



**Tipo de documento: Tesis de Maestría**

**Título del documento: El relato ficcional televisivo con fines pedagógicos : una aproximación interdisciplinaria a los programas Medialuna, Amigos, Zamba y Vuelta por el universo (Pakapaka)**

**Autores (en el caso de tesis y directores):**

**María Agustina Sabich**

**María Rosa del Coto, dir.**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis: 2019**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)



Lic. María Agustina Sabich

El relato ficcional televisivo con fines pedagógicos: una aproximación interdisciplinaria a los programas *Medialuna*, *Amigos*, *Zamba* y *Vuelta por el universo (Pakapaka)*



**Tesis para optar por el título de  
Magister en Comunicación y Cultura**

**Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Buenos Aires**

Directora: Prof. María Rosa del Coto

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Año: 2018

*A mi sobrino Julián,*

*A todos los niños y niñas que tienen el derecho de mirar una televisión infantil  
educativa pública, gratuita y de calidad.*

## **RESUMEN EN CASTELLANO:**

A partir de un enfoque interdisciplinario, la tesis analiza algunas de las estrategias discursivo-pedagógicas construidas en cuatro programas ficcionales televisivos de *Pakapaka*, la primera señal pública infantil de Argentina y América Latina. En particular, llevamos a cabo un estudio “en producción” (Verón, 1998) de las primeras temporadas de las series *Medialuna y las noches mágicas* (2012), *Amigos* (2013), *La asombrosa excursión de Zamba* (2010) y *Vuelta por el universo* (2013). La investigación estudia, también, el funcionamiento de las actividades lúdicas y didácticas presentes en la plataforma *web* del canal televisivo con el objetivo de relevar las representaciones que los mencionados programas configuran sobre las infancias y los juegos contemporáneos.

En un contexto en el cual el mercado es el principal productor de la subjetividad de niños y niñas (Steinberg y Kincheloe, 2000 [1997]; Bustelo, 2007) y en el que, como consecuencia de la escasa oferta televisiva de productos infantiles en las señales de aire, las audiencias infantiles se desplazan a las señales privadas (Fuenzalida, 2007), *Pakapaka* emerge como una propuesta política y pedagógica que apunta a la formación de “niños ciudadanos”; también tiene como iniciativa contribuir al fortalecimiento del derecho a la comunicación, de la información y de la libertad de expresión en la infancia, la cual, lejos de ser percibida como homogénea, es entendida como una cultura en la que conviven múltiples contrastes.

## **RESUMEN EN INGLÉS:**

From an interdisciplinary approach, the thesis analyzes some of the discursive-pedagogical strategies constructed in the *Pakapaka's* television and digital device, the first public children's channel from Argentina and Latin America. In particular, we carry out a study "in production" (Verón, 1998) of the first seasons series: *Medialuna y las noches mágicas* (2012), *Amigos* (2013), *La asombrosa excursión de Zamba* (2010) and *Vuelta por el universo* (2013); in the same way, we analyze the ludic and didactic functioning activities at the web platform of the television signal with the aim of relieve the representations childhoods configured.

In a context in which market is the main producer of children's subjectivity (Steinberg and Kincheloe, 2000 [1997], Bustelo, 2007) and in which, as a consequence of the scarce

television offer of children's products in the air signals, children's audiences move to private signals (Fuenzalida, 2007), *Pakapaka* emerges as a political and pedagogical proposal that aims at the formation of "citizen children"; It also has as an initiative to contribute to the strengthening of communication and information rights and freedom expression in childhood, which, far from being perceived as homogeneous, is understood as a culture in which multiple contrasts coexist

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
PUNTO DE PARTIDA.....	7
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	11
PLAN DE LA OBRA: ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA TESIS.....	13
<b>ESTADO DE LA CUESTIÓN</b>	
INFANCIAS, REPRESENTACIONES Y MEDIOS .....	15
<b>MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>25</b>
ASPECTOS TEÓRICOS .....	25
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	33
<b>1. CAPÍTULO 1. EL RELATO FICCIONAL TELEVISIVO CON FINES PEDAGÓGICOS</b>	
<b>DESTINADO A LA PRIMERA INFANCIA.....</b>	<b>37</b>
1.1. PRESENTACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL CORPUS .....	37
1.2. LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DEL DISCURSO NARRATIVO.....	40
1.2.1. LA ENSEÑANZA DE LO “MARAVILLOSO” Y DE LA CONDUCTA SOCIAL.....	40
1.2.2. LAS REPRESENTACIONES DE LOS PERSONAJES Y DE LAS LOCACIONES .....	47
1.2.3. LA MÚSICA COMO RECURSO DIDÁCTICO.....	60
<b>2. CAPÍTULO 2. EL RELATO FICCIONAL TELEVISIVO CON FINES PEDAGÓGICOS</b>	
<b>DESTINADO A LA SEGUNDA INFANCIA .....</b>	<b>66</b>
2.1. PRESENTACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL CORPUS .....	66
2.2. LAS ESTRATEGIAS LÚDICO-PEDAGÓGICAS DE RECONFIGURACIÓN DEL SABER .....	72
2.2.1. LAS SECUENCIAS DESCRIPTIVAS DE ENCABEZAMIENTO .....	73
2.2.2. LAS SECUENCIAS NARRATIVAS Y LAS SECUENCIAS EXPLICATIVAS.....	78
2.2.2.1. LAS SECUENCIAS NARRATIVAS .....	79
2.2.2.2. LAS SECUENCIAS EXPLICATIVAS .....	85
2.2.3. LAS SECUENCIAS DE “CONTROL” DE LOS APRENDIZAJES .....	99
<b>3. CAPÍTULO 3. LOS RECURSOS LÚDICOS Y DIDÁCTICOS EN LA PLATAFORMA</b>	
<b>WEB DE PAKAPAKA .....</b>	<b>104</b>
3.1. EL JUEGO COMO OBJETO DE ESTUDIO Y COMO OBJETO DE APRENDIZAJE .....	104

3.2. LAS CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO EN LA PLATAFORMA <i>WEB</i> .....	110
3.2.1. LOS RECURSOS LÚDICOS DESTINADOS A LA PRIMERA INFANCIA.....	110
3.2.2. LOS RECURSOS LÚDICOS DESTINADOS A LA SEGUNDA INFANCIA.....	115
<b>CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>121</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>126</b>

# EL RELATO FICCIONAL TELEVISIVO CON FINES PEDAGÓGICOS: UNA APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINARIA A LOS PROGRAMAS *MEDIALUNA*, *AMIGOS*, *ZAMBA* Y *VUELTA POR EL UNIVERSO* (PAKAPAKA)

La formación de la infancia es el camino para la transformación social

WALTER KOHAN, 2009

## INTRODUCCIÓN

### PUNTO DE PARTIDA: EL PODER DE LA IMAGINACIÓN

A partir de un enfoque interdisciplinario, la tesis analiza algunas de las estrategias discursivo-pedagógicas construidas en cuatro programas ficcionales televisivos de *Pakapaka*. En particular, llevamos a cabo un estudio “en producción” (Verón, 1998) de las primeras temporadas de las series *Medialuna* y *las noches mágicas* (2012), *Amigos* (2013), *La asombrosa excursión de Zamba* (2010) y *Vuelta por el universo* (2013). La investigación estudia, también, el funcionamiento de las actividades lúdicas y didácticas presentes en la plataforma *web* del canal televisivo con el objetivo de relevar las representaciones que los mencionados programas configuran sobre las infancias<sup>1</sup> y los juegos contemporáneos.

El proceso de esta investigación tiene sus comienzos en la realización de la tesina de grado, en la cual nos propusimos examinar las estrategias discursivo-pedagógicas desarrolladas en medios impresos y digitales con fines educativos (Sabich, 2014). El interés por efectuar este tipo de estudios se debe al hecho de que, hasta el momento, se registran pocos trabajos que analicen las plataformas educativas audiovisuales impulsadas por el Estado nacional,

---

<sup>1</sup> Si bien a lo largo de este trabajo utilizaremos las nociones de “niñez” e “infancia” indistintamente, debemos aclarar que éstas se diferencian. Siguiendo a Kohan (2007), el término “infancia” proviene del latín *infans* que traducido significa “ausencia de habla” y quiere decir que para los antiguos romanos los niños solo podían hablar y expresarse jurídicamente a través de quienes ejercían la patria potestad (el *pater* o bien el tutor). Por el contrario, hablar de “niñez” implica posicionarse desde un lugar diferente, atendiendo a las diversas intervenciones institucionales que actúan sobre la materialidad biológica del niño y de la familia, produciendo de esta manera, diferentes tipos sociales de niñez, según los contextos históricos, económicos y políticos (Moreno, 2002).

desde una perspectiva sociodiscursiva y comunicacional. Lo mismo puede decirse con respecto a escritos que, desde la misma perspectiva, indaguen las relaciones establecidas entre el relato ficcional, el discurso pedagógico, la televisión, Internet y las infancias. Es por esta razón, que en la instancia de posgrado, realizamos un estudio sobre los modos de configuración del relato ficcional televisivo con fines pedagógicos en algunos programas de *Pakapaka* –en quechua “escondite”, juego de niños–, el primer canal público infantil y educativo de Argentina y América Latina.

Como se sabe, desde fines de 2015, la situación de los medios públicos en Argentina, en general, y la de *Pakapaka*, en particular, es bastante delicada. La primera medida que posiciona al canal infantil en un escenario de incertidumbre es la promulgación del decreto 1222/16, a partir del cual se formaliza el cambio de dependencia de las señales educativas y culturales impulsadas por el Estado Nacional, entre ellas, *Pakapaka*, Encuentro, DeporTV, BACUA, ACUA Mayor y ACUA Federal. Las mencionadas señales, que anteriormente pertenecían al Ministerio de Educación y a Educ.ar, se trasladan a la empresa “Contenidos Públicos Sociedad del Estado”, en la actualidad, dependiente del Sistema Federal de Medios y Contenidos Públicos de la Jefatura de Gabinete, quedando bajo la órbita de Hernán Lombardi. La disminución presupuestaria, el ofrecimiento de retiros voluntarios, el empobrecimiento de la producción, la reducción de la planta de trabajadores, el congelamiento de las tareas, la conflictividad gremial, la indeterminación de los objetivos educativos del canal, la eliminación de los contratos fijos y los cambios en la grilla de programación del principal cableoperador del país, llevaron a una coyuntura de desmantelamiento político y económico que hoy por hoy, instala a *Pakapaka* en una situación de extrema inseguridad<sup>2</sup>, en la cual, por supuesto, peligra su continuidad.

