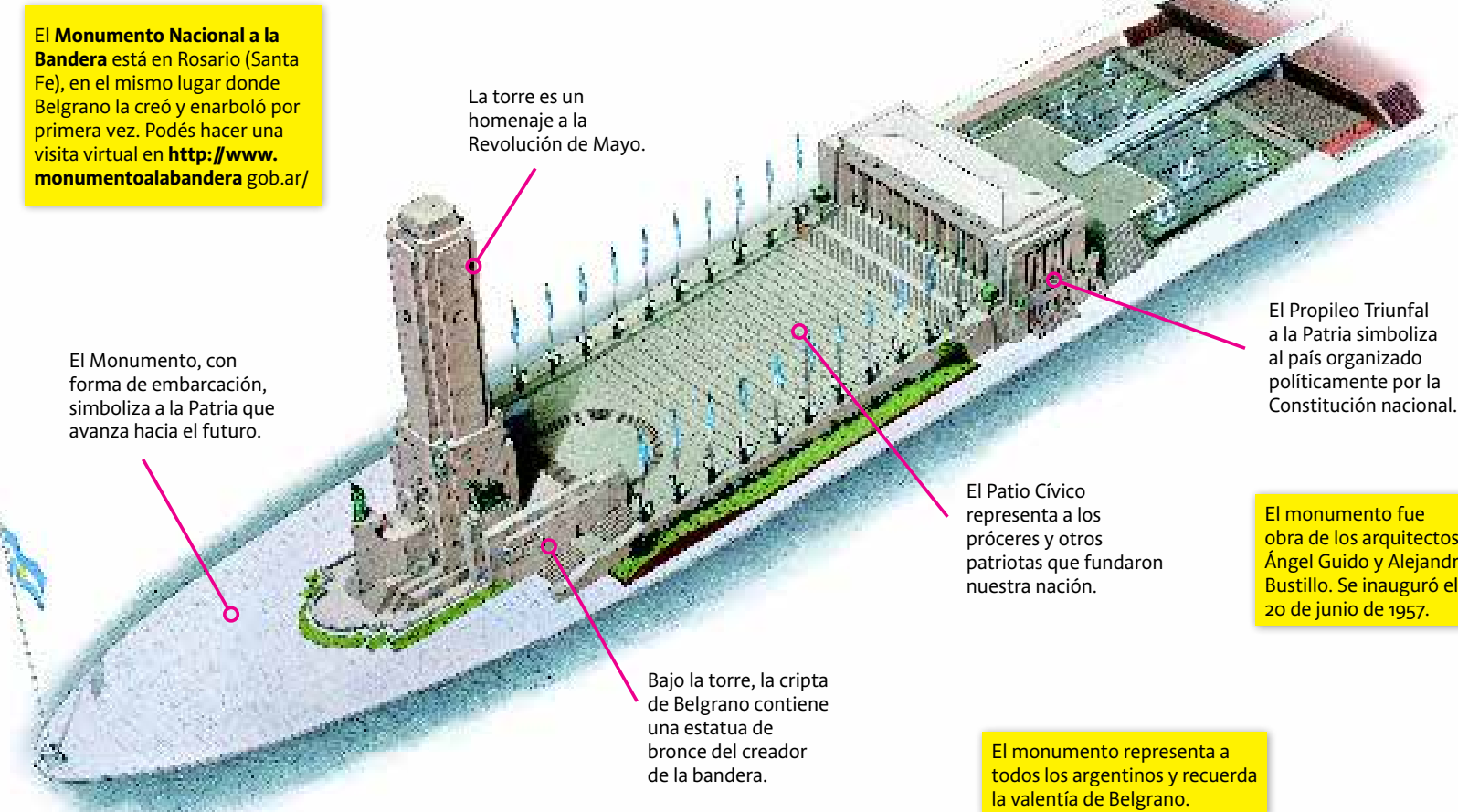
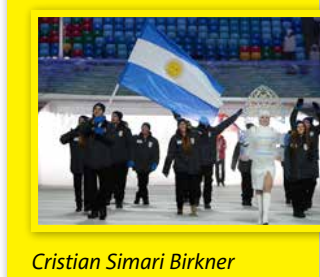
Promesa

Todos los alumnos de cuarto grado de la escuela primaria prometen lealtad a la Bandera cada 20 de junio. Los militares, en cambio, juran defender sus colores, que representan la soberanía nacional.



Abanderados

En las escuelas y las universidades, el mejor alumno es distinguido con el puesto de abanderado. También tienen un abanderado las delegaciones deportivas –por ejemplo, en los Juegos Olímpicos– y los regimientos militares.



Fuente: Revista Genios.

➔ **Seleccionar para compartir con nuestros alumnos alguna emisión de *En el Camino***, programa de documentales conducido por Mario Markich en portal de TN. El periodista realiza todas las semanas un recorrido en profundidad por diversas zonas de Argentina, rescatando y comentando no solo su geografía sino también las costumbres de su gente, su modo de vida y su trabajo, la historia de sus edificios y monumentos, sus escuelas y personalidades destacadas, sus mitos y leyendas. Esta actividad puede ser libre, simplemente, podemos mirar el programa con los chicos y acompañarlos con aclaraciones y respuestas a sus preguntas.