En sus comienzos, *Pakapaka* se desarrolla como una franja infantil del *Canal Encuentro*; posteriormente, el 17 de septiembre de 2010, se consolida como una señal autónoma, en ese entonces, tal como lo señalamos, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. La

---

<sup>2</sup> En términos concretos, Smerling (2018) destaca que entre 2015 y 2018, la producción de la señal infantil disminuyó hasta un 75 %: de 87,60 horas de producción propias (entre las que se destacan 19 series y 7 microprogramas en 2016), en 2017 se pasó a menos de la mitad: 37,55 hs (incluyendo 8 emisiones, 5 micros y una *app*). Hasta el momento, la cifra de 2018 es de ocho producciones propias (seis series y dos microprogramas), con un total de 22.75 horas.

señal pública surge al calor de la implementación de la Televisión Digital Terrestre (TDT) en el territorio argentino y de la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N° 25.522 en 2009 que, en su artículo N° 17, crea el Consejo Asesor de la Comunicación Audiovisual y la Infancia, integrado por diferentes personas y organizaciones sociales especializadas en temáticas vinculadas con los niños, las niñas y los adolescentes. Entre los diferentes objetivos que el Consejo Asesor persigue, y que se explicitan en el mencionado artículo, se destacan: la elaboración de propuestas que incrementen la calidad de las programaciones destinadas a niños, niñas y adolescentes, el establecimiento de criterios y diagnósticos de contenidos prioritarios, la generación de condiciones de igualdad que contribuyan a la reducción de la brecha digital, el acceso igualitario a los medios y la formación de análisis crítico en los niños, a los que se concibe como ciudadanos y sujetos de derecho.<sup>3</sup>

La programación del canal –que apela habitualmente a las técnicas de animación y se compone de contenidos que remiten a géneros comúnmente asociados con “lo infantil” como la fábula y la comedia musical para niños–, es visualizada por varios autores como un espacio que articula “educación” con “entretenimiento” (Murolo, 2013; Blanc y Villalba, 2013; Sánchez-Carrero y Rojas, 2013; Salviolo, 2012; Arias y Pinto, 2010). Pero además, *Pakapaka* surge en un momento sociohistórico en el que la relación entre la televisión y los niños *está cambiando*. Esta transformación se debe, en parte, al hecho de que los nuevos programas representan a los niños asumiendo roles proactivos y protagónicos, lo que los hace tomar cierta distancia de las directivas del mundo adulto. Tal como lo expresa Fuenzalida (2016), la nueva concepción del “niño-audiencia” se constituye a partir de la valoración del tono emocional en la pantalla, la presencia de voces adultas cálidas y afectuosas, la búsqueda de interactividad, imaginación lúdica, exploración y curiosidad y el aprecio de la adquisición de autoestima y autoconfianza.

En un contexto en el cual el mercado es el principal productor de la subjetividad de niños y niñas (Steinberg y Kincheloe, 2000; Bustelo, 2007) y en el que, como consecuencia de la

---

<sup>3</sup> Debemos señalar que parte del trabajo de investigación, promoción y capacitación destinado al análisis de los derechos de las audiencias –entre las que se encuentran los niños, las niñas y los adolescentes– también es realizado por la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual, creada por la LSCA en el año 2012 e intervenida de manera irregular el 3 de octubre de 2018 a partir de la designación del actual Defensor Emilio Alonso.

escasa oferta televisiva de productos infantiles en las señales de aire, las audiencias infantiles comienzan a migrar a las señales privadas (Fuenzalida, 2007), *Pakapaka* emerge como una propuesta televisiva política y pedagógica que apunta a fortalecer el derecho a la comunicación, a la diversidad cultural, a la formación de niños ciudadanos y a la libertad de expresión en la infancia, la cual, lejos de ser percibida como homogénea, es entendida como una cultura en la que conviven mixturas y contrastes.<sup>4</sup> Así lo expresa Salviolo (2013):

“[Dado que] los medios masivos de comunicación recogen y recrean estereotipos y roles de género, que se construyen socialmente y que coexisten con estereotipos, prejuicios y creencias que se transmiten culturalmente, *Pakapaka*, como medio público y educativo, tiene la responsabilidad de apostar a una construcción política y estética de alternativas que cuestionen esas representaciones” (p. 417).

Desde sus orígenes, el canal promueve la formación de niños-receptores “ciudadanos” y no de niños “consumidores” (Pauloni, Novomisky, Gómez y Noskwe, 2017; Fabbro y Sanchez-Labella, 2016; Smerling, 2015; Fiorito, 2014). Los valores educativos y socioemocionales “prototípicos” de la señal se asocian con diferentes funciones que tienen la premisa de reconocer las necesidades afectivas, formativas y cognitivas de las audiencias, según sus diferentes rangos etarios, culturales, étnicos y sociales; a su vez, se pretende generar producciones atractivas para cautivar el interés de los niños de una manera significativa y respetuosa, al estimular el juego, la fantasía y la imaginación, y al promover instancias pedagógicas entretenidas, ligadas con la diversidad cultural, la familiarización de situaciones cotidianas y la representación del niño en tanto sujeto empoderado (Salviolo, 2013).

Por todo lo establecido, consideramos que la realización de la tesis podría coadyuvar al diseño de propuestas pedagógicas audiovisuales y/o digitales que tengan como finalidad la inserción social y educativa de los medios en el ámbito escolar. A su vez, el estudio de *Pakapaka* dentro del campo académico favorecerá la generación de una puesta en valor de los productos televisivos y tecnológicos impulsados por el Estado Nacional, en un marco

---

<sup>4</sup> El estudio *Children’s television worldwide: gender representations* realizado en 2007 analizó 2367 horas de televisión dirigida a niños de 24 países (incluyendo Argentina) y, hasta ese momento, destacó que la mayoría de los programas presentan las siguientes características: son animados (un formato que permite una mayor estandarización y una menor especificidad cultural), son globales (es decir, que la mayoría de los formatos provienen de Estados Unidos y de Europa), los personajes son, en un 70%, masculinos y también la mayoría de estos son blancos.

económico, social y político de vaciamiento, ajuste generalizado y deslegitimación de las instituciones públicas.

#### **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

La tesis gira en torno a dos preguntas generales:

- *¿Qué estrategias discursivo-pedagógicas utiliza el relato ficcional televisivo para enseñar contenidos a los niños y niñas?, y ¿Cuáles son las representaciones o modelos de infancias que los programas construyen?*

Los interrogantes específicos que acompañarán el proceso de la investigación, y que permitirán una exploración exhaustiva del corpus son los que a continuación detallamos:

- *¿Cómo son las representaciones de personajes y objetos que los programas infantiles construyen?*
- *¿Cuáles son los principales temas y motivos que en ellos se abordan?*
- *¿Qué figuras de enunciador y destinatario se conforman?*
- *¿De qué manera el relato ficcional televisivo se adecúa a las características psicológicas y perceptivas de los espectadores?*
- *¿Cuáles son las principales diferencias pedagógicas que caracterizan al relato ficcional televisivo destinado a la primera infancia y al orientado a la segunda infancia?*
- *¿Qué características “lúdicas” y “didácticas” presentan los juegos en la plataforma *web* de *Pakapaka*?*
- *¿Cuáles son las operaciones de producción de sentido que las series infantiles elaboran?*

En relación con la instancia de procesamiento y recopilación bibliográfica, los objetivos de la tesis son:

- Relevar conceptos teóricos y metodológicos interdisciplinarios provenientes de la sociosemiótica, las ciencias de la educación, la sociología, las ciencias de la comunicación, la narratología literaria, la psicología, el análisis del discurso y los estudios sobre los medios masivos (principalmente, aquellos centrados en el juego infantil, la televisión e Internet).

- Relacionar los conceptos relevados a fin de que puedan emplearse en el análisis del corpus seleccionado.

En relación con el análisis específico del corpus, los objetivos son los siguientes:

- Analizar temática, retórica y enunciativamente (Steimberg, 1993) las primeras temporadas de las series infantiles *Amigos*, *Medialuna* y *las noches mágicas*, *La asombrosa excursión de Zamba* y *Vuelta por el Universo*.
- Identificar en dichos programas las operaciones que conciernen a los tres órdenes de configuración de sentido, que, a partir de la segunda tricotomía formulada por Peirce (1978), Verón (1998 y 2004) denomina “lo icónico”, “lo indicial” y “lo simbólico”, y que este investigador conceptualiza en tanto constituyentes de todo objeto semiótico.
- Inferir, desde la instancia de producción, o sea, a partir de los resultados obtenidos en base a la descripción y el análisis identificados en los objetivos indicados, los posibles efectos de sentido que podrían efectivizarse en la instancia de reconocimiento (Verón, 1998).
- Estudiar desde un enfoque sociodiscursivo y comunicacional, las características, las funciones y los tipos de juegos presentes en la plataforma web de *Pakapaka*.

### Hipótesis

- Dado que en su discursividad oficial *Pakapaka* se presenta como un canal “federal”, “plural” y “democrático”, que aspira a la configuración de “infancias ciudadanas”, la señal infantil construye una estética audiovisual *diferenciada*, que tiende a reivindicar aspectos culturales del territorio argentino y latinoamericano, a través del despliegue de diferentes elementos técnicos y lingüísticos que propician el desarrollo de una “nueva mirada televisiva” en los niños y las niñas.
- Al contemplar las características psicológicas, afectivas y perceptivas de los espectadores (primera y segunda infancia), el relato ficcional televisivo en *Pakapaka* elabora *distintas estrategias audiovisuales educativas* que facilitan los procesos de

enseñanza y aprendizaje e incitan una modalidad de recepción “atenta” o de primer plano (Fuenzalida, 2016).

- Si bien *Pakapaka* promueve en su plataforma *web* cierta concepción interactiva y multimedia de la alfabetización, la misma no tiende a explotar su dimensión semiótica y narrativa, posiblemente debido a que el juego no llega a ser entendido como una instancia “didáctica”, sino más bien, como un elemento perteneciente al orden del entretenimiento.

#### **PLAN DE LA OBRA: ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA TESIS**

La tesis se organiza de la siguiente manera: un apartado destinado al marco teórico-metodológico, otro segmento dedicado al estado de la cuestión, tres capítulos abocados al análisis del corpus televisivo y digital, y un segmento destinado a las conclusiones. Aquella presenta, a su vez, un desarrollo que va desde lo *general* (relevamiento teórico-conceptual), hasta lo *particular* (análisis específico de un corpus que pretende ser representativo sobre el relato televisivo ficcional destinado a la primera y segunda infancia).

En el primer segmento, efectuaremos un recorrido bibliográfico que resume los principales aportes teóricos relacionados con los estudios sobre los medios masivos de comunicación y las infancias, haciendo especial hincapié, en los medios audiovisuales y digitales. En este bloque, además, procederemos a realizar una síntesis sobre algunas de las investigaciones relacionadas específicamente con *Pakapaka*.

En el segundo segmento, realizaremos un breve recorrido teórico y metodológico para sintetizar las principales ideas de los enfoques que sustentan el desarrollo de la investigación. Como señalamos, la tesis se inspira en algunos aportes interdisciplinarios provenientes de la sociosemiótica de Eliseo Verón, de la semiótica discursiva, del análisis del discurso, del campo de la psicología, de la narratología literaria y de las ciencias de la comunicación.

En función de las aproximaciones teóricas establecidas, en el capítulo *uno* realizaremos el análisis de las configuraciones discursivo-pedagógicas en las primeras temporadas de los programas televisivos ficcionales: *Medialuna y las noches mágicas* (2013) y *Amigos* (2013). Entre los elementos estudiados, se destacan algunas de las operaciones del discurso

narrativo, que subordinado a la lógica del discurso pedagógico, recurre a diferentes elementos icónico-indiciales para “narrativizar la explicación” y adecuarla a las características psicológicas y perceptivas de la primera infancia.

En el capítulo *dos*, estudiaremos las configuraciones discursivo-pedagógicas presentes en dos programas televisivos destinados a la “segunda infancia”; éstos son: *La asombrosa excursión de Zamba* (2010) y *Vuelta por el Universo* (2013). Los elementos explorados comprenden el estudio de tres estrategias lúdico-pedagógicas de reconfiguración del saber: en primer lugar, *las secuencias descriptivas de encabezamiento*, en segundo lugar, *las secuencias narrativas y las secuencias explicativas*, y en tercer lugar, *las secuencias de “control” de los aprendizajes*.

El capítulo *tres* examina las configuraciones discursivo-pedagógicas de la plataforma *web* de *Pakapaka*, con la finalidad de estudiar, por un lado, el funcionamiento de los recursos lúdicos y didácticos presentes en el medio digital, y por el otro, indagar las relaciones intertextuales establecidas entre aquellos y el medio televisivo. Por ello, el segmento se encuentra dividido de la siguiente manera: un primer ítem está destinado al relevamiento teórico de los principales autores y postulados provenientes de diversos campos disciplinares que estudian la relación entre el juego y la infancia; un segundo ítem se focaliza en el análisis de los elementos lúdicos destinados a la primera infancia (2-7 años), y un tercer ítem está centrado en aquellos dirigidos a la segunda infancia (7-12 años).

Por último, y en función de los resultados obtenidos en los capítulos anteriores, la sección final tiene el objetivo de sintetizar los principales mecanismos estudiados y aportar algunas de las representaciones o modelos de infancia que el relato ficcional televisivo promueve; con ello esperamos contribuir a la incorporación significativa de los medios audiovisuales y digitales en los diferentes ámbitos educativos.

## **ESTADO DE LA CUESTIÓN**

### **INFANCIAS, REPRESENTACIONES Y MEDIOS**

Como advierte Carli (2002), el campo de estudios sobre la niñez comienza a gestarse, aproximadamente en 1960, a partir de la producción de trabajos provenientes del campo de la historia de la infancia (Shorter, 1977, Flandrin, 1981, Ariès, 1987, Gélis, 1989, entre otros). Dentro de las contribuciones, se destacan, por ejemplo, el estudio de la vida privada, de los vínculos y afectos familiares, de las relaciones intergeneracionales y de los fenómenos demográficos. Por un lado, entre estos historiadores existe acuerdo en reconocer a la infancia como un objeto de conocimiento de diferentes disciplinas, políticas de estado, instituciones y doctrinas pedagógicas (Flandrin, 1981) y, por el otro, en identificarla como una categoría desarrollada en la edad moderna, producto de un “cambio de mentalidad” (Ariès, 1987).<sup>5</sup> Por ello, Carli (1999) afirma que, como cualquier objeto de interpretación historiográfica, la infancia se encuentra atravesada por el desarrollo de las luchas políticas, la configuración de las ideologías y las transformaciones socio-económicas.

Así, en el contexto del declive de la escuela moderna (Narodowski, 2004; Corea y Lewkowicz, 2004), la aparición de los fenómenos sociales de desintitucionalización (Dubet, 2006), la caída de los marcos normativos (Tiramonti, 2004) y la expansión de un mercado para la infancia (Steinberg y Kincheloe, 2000), se desarrollan una serie de trabajos que tienen como principal objetivo el estudio de los vínculos establecidos entre los niños y los medios de comunicación tradicionales. Entre las obras más relevantes, provenientes del campo de la psicología y la sociología, se destacan las de Corea (2001), Duschatzky y Corea (2002), Corea y Lewkowicz (2004 y 1999) y Postman (1994). Así, por ejemplo, Corea y Lewkowicz (2004) advierten que en el pasaje de la subjetividad estatal moderna a la subjetividad informacional posmoderna, se entretajan relaciones inestables, precarias y descentradas, puesto que en la sociedad informacional “el sujeto ya no es una inscripción

---

<sup>5</sup> En la sociedad tradicional, Ariès (1987) indica que la existencia del niño es un hecho insignificante, al que prácticamente las personas le asignan poca importancia. El autor asocia este momento histórico con la representación de “sujeto-homúnculo” o “adulto en miniatura”, en la medida en que una vez que el niño transita la etapa del nacimiento y adquiere ciertas destrezas corporales, rápidamente pasa a realizar las actividades de los más grandes. En cambio, con el avance del capitalismo y del urbanismo, y la influencia de la pedagogía moderna (especialmente la jesuita), se configura una representación moderna de la infancia y de la familia, en la cual las distinciones por edad y la temporalidad cronológica comienzan a manifestarse, y los niños a ser entendidos como sujetos carentes, necesitados e incompletos.

[fácilmente] localizable sino un punto de conexión con la red” (Corea, 2004, p. 45). De esta manera, y como consecuencia del agotamiento de la función tradicional de la transmisión escolar, surge la figura del “niño-usuario” que, atado a la práctica del *zapping*, transita la fluidez mercantil, la velocidad de la información y la saturación del entorno. En este sentido, y a través de cierta mirada “apocalíptica”, entre estos autores existe consenso en identificar la infancia como un fenómeno en desaparición (Postman, 1994), producto del borramiento de las fronteras entre adultos y chicos. Desde esta perspectiva, la televisión agota las prácticas de la transmisión cultural, las barreras de la autoridad, el diálogo entre las generaciones y las dimensiones complejas del conocimiento.

Siguiendo con la perspectiva teórica de los estudios culturales,<sup>6</sup> y en el terreno de la comunicación, la educación y las representaciones de las infancias, los aportes de las teóricas argentinas Dotro (2003), Curia (2006), Bernal (2006), Carli (2006) y Minzi (2006 y 2003), resultan un tanto menos restringidos, en la medida en que sus preocupaciones no se focalizan en el estudio de la infancia como un “objeto en desaparición”, sino como una categoría en la que se inscriben diferentes relaciones de poder, naturalizadas por los medios de comunicación y muchas veces inadvertidas por las investigaciones académicas. Por eso, los escritos de estas autoras son fundamentales para analizar el cruce que se establece entre el mercado, el Estado, los medios tradicionales y los digitales, y los consumos culturales de los chicos y chicas, más específicamente, en el contexto de políticas neoliberales. Como señalan, la expansión de la industria cultural trae consigo la representación del “niño cliente o “niño consumidor”, es decir, un niño que se ve “bombardeado” por la presencia del *merchandising* infantil.

En tal sentido, podríamos advertir que la aceleración del cambio científico-tecnológico, la espectacularización de la experiencia infantil, los constantes procesos de mercantilización y mediatización, los fenómenos de homogeneización y heterogeneización cultural y las tensiones entre políticas progresistas y neoliberales inciden considerablemente en la

---

<sup>6</sup>En este campo, los investigadores se focalizan en las relaciones establecidas entre las audiencias, las prácticas de consumo y los medios masivos. Al respecto, García-Canclini (1995) explica que si bien el consumo suele asociarse con un ejercicio “suntuario” y “superfluo”, generalmente relacionado con gastos inútiles y compulsiones “irracionales”, por el contrario, los estudios en recepción demuestran que se trata de una práctica más compleja en la que intervienen “mediadores” de todo tipo como, por ejemplo, la familia, el barrio, el capital cultural y el grupo de trabajo al que las personas pertenecen.

construcción identitaria de los niños y niñas (Carli, 2006). De este modo, Minzi (2006) señala que la figura del “niño-consumidor” no es una categoría ajena a las representaciones que históricamente se han construido en torno a la niñez, sino que aquella convive directa y simultáneamente con las nociones de “menor”, “alumno”, “ciudadano”, “hijo” y “feligrés”, gestadas en el campo del derecho, la pedagogía, la filiación parental o religiosa y la política. Por ello, como enuncia Duek (2006), el acto de analizar elementos aparentemente “triviales” como los juegos (individuales o grupales), los regalos, los espacios recreativos, la industria publicitaria, televisiva y cinematográfica con destinatario infantil, implica desentrañar los mecanismos socialmente naturalizados del consumo, tanto desde el lugar de la producción como desde el del reconocimiento.

En el campo de estos estudios que articulan la producción, el consumo infantil y los medios audiovisuales, en particular aquellos centrados en el cine y la televisión, pueden nombrarse los trabajos de origen latinoamericano de Duek y Heram (2017), Duek (2013, 2011); Hernández-Díaz (2008); Vergara, Chávez y Vergara (2010), Rabello de Castro (2002) y López de la Roche, Rueda y Martín-Barbero (2000). También encontramos un conjunto de trabajos cuyo eje es el análisis de la televisión infantil educativa, como los de Ikutza (2015); vom Orde (2012); Rincón (2013); Fuenzalida (2016, 2007, 2006, 2005 y 1994) y Alberó (2001).