<http://tn.com.ar/programas/en-el-camino>



➔ A la hora de pensar en el la búsqueda de materiales que operen como contrapeso del temor que producen las noticias y que puede revertir sobre grupos sociales discriminados, **el maestro podría seleccionar alguna emisión de *Esta es mi Villa*, también disponible en el portal de TN**. En varios de sus capítulos, Julio Bazán entrevista a personas que han sabido superar las limitaciones de su espacio y han generado trabajo y vivienda para sí mismos sus familias y su barrio. A diferencia de otros programas de información, en que el televidente recibe una carga de violencia acumulativa, en este caso, puede verse gente que es feliz tratando de superarse cada día. (<http://tn.com.ar/programas/esta-es-mi-villa>)

Queda por supuesto a criterio del maestro el seleccionar materiales adecuados a cada grupo y edad.

Cómo comprender la actualidad a través de la ficción.

Los espacios de lectura y los libros de cuentos también pueden operar como punto de partida para abordar temáticas sociales que tuvieron un alto impacto social (catástrofes naturales, violencia, etc.).

➔ La lectura de cuentos o la referencia a cuentos leídos y películas o dibujos animados que los chicos conozcan pueden ser excelentes recursos, que con un adecuado abordaje, podrían contribuir a tratar temas difíciles (muerte, separaciones, delincuencia, abandonos, pobreza, catástrofes, etc.). La ficción, en este caso no moldea la realidad para hacerla más fácil de entender, ni para proteger a los lectores, sino para poder ubicarlos en el espacio de lo simbólico y poético, contribuye a la hora de descubrir sentidos y poder re-significar situaciones. Probablemente, sea importante en estos casos, recurrir a historias que se desarrollen en tiempos y espacios distantes de la actualidad y el entorno de los chicos. Esa distancia puede ayudar a disminuir la angustia y promover la reflexión.

Bettelheim (2013) recomienda para esta tarea los cuentos de hadas o cuentos tradicionales, que, además, resultan materiales de lectura de calidad. Los libros –álbum pueden ser de enorme utilidad en este sentido, ya que suelen incorporar este tipo de temática a través de imágenes.

➔ **Se pueden vincular los cuentos con el modo de contar las noticias de actualidad.**

Es interesante relacionar historias de ficción con los hechos que se cuentan en las noticias. Podrían tomar un cuento *Ricitos de oro y los tres osos* (Gerda Muller) y plantear como actividad jugar a ser periodistas que deben informar lo sucedido en el libro. ¿Cómo lo harían? Podrían pedirles a los chicos que observen un móvil en un noticiero como punto de partida para armar una entrevista en el lugar donde sucedieron los hechos.

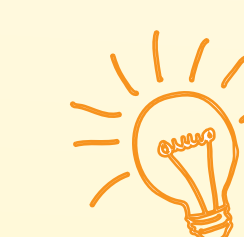
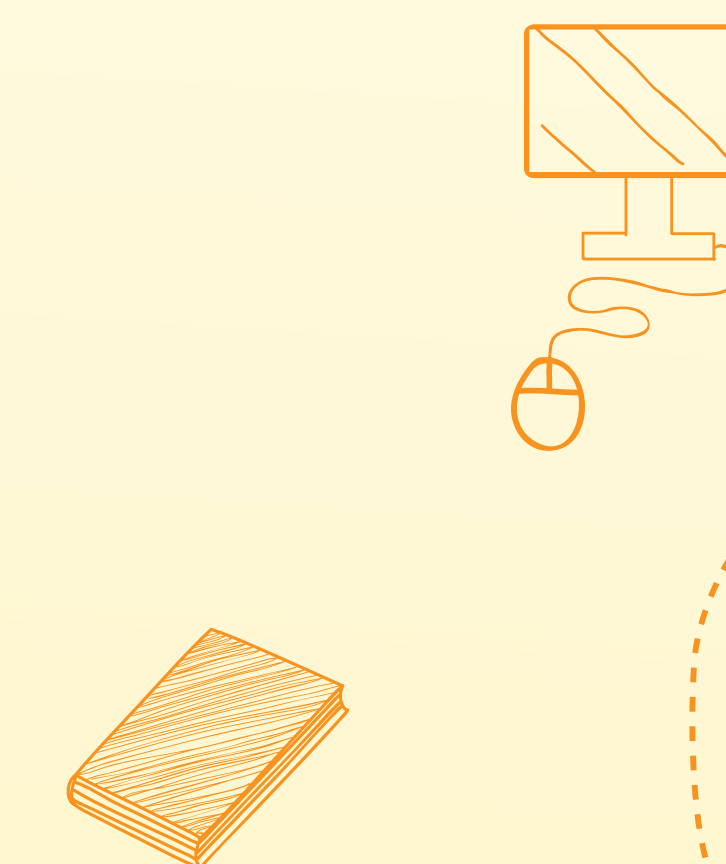