Con la finalidad de estudiar el impacto de la televisión pública, Rincón (2013) recupera algunas discusiones históricas que caracterizan al dispositivo televisivo y que siguen vigentes en la actualidad. Desde la instancia de producción, el autor retoma una serie de discursos que insisten con la idea de que la televisión “malforma” a las audiencias y banaliza a la sociedad; también se registran aquellas posturas “críticas” del arte que asumen que la TV rompe con el saber ilustrado y el buen gusto. Por el contrario, en el plano de la recepción, las discusiones giran en torno a la idea de que los televidentes resignifican los contenidos de los programas de acuerdo con sus propias expectativas y necesidades, en la medida en que el medio retoma un conjunto de prácticas asociadas con lo “popular” a través de las cuales los sujetos se identifican. A partir de estas discusiones, el teórico colombiano argumenta que la televisión pública debe desgubernamentalizarse, lo que

implica que los estados latinoamericanos necesitan desarrollar productos televisivos sin recurrir a la implementación de mensajes pedagógicos o ideológicos.

En el caso de la televisión destinada al público infantil, los trabajos del investigador chileno Fuenzalida (2006 y 2007) son de gran importancia para explicar las transformaciones en los modos de producción televisiva, los consumos culturales y las representaciones de las infancias. En primer lugar, y como producto de la escasez de la oferta en las señales de aire, el teórico señala que las audiencias están migrando hacia las señales de cable (y también, podríamos agregar, a otra clase de pantallas como las digitales). Esto plantea desafíos en las políticas de comunicación, ya que los actuales modos de ver televisión no funcionan en franjas de programaciones matutinas o vespertinas. En segundo lugar, el investigador explica que los modos de producir televisión para chicos también están cambiando. Los “nuevos programas” están mutando hacia formas en las que se estimula la participación de las audiencias, y en los que se superan los viejos esquemas de animación infantil, esquemas en donde los adultos cobran protagonismo y los niños ocupan un lugar de menor relevancia en la pantalla.<sup>7</sup>

Así, frente a las construcciones prototípicas de series animadas y no animadas que incluyen esquemas tradicionales o canónicos (entre los que cabe mencionar, “la lucha del débil contra el fuerte” o bien la figura del “adulto torpe y el niño hábil”<sup>8</sup>) surgen otros productos<sup>9</sup> que tienden a exhibir a los niños con las capacidad creativa y la resolución inteligente de problemas. Por su parte, y a partir de la exploración de canales privados como *Disney Junior*, *Discovery Kids*, *Nickelodeon* y *Cartoon Network*, Duek (2011) advierte que en los programas de este tipo de señales se configuran mensajes de “hiperpedagogización” para que los niños aprendan “algo”, sin la referencia explícita a los objetos escolares o a las figuras adultas, que en su conjunto, construyen la figura del “niño-consumidor-global-escolarizado”. De esta manera, la autora señala: “la televisión se presenta como un espacio-

---

<sup>7</sup>Como ejemplos de esta clase de productos, podemos mencionar *Las pistas de blue* (1996), *Bob el constructor* (1998) y *Dora la exploradora* (2000).

<sup>8</sup>Entre los ejemplos que se corresponden con estas descripciones, el autor menciona textos audiovisuales como *El pato Donald*, *El inspector Gadget*, *El oso Yogi*, *Los Simpsons*, *Ruff y Reddy*, *El gallo Claudio* y *Mi pobre Angelito*.

<sup>9</sup> En este sentido, y a partir de los estudios en recepción llevados a cabo, Fuenzalida propone una serie de criterios para “mejorar” la TV infantil, entre ellos, crear canales específicos para chicos, diseñar contenidos multimediales, construir nuevos repertorios temáticos que ayuden a los más pequeños a alivianar sus frustraciones, y desarrollar herramientas para contribuir al diálogo entre los niños y los adultos.

otro de educación por fuera de la escuela en el que los niños no “pierden el tiempo” (...), sino que también aprenden conductas y modales significativos a través de juegos, canciones y juegos de rol” (Duek, 2011, p. 82). A su vez, dado que los tiempos posmodernos se ven marcados, entre otras cuestiones, por el “desdibujamiento” de las fronteras entre chicos y grandes, hoy por hoy, existe consenso entre los diferentes investigadores en reconocer a las producciones animadas como pertenecientes al universo del *kidult*, el cual según Kirchheimer (2011), “se acerca más a un modo de hacer, a un estilo, a una forma enunciativa de los objetos y de los actores sociales” (p. 4).

Por su parte, las investigaciones de vom Orde (2012) resultan de interés para conocer los efectos que la televisión educativa genera en los más pequeños. La autora señala que el uso de elementos atractivos como el humor, los tópicos y el lenguaje apropiados para la edad, el manejo de contenidos claros, la focalización en un conjunto reducido de ideas, la utilización de imágenes “llamativas”, la repetición en las actividades y la proximidad de las audiencias con los personajes, son elementos *clave* para construir un programa educativo de calidad, que genere procesos de aprendizaje significativos en los niños y niñas. Con respecto a este mismo tema, Fuenzalida (1994) propone sistematizar una serie de ideas: entre las propuestas, el autor menciona la necesidad de una renovación conceptual en la televisión infantil, la inversión de esquemas temático-tradicionales, el desarrollo de habilidades infantiles en las pantallas, la desdramatización de situaciones “tensas” en la vida cotidiana a través del humor, la creación de programas que potencien la dimensión lúdico-afectiva de las audiencias y el abandono de la concepción “escolarizada” de la TV. Ahora bien, entre las propuestas “políticas”, el teórico destaca la necesidad de incentivar la producción creativa e innovadora, promover el financiamiento para inventar, diseñar y emitir canales infantiles y apoyar a la industria televisiva privada con la finalidad de producir y exportar a otros países de América Latina. En efecto, también explica que las investigaciones en la producción y el consumo televisivo no resultan lineales, ya que en ciertos casos, las variables de “género”, “situación y momento del visionado” y “clase social” inciden considerablemente en las apropiaciones que las audiencias efectúan. Por

ejemplo, a partir de la realización de estudios en recepción<sup>10</sup>, los sujetos de *sectores populares y medios* demandan mayores exigencias didácticas a la televisión, mientras que por el contrario, las personas que pertenecen a *sectores altos*, exigen mayores niveles de entretenimiento (Fuenzalida, 2005).

En el mismo terreno de estudios en el que se entrecruzan la producción y la recepción infantil desde una perspectiva comunicacional, encontramos aquellos provenientes de la academia anglosajona y española. Entre los que podemos entender como aportes, se destacan los de Livingstone (2007), Schoor (2006 [2004]), Linn (2004), Steinberg y Kincheloe (2000 [1997]), Giroux (2000 [1997]), Albero (1996) y Rydin & Schyller (1990). Así, el texto clásico de Steinberg y Kincheloe (2000) examina la producción de la cultura infantil popular de las empresas comerciales y el efecto que esa cultura provoca en los niños. Los autores piensan que las prácticas educativas no se dan únicamente en el ámbito escolar, sino también por fuera de éste, a través de lo que denominan “lugares pedagógicos”. Así sostienen que las dinámicas de enseñanza y aprendizaje se desarrollan también en el contexto de espacios tan diversos como las bibliotecas, la televisión, los juguetes, la prensa, las películas, los deportes, las revistas y los anuncios publicitarios. En efecto, “las empresas comerciales (...) han revolucionado la infancia sustituyendo las clases tradicionales en el aula (...) por muñecas con historia, reinos mágicos, fantasías animadas [y] videos interactivos”, lo que coadyuva a la generación de un proceso de pedagogización cultural (Steinberg y Kincheloe, 2000, p. 18). En el caso de las producciones de *Disney*, Giroux (2000) señala que las películas no solo construyen un universo de distracción y una fuente de inspiración y fantasía para una audiencia masiva de chicos y chicas, sino también un ámbito en el que los films son percibidos como agentes de autoridad cultural que tienen como función la enseñanza de roles, el establecimiento de modelos de comportamiento y la inculcación de valores e ideales específicos. De este modo, y siguiendo los planteos de Baudrillard, el teórico indica que los productos de *Disney* construyen más “realidad” que “fantasía”, puesto que en ellos se diseñan las imágenes sobre las cuales la sociedad se piensa a sí misma.

---

<sup>10</sup> En este caso, Fuenzalida (2005) hace referencia al consumo realizado por mujeres que pertenecen a sectores populares, medios y altos. Dado el aporte que supone la investigación en materia de televisión educativa, nosotros trasladamos la idea al consumo infantil.

Existen, al mismo tiempo, otros trabajos preocupados por el análisis de las relaciones que se establecen entre los procesos de alfabetización, las apropiaciones infantiles y los dispositivos audiovisuales y digitales. Entre los estudios que, desde una perspectiva sociocultural y educativa abordan esta problemática, se destacan los de Scolari (2013); Buckingham (2012, 2011, y 2002); Cassany (2008); Gee (2008 y 2007); Kalman (2003); Cope & Kalantzis (2009) y Masterman (1993). Los aportes de Cassany y Kalman son de gran importancia teórica. Los investigadores reconocen que “en general, la investigación educativa ha prestado mucha atención a las prácticas letradas de la escuela (...) y ha olvidado otros ámbitos y contextos que, pese a tener menor relevancia, también pueden desempeñar un papel significativo” (Cassany, 2008, p. 11), por lo que se ocupan de reformular el concepto tradicional de alfabetización. Así, actualmente la mayoría de los teóricos acuerdan con el concepto de que ya no es posible hablar de “alfabetización” en términos singulares, sino que debe hacerse en términos de “alfabetizaciones múltiples” o “aprendizajes ubicuos”. Para Gee (2008), sería importante analizar no solo los vínculos establecidos entre la lectura y la escritura, sino también, los que surgen de la confluencia de diferentes materias semióticas, como es el caso de los videojuegos.

Por su parte, siguiendo los planteos de Chion, Yébenes (2007) señala que la música resulta un fenómeno clave en la animación infantil<sup>11</sup>, ya que constituye un atractivo sensorial y educativo primordial para el público: “la música actúa de forma invisible y casi secreta, influyendo en el subconsciente del espectador, eligiendo por él de entre todo lo que ofrecen las imágenes aquello que considera esencial” (p. 152). Por ello, entre las diferentes características que la musicalización adquiere en la pantalla, se incluyen la articulación entre el sonido y la acción de los personajes, la sincronización entre la música, las voces y los efectos sonoros, y las relaciones entre el ritmo, el silencio, la dinámica “tensión-reposo” y el dinamismo. También existen *funciones estructurales* y *expresivas* del sonido y de la banda sonora: en las primeras, la música aporta ritmo a la imagen, resalta la percepción del ritmo, influye en la coherencia de la narración, promueve la sensación de continuidad y

---

<sup>11</sup> De hecho, a partir de la realización de diferentes estudios en recepción, los investigadores señalan que los niños reconocen la importancia que la música tiene como “orientadora espacio-temporal” de la narración, y en igual modo, advierten su pérdida de interés y de significado cuando la misma desaparece (Porta, 2017): “se ha comprobado cómo la música tiene sentido muchas veces por sí misma, siendo en algunos casos más significativa que la imagen” (p. 90).

subraya el contenido de la animación. De manera complementaria, en las segundas, la música transmite conceptos, ideas y emociones, modifica el valor expresivo de una secuencia, guía los puntos de vista del espectador y acentúa el contenido de la imagen. Así, el empleo de la música, la banda sonora y los efectos de sonido contribuyen a la creación de climas psicológicos, a la ambientación de situaciones y a la configuración de personajes fuertemente convencionalizados (Kirchheimer, 2013), como es el caso, en los géneros infantiles, de la antropomorfización de los animales.

El último grupo de trabajos que queremos mencionar se preocupa por el análisis de la televisión infantil educativa en Argentina, más precisamente nos referimos a las investigaciones sobre *Pakapaka*. Estos textos pueden dividirse entre aquellos que describen positivamente la señal televisiva, resaltando sus aspectos “beneficiosos” (Pauloni, Novomisky, Gómez y Noskwe, 2017; Fuenzalida, 2016; Fabbro y Sanchez-Labela, 2016; Smerling, 2015; Fiorito, 2014; Blanc y Villalba, 2013; Sánchez-Carrero y Rojas, 2013; Murolo, 2013; Salviolo, 2013 y Arias y Olivieri-Pinto, 2010) y aquellos que lo hacen de una manera más crítica, al identificar las contradicciones u omisiones más recurrentes en la programación (Belinche-Montequín, 2017; Gelvez-Ardila, 2016; Berardo, 2015; Gastaldi, 2015 y Duek, 2013a y 2013b). A su vez, debemos señalar que debido a su alto grado de popularidad, causado, en buena medida, por su perspectiva revisionista de la historia y de los próceres nacionales, *La asombrosa excursión de Zamba* es uno de los productos más estudiados en el ámbito académico (Gómes, 2016; Luna y Cybel, 2016; Linare y Cuesta, 2015; Castro y Pardo, 2015; Varela, 2015; Duek, Enriz, Tourn y Larreta, 2011). Siguiendo los planteos de Nietzsche, Gómes (2016) enfatiza la idea de que la serie infantil efectúa un recorrido que oscila entre la historia monumental y la anticuaría<sup>12</sup>, en la medida en que ofrece una perspectiva relacionada con la “humanización” y la “desacralización” de los héroes nacionales. No obstante, al mismo tiempo, el programa reproduce una serie de mitos, como es la imagen de San Martín cruzando la Cordillera en su caballo blanco, y una visión maniquea de la historia, a través de lo que la autora denomina la

---

<sup>12</sup> Como señala Gómes (2016), retomando a Nietzsche: “la historia monumental se asocia a la inmortalidad que [le] otorgan los monumentos y las grandes estatuas (...). “Sin embargo, cuando [esta] domina sobre las otras maneras de considerar la historia, como la anticuaría y la crítica, el pasado se daña (...), convirtiéndose en un mero “panteón” de los héroes nacionales. Así, el hombre se apropia de ese pasado monumental y determina “quiénes son los “buenos” y [y quiénes son los] “malos”, al señalar qué conviene o no recordar” (p. 44).

“monumentalización pedagógica”, la cual “le asigna una función pedagógica a las estatuas<sup>13</sup>, que mediante el uso de imágenes y discursos refuerzan quiénes son los “buenos” (libertadores y revolucionarios) y [quiénes son] los “malos” (colonizadores y reaccionarios) de la historia” (p. 45).

En el primer bloque de trabajos que estudian a *Pakapaka* desde una mirada “positiva”, sobresalen reflexiones que entienden la señal televisiva como un espacio en el que se articulan elementos educativos y de entretenimiento, cuya finalidad es la de fortalecer el derecho a la comunicación, favorecer la libertad de expresión y garantizar el reconocimiento social y cultural de los niños y niñas en los medios. En este sentido, las representaciones infantiles del canal tienden a construir figuras de “niños-ciudadanos”, cuya principal capacidad es la de intervenir en la producción cultural y participar activamente en las pantallas. Por esta razón, la estrategia principal del canal es la de mostrar “nuevas” infancias y también reinventar los roles educativos que presentan los medios de comunicación, a través de la estimulación de la fantasía, el empoderamiento de los niños, la promoción del pensamiento y la reflexión, la exploración de su entorno social y cultural y la inculcación del “gusto” por aprender. Al retomar los aportes de Tufte, Pauloni, Novomisky, Gómez y Noskwe (2017) señalan que *Pakapaka* se inscribe en el concepto de “edu-entretenimiento”, el cual puede definirse como un formato en el que se articulan recursos mediáticos y comunicacionales de entretenimiento con fines educativos<sup>14</sup>. Por su parte, Fabbro y Sanchez-Labela, (2016) advierten la importancia de una televisión infantil educativa como “formadora social y ciudadana” que tiene como principales valores la enseñanza de la igualdad, el respeto, la solidaridad y la amistad.

En el segundo bloque de trabajos, es decir, los que estudian a *Pakapaka* desde una perspectiva más “crítica” o “problematizadora”, encontramos una serie de investigaciones

---

<sup>13</sup> Con esto, la autora hace referencia a la sección “Quiero mi monumento”, un segmento donde los próceres compiten en un juego de preguntas y respuestas para tener su propia estatua.

<sup>14</sup> En relación con esto, Fuenzalida (2016) indica que, desde el punto de vista de los “contenidos”, los programas dirigidos a la audiencia infantil suelen clasificarse, por un lado, entre los programas estrictamente relacionados con objetivos curriculares y realizados para ser utilizados en el ámbito escolar; por otro lado, también se destacan los programas infantiles exhibidos en la TV abierta o paga, que persiguen ciertos fines educativos, pero que no se reciben en el contexto del aula y no se encuentran sometidos a reglas de evaluación; y por último, sobresalen los programas que son recepcionados en el hogar y que presentan objetivos socioemocionales o pro-sociales.

que profundizan el análisis de la señal televisiva desde un nivel enunciativo y temático. Así Duek (2013a) explica, por un lado, que en los programas de *Pakapaka* se encuentran dos tipos de enunciadores: un “enunciador-adulto”, responsable de las decisiones y guionizaciones televisivas que decide “cómo” ese niño va a aparecer en la pantalla, y un “enunciador-Estado” que tiende a “romantizar” y/o “edulcorar” la pobreza con la intención de mostrarla sin conflictos ni dificultades. Si bien la autora no desconoce el hecho de que la programación de *Pakapaka* constituye un acto novedoso en materia educativa e infantil, la misma sí se pregunta quiénes son los responsables de mostrar a ciertos niños y no a otros, y cuáles son los criterios que intervienen en esa decisión.

A su vez, Belinche-Montequín (2017) explicita que, a partir del guión y de su tratamiento formal, *Pakapaka* despliega una serie de símbolos y sentidos relacionados con la soberanía, el colonialismo, la independencia, el terrorismo de Estado, la democracia y la Nación. Por eso, la reproducción de estas temáticas introduce diversos interrogantes que giran en torno a la relación entre la historia nacional y la construcción de identidades. En el caso específico de *La asombrosa excursión de Zamba* y el capítulo sobre las Islas Malvinas, la investigadora señala que la trama de la serie infantil “mitiga” la resolución del conflicto bélico y describe a la guerra como “gesta patriótica”, al mismo tiempo que sus combatientes son exhibidos como “héroes sin fisuras”. También, Belinche cuestiona la configuración de los soldados como “héroes-mártires”, que son capaces de morir por su patria, teniendo en cuenta que un sector de los excombatientes argentinos manifiesta una actitud de rechazo hacia esa representación. En relación con el análisis de otro programa, como es el caso de *Medialuna y las noches mágicas*, Gelvez-Ardila (2016) advierte que la serie reproduce un conjunto de estereotipos que no se corresponden con los valores de la comunidad *quechua* a la que refiere, como es el caso de llamar “princesa” a la protagonista, cuando dicho término no es reconocido por la comunidad. La autora destaca, a su vez, las relaciones de desigualdad de género entre los personajes, como es el caso de “Begonia”, la madre de “Medialuna”, quien tiene una participación minoritaria y poco significativa en la historia, y cuando la tiene, por cierto, suele mostrársela realizando tareas del hogar.

## MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

### ASPECTOS TEÓRICOS

Según indicamos, la tesis presenta un enfoque interdisciplinario que incluye los aportes de la sociosemiótica, las ciencias de la educación, la psicología, la sociología, las ciencias de la comunicación, la narratología literaria, el análisis del discurso y los estudios sobre los medios masivos.

A modo de inspiración, se retoman los aportes de la sociosemiótica de Verón (1998), propuesta teórica “no intencionalista”, “no subjetivista” y “no inmanentista” centrada en el estudio de las condiciones de producción, circulación y recepción de los discursos en el marco de las sociedades mediatizadas e hipermediatizadas. En particular, llevamos a cabo un análisis en *producción*, esto es, un análisis que puede delimitar “un campo de efectos posibles de sentido”<sup>15</sup> (p. 20), o dicho en otros términos, que solo permite inferir el conjunto de reglas de lectura que se aplican a un discurso o paquete discursivo en un momento histórico-social determinado. Compartimos la definición de *discurso* brindada por el autor: “Cualquiera que fuere el soporte material, lo que llamamos un discurso o un conjunto discursivo, no es otra cosa que una configuración espacio-temporal de sentido” (p. 127).