Bibliografía

- Ariés, Ph (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Ariés, Ph; Duby, G (coord.)(1989). *Historia de la vida privada: Del Renacimiento a la Ilustración*. Madrid: Taurus.
- Balzalgette, C. (1991) *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Morata SA: Madrid.
- Bettelheim, B. (2013) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica: Barcelona.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press. Traducción española:
- Bruner, J. S. (2004) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Buckingham, D. (2005) *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Buckingham, D. (2005) *Educación en Medios*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Castiblanco, I. (2010) *Exponer la Mirada. Mirar (se) desde las diferencias en un proyecto de fotografía participativa*. FLACSO-Argentina.
- Charlmers, G. (2003) *Arte, Educación y Diversidad Cultural*. Paidós: Madrid.
- Corea, C y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Duek, C (2012) *El juego y los medios*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Duek, C (2013) *Infancias entre pantallas*. Buenos Aires: Capital intelectual.
- Duek, C (2014) *Juegos, Juguetes y nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Dautant, M. (2009) "El humor en los libros para niños". En Revista Digital Barataria. Buenos Aires: Grupo Norma. Volumen VI. N° 11.
- Dussel, I y Gutierrez, D. (2006) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.
- Fernández, A. (2000) *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ferrés, J. (2000) *Educación en la cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1996) *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós Educador.
- Hernández, F. (2010) *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2012) *Espigadores de la cultura visual*. Barcelona: Octaedron.
- Huizinga, J. (1996) *Homo Ludens*, Madrid: Alianza.
- Lerena, C. *Reprimir y liberar*. (1983) *Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Madrid: Akal.
- Lluch, G. (2004) *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá: Norma.
- Mignonette, A. (1998) *Pictures of Innocence. The History and Crisis of Ideal Childhood*. London: Thames and Hudson.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial*. Argentina.
- Propper, F. (2007) *La era de los super niños*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Rodulfo, R. (1993) *El niño y el signifiante*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero, F.J.M. (2010) *Emoción, cine y memoria*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Sarlé, P. y Rosemberg, C. (2015) *Dale qué...* Rosario: Homo Sapiens.
- Secretaría de Educación, Dirección General de planeamiento, Dirección de Currícula, GCBA. (2000) *Diseño curricular para la educación inicial de 4 a 5 años*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Secretaría de Educación, Dirección General de planeamiento, Dirección de Currícula, GCBA. (2004) *Diseño curricular para la educación primaria*. Primer Ciclo de la Educación Primaria, Educación General Básica. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Spravkin, M. (2014). *Cuestión de imagen*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Varela, J; Álvarez-Uria, F. (1991). *Figuras de la infancia*. Arqueología de la Escuela. Madrid: La Piqueta.
- Willoughby, B. (1993). "El humor dice la verdad en los libros infantiles". En Colección Clave sobre historia crítica y teoría literaria infantil. Caracas: Banco del Libro.

Webgrafía

- Entrevista al Dr. Juan Ignacio Pozo. En Boletín de Novedades Educativas N°51: *Educación, rol docente, tecnologías y evaluación*. Buenos Aires: Fundación Lúminis, 2014. En línea: <http://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-de-novedades-educativas-n51-entrevista-al-dr-juan-ignacio-pozo-educacion-rol-docente-tecnologias-y-evaluacion>
- Hernández, F. (2011) *Pedagogías de la cultura visual: expandir el saber a partir de crear relaciones*. Buenos Aires: Conferencia Casa Nacional del Bicentenario. Disponible en línea:
Parte I <https://www.youtube.com/watch?v=eVtNBO8WYc>,
Parte II: <http://www.youtube.com/watch?v=J93ZYExRzw>,
Parte III: <http://www.youtube.com/watch?v=karbSBgZjvg>
- Gamamik, C. (2009) *Estereotipos sociales y medios de comunicación: un círculo vicioso*. Disponible en: https://www.academia.edu/5158368/ESTEREOTIPOS_SOCIALES_Y_MEDIOS_DE_COMUNICACION_UN_CIRCULO_VICIOSO
- Hernández, F. (2012). *La cultura visual como estrategia que posibilita aprender a partir de establecer relaciones*. Disponible en línea: <http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/viewFile/1935/1372>
- Martínez, A. (2015). "Las princesas que no podemos ser". Buenos aires: CONICET. Disponible en línea: <http://www.conicet.gov.ar/las-princesas-que-no-podemos-ser/>
- Unesco. (2011). *Alfabetización Mediática e Informativa. Currículum para profesores*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>
- Sarlé, P. (2014). *El juego en el Nivel Inicial. Juego Dramático. Princesas, príncipes, caballeros y castillos*. Disponible en línea en: OEI/ UNICEF. http://files.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_7_Juego_dramatico.pdf



Fundación
Noble
Grupo Clarín

Dr. Enrique Finochietto 872
(C1272AAB) CABA
Tel.: (5411) 4309-7513
fundacionnoble@grupoclarin.com

www.fundacionnoble.org.ar