La Teoría de los Discursos Sociales (TDS) consiste en “el conjunto de hipótesis sobre los modos de funcionamiento de la semiosis social”, semiosis social a la que el teórico define como una “red significativa infinita (...) que tiene la forma de una estructura de encastramientos” (p. 129). Según indica el investigador, La TDS se ocupa del análisis de los fenómenos sociales en tanto “procesos de producción de sentido”, es decir, parte del principio de que dichos procesos se definen por un conjunto de condiciones socio-históricas, cuyas *huellas* se hacen presentes en los textos a través de *marcas*.

Desde la perspectiva de la TDS, toda red semiótica se conforma de condiciones productivas; condiciones que, por un lado, se relacionan con las determinaciones que dan cuenta de las restricciones de generación de un discurso o de un tipo de discurso

---

<sup>15</sup> Los cuales efectivamente se producen al ser estudiados en el terreno del análisis en reconocimiento.

(*condiciones de producción*), y por el otro, con las determinaciones que definen su recepción (*condiciones de reconocimiento*). A partir de la delimitación de las mencionadas condiciones, el analista podrá formalizar un conjunto de reglas en base a la descripción de las operaciones<sup>16</sup> (en el primer caso, hablamos de “gramáticas de producción”, y en el segundo, de “gramáticas de lectura”); las operaciones pueden detallarse a partir de las *marcas* que se hallan presentes en la superficie textual de los discursos. Por eso, cuando hablamos de la relación establecida entre un conjunto significativo dado y las condiciones de producción o de reconocimiento, hablamos de la presencia de “huellas” que todo discurso posee y que el analista, adscrito a esta teoría, buscará identificar y describir,

Un punto de vista que dialoga con la Teoría de los Discursos Sociales y que también arroja luz a nuestro objeto de estudio es el que pone en juego el enfoque polifónico-argumentativo (Ducrot<sup>17</sup>, 1984 y 1988). Al retomar los conceptos clásicos de “polifonía” y “dialogismo” de Bajtín, los términos de “enunciación” y “subjetividad” de Benveniste y la noción de “interdiscurso” de Pêcheux, la teoría de Ducrot reafirma la idea de que somos “hablados” por el discurso, al tiempo que cuestiona la concepción de la “unicidad” del sujeto hablante. Por ello, la polifonía enunciativa advierte que el autor de un enunciado no se expresa de manera explícita sino que lo hace a través de la puesta en escena de voces<sup>18</sup> que, en ocasiones, adoptan actitudes disímiles y contrapuestas. Al respecto, debemos mencionar los aportes de Bajtín (1998) en torno a las categorías de “dialogismo” y “polifonía”. La primera puede ser entendida como la capacidad que todo enunciado posee para responder, polemizar o refutar enunciados ajenos, “porque nuestro mismo pensamiento (...) se origina y se forma en el proceso de interacción y lucha con pensamientos ajenos (...)” (p. 282). La

---

<sup>16</sup> Como indica el autor, “las reglas que componen estas gramáticas describen operaciones de asignación de sentido en las materias significantes (...). Estas operaciones se reconstruyen (o postulan) a partir de marcas presentes en la materia significativa” (Verón, 1998, p. 129).

<sup>17</sup>Ducrot recurre a la noción de “polifonía” para estudiar los múltiples casos en los que un sujeto produce un enunciado pero no se hace cargo de éste, es decir, no se exhibe como responsable<sup>17</sup> de ese discurso. Por ello, el teórico francés identifica tres clases de figuras: *el sujeto hablante*, *el sujeto locutor* y *el sujeto enunciadador*. El sujeto hablante es una figura empírica, es decir, el individuo que enuncia física y fisiológicamente el enunciado; en cambio, el locutor –en tanto figura interna– se exhibe como el supuesto responsable del discurso; por último, el enunciadador representa los múltiples puntos de vista que se expresan en el enunciado y que sostienen el discurso.

<sup>18</sup> Como afirma García Negroni (2009): “estas voces se manifiestan, [por ejemplo, en el caso del plano lingüístico], en los fenómenos de presuposición y de focalización, en los enunciados negativos, en las estructuras de causa y de concesión, en la refutación y la rectificación, en los procedimientos de reformulación, en los discursos referidos, en los enunciados irónicos” (p. 17).

segunda categoría, es decir, la “polifonía”, responde a la presencia de “tipos discursivos” que predominan en los textos. Bajtín construyó su propuesta en referencia a objetos literarios, por lo que, en relación con los “tipos”, indica la existencia en primer lugar, del discurso del autor, en segundo, del discurso directo de los personajes, y en tercer lugar, del discurso “bivocal”, comúnmente conocido como parodia.

Asimismo, los planteos formulados por Maingueneau (2004) serán de utilidad para identificar las diferentes espacios en los cuales el sujeto enunciador se desdobra y manifiesta actitudes diversas. El autor explica que la configuración enunciativa se desarrolla a través de la existencia de tres escenas: *la escena englobante*, *la escena genérica* y las *escenografías*. Las dos primeras son necesarias para definir el marco escénico del texto, el cual debe definirse como “pragmáticamente adecuado”, mientras que las escenografías sufren mayores variaciones, dependiendo de la situación de comunicación en la que se inscriban. Como explica el autor, la escena englobante se relaciona con el tipo de discurso que define el estatus de los participantes en un espacio pragmático concreto (en nuestro caso, el discurso narrativo con fines pedagógicos). Al respecto, Verón (2004) también propone una definición sobre *tipo de discurso*, y señala que se trata de la articulación entre las “estructuras institucionales complejas que constituyen los soportes organizacionales”, por un lado, y “las relaciones sociales cristalizadas (...) que son los correlatos de [dichas] estructuras institucionales”, por el otro (p. 194).

La escena genérica, según Maingueneau (2004), se relaciona con el contrato establecido por el discurso (en nuestro caso, el narrativo con fines pedagógicos) y un género o un subgénero específico (el relato ficcional televisivo infantil). Por último, las escenografías instituyen la escena de enunciación que legitima el discurso para convencer e interpelar al destinatario desde diferentes zonas enunciativas. Tal como expresa el autor:

La escenografía no es un simple marco o decorado. No se trata de que el discurso surja en el interior de un espacio ya construido (...) sino de que la enunciación (...) se esfuerce por poner progresivamente en funcionamiento su propio dispositivo [de discurso] (2004, p. 5).

En el caso del objeto de estudio que convoca nuestra investigación, podemos anticipar que *Pakapaka* suele recurrir a diferentes escenografías (entre las que cabe detallar, programas de concursos, videoclips, videojuegos, escenas escolares convencionales) con la finalidad

de interpelar al destinatario desde diferentes lugares para hacer de la explicación un proceso atractivo y a la vez didáctico.

Aplicadas al relato ficcional televisivo, la investigación también utiliza ciertas nociones provenientes de la narratología literaria (Todorov, 1981, 1991 y 1970; Barthes, 1970 y Bremond, 1970). Así, recuperamos los conceptos de *relato*, *género maravilloso* y *tipo de personaje*. El primero se define como el encadenamiento cronológico y causal de las unidades que conforman la estructura narrativa. Por eso, a diferencia de la “descripción”, cuya temporalidad se manifiesta de manera lineal y sucesiva, el relato tiende a construir una temporalidad de manera fragmentada, organizando las secuencias en base a situaciones de “equilibrio” y “desequilibrio”. En este sentido, el teórico señala que los dos principios que rigen la configuración de un relato son las relaciones de “sucesión” y las de “transformación” (Todorov, 1991).

Por su parte, el “género maravilloso” (Todorov, 1981), se entiende como aquel en el que se despliegan un conjunto de elementos sobrenaturales que no provocan reacciones particulares ni en los personajes ni en los lectores implícitos, o sea que se toman como “naturales”. La característica de lo “maravilloso” es que no genera una actitud vacilante hacia los acontecimientos relatados, sino que propicia la aceptación natural de esos acontecimientos. Entre las clasificaciones que el autor elabora al interior de este género, podemos mencionar lo “maravilloso hiperbólico”, lo “maravilloso exótico”, lo “maravilloso instrumental” y lo “maravilloso científico”. Lo “maravilloso hiperbólico” se relaciona con la aparición de fenómenos sobrenaturales que presentan grandes dimensiones con respecto a las de los personajes; por su parte, lo “maravilloso exótico” remite a la narración de elementos, tiempos o espacios que el receptor implícito no pone en duda, dado que no conoce el ámbito donde se desarrollan; lo “maravilloso instrumental”, en cambio, alude a la utilización de pequeños *gadgets*, es decir, adelantos técnicos irrealizables en la época descrita, pero que se presentan como normales y perfectamente posibles para el destinatario; finalmente, lo “maravilloso científico”, también entendido como “ciencia ficción”, refiere a una idea de lo “sobrenatural”, pero explicado de manera racional, a partir de la presencia de leyes que la ciencia contemporánea no podría avalar.

El tercer concepto que retomamos de la teoría literaria es el de “tipo de personaje”. En este caso, Todorov (1970) plantea que en el relato literario los personajes pueden caracterizarse según la clase de vínculos que establecen entre sí, vínculos que pueden remitir a tres clases: el amor o el afecto<sup>19</sup>, la confidencia o la comunicación y la asistencia o la ayuda. Por eso, además de las cualidades específicas que cada uno de ellos puede asumir, “todo personaje se define enteramente por sus relaciones con los otros personajes” (p. 165).

También, nos inspiramos en el concepto de “secuencia” formulado por Bremond (1970 [1966]). El autor señala que, una vez integrada al mundo del relato, toda secuencia se compone de tres “fases” o “funciones” obligatorias: la primera que “abre la posibilidad del proceso en forma de conducta a observar o de acontecimiento a prever”, la segunda, que “realiza esta virtualidad en forma de conducta o de un acontecimiento en acto”, y la tercera, que “cierra el proceso en forma de resultado alcanzado” (p 87). Tal como indica Klein (2015 [2001]), siguiendo a Bremond, las diferentes secuencias representan procesos de “mejoramiento” (en las que se parte de un obstáculo que debe ser resuelto), o de “degradación” (en las que aparecen obstáculos que dificultan la resolución del conflicto). Asimismo, los relatos que presentan mayores grados de “narratividad” son aquellos en los que se generan situaciones de “intriga” en el destinatario, que presentan personajes “concretos” en situaciones concretas y que evitan los lugares comunes (Klein, 2018).

En el mismo terreno de estudios, Genette (1989) propone una serie de conceptos que pueden ser significativos para nuestra investigación. Así, en lo que respecta al análisis del orden temporal del relato literario, el autor refiere al concepto de *anacronía narrativa* que remite a las “diferentes formas de discordancia entre el orden de la historia y el orden del relato” (p. 92). Estas anacronías o “distorsiones temporales”, pueden traducirse en dos clases: las *analepsis*, que de manera retrospectiva, hacen retroceder el tiempo del relato para contar sucesos anteriores que son diferentes de aquellos exhibidos en el curso de la historia, y las *prolepsis* que, de manera prospectiva, adelantan los sucesos temporales del relato respecto de aquellos que son presentados en la historia. Como veremos, con la

---

<sup>19</sup> Si bien Todorov (1970) hace referencia a un tipo de relación basada en el “amor” o el “deseo”, en nuestro caso, para la primera temporada, traduciremos esta noción como “afectiva”, dado que el vínculo entre “Medialuna” y “Yunuén” –el príncipe del que ella está enamorada– se consolida con mayor énfasis en las siguientes temporadas.

finalidad de hacer más comprensible la narración, las producciones infantiles se caracterizan por la escasa presencia de alteraciones en el tiempo del relato (fundamentalmente, en aquellos destinados a la primera infancia); sin embargo, cuando es necesario realizar tal alteración, en ocasiones, puede verificarse la existencia de “separadores” que contribuyen a la clarificación de los saltos temporales, generalmente, cuando se trata de saltos históricos, como es el caso de *Zamba*.

La investigación recupera, a su vez, los conceptos narratológicos de “funciones nucleares” y “funciones catalíticas”, formuladas por Barthes (1970): mientras que las primeras se corresponden con los actos esenciales o los nudos principales que construyen el relato (los que en caso de ser modificados, cambiarían la historia), las segundas, en cambio, exhiben un comportamiento “complementario” –aunque no por ello menor, ya que tienen como principal objetivo suspender el relato y mantener en contacto al enunciador con el destinatario–. Como se sabe, las catálisis dependen del núcleo, es decir, “solo poseen funcionalidad en la medida en que entran en relación [con aquél]” (Klein, 2015, p. 32). Como indica Barthes (1970):

“Su funcionalidad es puramente cronológica (se describe lo que separa dos momentos de la historia), mientras que en el lazo que une dos funciones cardinales opera una funcionalidad doble, a la vez cronológica y lógica: las catálisis no son unidades consecutivas, las funciones cardinales son a la vez consecutivas y consecuentes” (p. 20).

Tal como veremos en el curso del análisis, en nuestro corpus, el relato ficcional televisivo suele suspender la historia para recurrir a la incorporación de distintas escenografías que enuncian mensajes aclaratorios y fijan definiciones conceptuales, casi siempre a partir de la utilización de géneros atractivos y multimediáticos, como el videoclip, los programas de concursos o los videojuegos.

Dado que en nuestro objeto de estudio el discurso narrativo se entreteje con el discurso pedagógico cabe detenerse en él. Al respecto, Orlandi (2003) lo define como un discurso circular que sostiene un decir institucionalizado y que se legitima en la institución escolar. Por eso, además de la función explicativa explícita, configura un “ethos” escolar persuasivo

autoritario que, en la instancia del reconocimiento, dinamiza una creencia o verdad absoluta, propia del efecto ideológico que distingue a algunos discursos (Verón, 1997).<sup>20</sup>

Según Orlandi (2003) y Verón (1999), la configuración del discurso pedagógico supone, en primera y última instancia, el establecimiento de un diálogo *asimétrico*: por un lado, el enunciador es la figura que posee el saber, mientras que la figura del destinatario no lo tiene y, por lo tanto, debe adquirirlo. En la medida en que el destinatario alumno no puede responder las afirmaciones que el enunciador realiza, la teórica brasileña destaca que se trata de un discurso autoritario, en el que además, subyace la idea de que hay un único agente portador de la voz legítima. Al hablar en nombre de la ciencia tiende a disimular su carácter de agente transmisor, el que se vehiculiza mediante dos estrategias en particular: el uso del metalenguaje y la apropiación del papel del científico realizada por el profesor (Orlandi, 2003).

Dentro del campo de la psicología, la tesis toma como referencia los aportes teóricos de Piaget<sup>21</sup> (2018 [1964]), en relación con los conceptos de “primera infancia” o “infancia pre-operacional” y “segunda infancia” o “infancia operacional”. La primera, que va de los 2 a los 7 años de edad, se caracteriza por la emergencia de la “función simbólica” y de la “capacidad egocéntrica”.<sup>22</sup> A diferencia del nivel senso-motor, en el que prevalecen conductas asociadas con la satisfacción de necesidades primarias, secundarias y terciarias, y en el que los esquemas verbales y cognoscitivos se muestran restringidos, en el nivel pre-operacional aparece la posibilidad de que el niño represente “algo” por medio de un significante diferenciado, a partir de la alusión a objetos ausentes. Como resultado, en este período se producen tres cambios significativos: el surgimiento del lenguaje sustentado en la imagen y el símbolo, la interiorización de la acción “práctica” y la aparición del pensamiento “intuitivo” basado en “experiencias mentales”. Es interesante observar que, en el caso del corpus seleccionado, el relato ficcional televisivo orientado a la primera infancia

---

<sup>20</sup> En palabras del autor: “El efecto ideológico (...) es el del discurso absoluto: discurso que se muestra como el único posible sobre aquello de lo que se habla” (Verón, 1994, p. 27).

<sup>21</sup> Por supuesto, en esta investigación no desconocemos las críticas desarrolladas por diferentes investigadores a Piaget, entre las que se destacan, el hecho de que el autor interpreta el desarrollo mental del niño desde una perspectiva “biologicista” y/o “evolucionista”, sin ponerlo en relación con el contexto histórico, social y cultural que también influye en el comportamiento infantil (Palladino, 2009).

<sup>22</sup> Algo que explicaría esta actitud egocéntrica es el hecho de que los niños más pequeños manipulan los juguetes y juegan de un modo individual, sin establecer conexiones con otros participantes, y repiten una y otra vez las mismas acciones sin mostrarse interesados por las acciones de otros niños (Elkonin, 1980).

tiende a explotar la capacidad de la imaginación, la de la exploración y la de la simbolización en el niño, sin realizar cambios abruptos en el tiempo, en el espacio y en los personajes, y abocándose a la utilización de definiciones polisémicas que abren los sentidos, en lugar de restringirlos a una conceptualización específica.

Por su parte, la segunda etapa, es decir, la que corresponde a la infancia operacional “concreta” (7 a 12 años de edad), se caracteriza por el desarrollo de las funciones operativas, la capacidad de pensamiento lógico y la desaparición del lenguaje egocéntrico. Entre las principales funciones cognitivas, se destacan las de conservación<sup>23</sup>, las de seriación y clasificación<sup>24</sup>, la de reversibilidad<sup>25</sup> y las del reconocimiento incipiente del tiempo, del espacio y de la velocidad. La utilización de las “operaciones concretas” remite a la idea de que en la etapa operacional el niño puede desarrollar la capacidad lógica, pero aplicada a objetos concretos. Este momento constituye la antesala de la etapa posterior basada en el desarrollo de “operaciones abstractas”, en la cual, a partir de los 12 años aproximadamente, el adolescente configura un conjunto de proposiciones deductivas, elabora hipótesis, combina categorías y articula conceptos abstractos. A diferencia de lo que sucede con los programas destinados a la infancia pre-operacional, el relato ficcional televisivo orientado a la segunda infancia “explota” las transformaciones espaciales y temporales de la narración, mediante la inserción de cambios notorios en las locaciones, en la diversidad de personajes y en los diferentes períodos históricos; como veremos más adelante, otro elemento característico en estos programas es la capacidad de interrogación del niño, la habilidad para la memorización de las ideas y el establecimiento de definiciones que apelan a la fijación y a la memorización de conceptos.

Dentro del ámbito de los estudios en Comunicación, recuperamos algunos de los planteos de Fuenzalida (2016). El autor menciona que las nuevas series infantiles –entre ellas, las de *Pakapaka*– trabajan con objetivos formativos psicosociales y de calidad mucho más

---

<sup>23</sup>La “capacidad de conservación” se refiere a la idea de que el niño puede reconocer propiedades relacionadas con el número, la longitud o la sustancia y que dichas propiedades no se ven modificadas cuando se realizan cambios en el color, la posición o la forma. Esta capacidad es la que permite dar un salto de la etapa “pre-lógica” en la primera infancia, a una de tipo “lógica” en la segunda.

<sup>24</sup> Durante este estadio, el niño puede agrupar y reagrupar objetos que provienen de diferentes categorías (clasificación) y también cuenta con la capacidad de situar objetos en una serie que, progresivamente, puede cambiar de menos a más en términos de longitud, peso o densidad (seriación).

<sup>25</sup> En la infancia operacional el niño puede comenzar a realizar operaciones o acciones mentales de tipo “reversibles”, es decir, en un sentido (4+8) o en el sentido inverso (8+4) para arribar a una misma conclusión.

profundos que las de antaño, a través de la creación de formas de representación que incluyen la figura de un niño competente y protagonista: “el concepto de calidad en educación [inicial]<sup>26</sup> se ha ampliado hacia el desarrollo integral del niño, incluyendo el aspecto que en la actualidad se denomina ‘inteligencia socioemocional’” (p. 23). Ésta es entendida como la conciencia que el niño tiene sobre sí mismo y la que posee sobre la sociedad. Junto con estos aspectos también se destacan la autoimagen positiva, la responsabilidad en la toma de decisiones, la resiliencia, el sentimiento de capacidad, el autocontrol y la configuración de relaciones sociales.

Al respecto, Fuenzalida destaca que si los contenidos de los programas y las formas de realización no se corresponden con las competencias etarias de las audiencias, en la instancia de la recepción se produce un consumo *background* o “atención de fondo”, es decir, un modo de consumo desatento y ocasional que los niños registran pero no comprenden ni disfrutan. Por el contrario, el consumo *foreground* o “atención de primer plano” es una modalidad de reconocimiento en el que las formas y los contenidos han sido elaborados contemplando la utilidad que pueda tener para los niños, al retomar sus intereses pero también sus posibilidades de aprendizaje. Así, por ejemplo en la primera infancia, los niños pueden identificar figuras simples, narraciones lineales, colores “planos”<sup>27</sup>, y algunos acercamientos y movimientos de cámara como el *zoom* y el *paneo*, mientras que recursos como el *flashback* o el *flashforward* no pueden percibirlos con facilidad. Algo que también facilita la comprensión en este período de crecimiento es la existencia de elementos como la repetición musical, la inclusión de efectos sonoros y la puesta en escena de voces infantiles que generen cierta identificación con el público.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

En lo que respecta específicamente a los aspectos metodológicos, la tesis considera las conceptualizaciones que Steimberg (1993) formula acerca de los tres niveles de construcción textual. Para este semiólogo, dichos niveles son: *el retórico, el temático y el*

---

<sup>26</sup> Debemos aclarar que el teórico no habla de “educación inicial” sino de “educación parvularia”, puesto que el sistema educativo chileno se divide en cuatro modalidades de enseñanza: la parvularia, la básica, la media y la superior, según lo especifica la Ley General de Educación Chilena (2009).

<sup>27</sup> Los colores “planos” se diferencian de los colores “modulados”: los primeros se caracterizan por presentar una intensidad similar, sin gradaciones u otros efectos de claroscuro; los segundos en cambio, son aquellos en los que sobresalen las gradaciones, las variaciones de saturación, tono, oscuridad e iluminación.

*enunciativo*. Como destaca, los tres paquetes de rasgos diferenciados no constituyen “un sistema de relaciones mutuamente excluyentes” sino más bien, un sistema de relaciones *entreveradas*.

Siguiendo los planteos de Bremond y Durand, Steimberg señala que el orden retórico no debe entenderse como aquél que se corresponde con los elementos del *ornamento* del discurso. Tampoco debe confundirse con los componentes de la argumentación clásica de Aristóteles<sup>28</sup>; lo retórico constituye, por el contrario, una dimensión esencial a todo acto de significación y abarca todos los mecanismos de configuración de un texto; es decir, por ejemplo, la organización de secuencias, el tipo de música incidental empleada, la utilización de tal o cual tipo de adjetivaciones, entre otros.

Asimismo, retomando los planteos de Segre, Steimberg (1993) define lo temático como las situaciones y acciones que responden a “esquemas de representabilidad, históricamente elaborados y relacionados, previos al texto” (p. 44): “el tema de un texto corresponde a lo que intuitivamente podemos expresar con la respuesta a la pregunta *¿De qué habla?* Cualquiera sea su longitud, un texto que se supone ‘coherente’ debe construir una representación y poder resumirse” (Maingueneau, 1999, p. 96). Por ello, según Steimberg, los *temas* constituyen aquellos elementos estereotipados que dan cuenta de lo que semánticamente trata *todo* o *gran parte* de un discurso y que, por lo general, no se evidencian en la superficie del mismo, mientras que los *motivos* –que pueden estar presentes incluso en un número elevado– se manifiestan en la superficie textual, ocupando fragmentos específicos; estos pueden ser, *tipos de personajes* (el “bobo”, la “heroína”, el “villano”) o de *situaciones* (la boda religiosa con la que habitualmente finalizan las telenovelas, por ejemplo).

Por último, siguiendo a Maingueneau y a Verón, Steimberg (1993) plantea que la dimensión enunciativa se define como “el efecto de sentido de los procesos de semiotización mediante los cuales se construye una situación comunicacional en un texto, a través de dispositivos que pueden ser o no de carácter lingüístico” (p. 44). La definición de esa situación puede incluir (...) “la relación entre un emisor y un receptor implícitos, no

---

<sup>28</sup> Nos referimos al proceso retórico clásico que incluye los términos de *Inventio*, *Dispositio*, *Elocutio*, *Memoria* y *Actio*.

necesariamente personalizables” (p. 45). En este sentido, la enunciación no debe ser concebida como la apropiación que un individuo particular hace del sistema de la lengua, sino por el contrario, como los mecanismos mediante los cuales los sujetos acceden al aparato formal de la enunciación, a través de las múltiples restricciones instituidas por los géneros discursivos. Por ello, la enunciación no se basa en la presencia de un solo enunciador (puesto que como plantea Bajtín, siempre encontramos una relación de interacción entre los enunciados), y el individuo que habla no constituye, necesariamente, la figura responsable del discurso (Maingueneau, 1999).

Para ampliar las formulaciones de Steimberg, incluiremos también los planteos de Verón (1998 y 2004), quien retomando la segunda tricotomía elaborada por Peirce (1978), compuesta por ícono, índice y símbolo<sup>29</sup>, hace referencia a los “tres órdenes de funcionamiento signifiante”, es decir, lo icónico (analogía), lo indicial (contigüidad) y lo simbólico (convencionalidad). En lo que respecta al orden “icónico”, se considera, también, además de los distintos tipos de imágenes, el vínculo que los componentes lingüísticos establecen respecto de ellas, generando de esta manera, una serie de identificaciones con personajes, lugares y/o situaciones. En cuanto al orden “indicial”, de contacto y deslizamiento metonímico, se contempla las operaciones que conciernen a la mirada a cámara a partir del eje O-O (Verón, 2002 [1981]), la presencia de los cuerpos signifiante, la configuración del espacio, las marcas sonoras que componen una escena audiovisual (Chion, 1993) y las funciones de los índices comentativos (Bettetini, 1984). Por último, el orden “simbólico” se focaliza en todas aquellas operaciones que puedan remitir a reglas de género y estilos de época.<sup>30</sup> En el caso de nuestro objeto de estudio, es posible reconocer una serie de convenciones que responden, por ejemplo, al relato televisivo ficcional con destinatario infantil (entre las cuales, se destacan el tipo de cortina musical, los separadores, las ambientaciones lúdicas que son propicias para interpelar a las audiencias); también es

---

<sup>29</sup>Peirce (1978) define al *ícono* como “un signo determinado por su objeto dinámico en virtud de su propia naturaleza interna. A la vez, entiende al *índice* como “un signo determinado por su objeto dinámico en virtud de estar en una relación real con éste”. Por último, refiere al *símbolo* como aquél que depende de una convención (...)” (p. 60).

<sup>30</sup> En términos de Steimberg (1993), la noción de *género* alude a “clases de textos u objetos culturales (...) que presentan diferencias sistemáticas entre sí y que en su recurrencia histórica instituyen condiciones de previsibilidad en distintas áreas de desempeño semiótico e intercambio social” (p. 41); por otro lado, la noción de *estilo* refiere a “la descripción de conjuntos de rasgos que, por su repetición y remisión a modalidades de producción características, permiten asociar entre sí objetos culturales diversos, pertenecientes o no al mismo medio, lenguaje o género” (p. 53).

posible identificar representaciones específicas sobre las infancias que son propias de los nuevos modos de producir televisión y que posicionan a los niños y niñas en roles activos y protagónicos, separados de las directivas del mundo adulto (Fuenzalida, 2016).

A partir de las consideraciones teóricas efectuadas, en los próximos capítulos, nos proponemos analizar el funcionamiento del relato ficcional televisivo en cuatro programas infantiles, y de los recursos lúdicos y didácticos presentes en el sitio *web* de *Pakapaka*. Tal como lo hemos advertido, el primer capítulo estudia las configuraciones discursivo-pedagógicas destinadas a la “primera infancia” o “infancia pre-operacional” en las primeras temporadas de los programas *Medialuna y las noches mágicas* (2012) y *Amigos* (2013). El segundo, en cambio, explora los diferentes procedimientos discursivos en dos de los programas orientados a la “infancia operacional” o “segunda infancia”, *La asombrosa excursión de Zamba* (2010) y *Vuelta por el Universo* (2012). Por último, el tercer capítulo explora la conformación de la plataforma *web* de *Pakapaka* con la finalidad de identificar los mecanismos discursivos que predominan en el medio digital y que tenderían a cumplir la función de complementar la enseñanza de los contenidos televisivos.

# CAPÍTULO 1

## EL RELATO FICCIONAL TELEVISIVO CON FINES PEDAGÓGICOS DESTINADO A LA PRIMERA INFANCIA

### 1.1. PRESENTACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL CORPUS

El capítulo tiene como objetivo analizar el funcionamiento del relato ficcional televisivo en las primeras temporadas de dos programas destinados a la primera infancia (2-7 años): *Medialuna y las noches mágicas* (2012)<sup>31</sup> y *Amigos* (2013).<sup>32</sup> El criterio de selección del corpus se relaciona con una serie de aspectos, los que a continuación mencionamos: en primer lugar, los programas pertenecen a productoras nacionales y se enmarcan dentro del “relato televisivo ficcional con fines pedagógicos”; en segundo lugar, ellos presentan un conjunto de rasgos retóricos, temáticos y enunciativos relacionados con el discurso pedagógico y la narración. Cabe señalar que, para la realización de esta investigación, decidimos escoger las primeras temporadas por las siguientes razones: en el caso de *Medialuna*, la temporada N° 1 contiene una serie de elementos didácticos, articulados con elementos narrativos, que no son tan frecuentes en los episodios de otras temporadas, como es, la enseñanza de adivinanzas y canciones con objetivos pedagógicos y de definiciones polisémicas relacionadas con el género maravilloso (Todorov, 1991); por su parte, la elección de la primera temporada de *Amigos* se corresponde con el hecho de que, a diferencia de la segunda, ésta presenta una mayor cantidad de temas didácticos orientados a la enseñanza de comportamientos que son comunes en la primera infancia, tales como

---

<sup>31</sup>Los capítulos que pertenecen a la primera temporada de *Medialuna y las noches mágicas* (2012) son los que a continuación detallamos: “Perdidos y encontrados”, “El dragón hambriento”, “Reunión de brujas”, “La puerta secreta”, “La princesa Yagua”, “Las brujas quieren bailar”, “El río de la risa”, “Competencia de brujas”, “El sapo príncipe”, “El eclipse”, “El sapo mago”, “Las manchitas de Yagua”, “Noche de luna llena”, “El sapo enamorado”, “El dragón que perdió su nombre”, “El tambor de lluvia”, “La bruja y la escoba”, “La carta del príncipe”, “El fruto mágico”, “Un enredo de hechizo”, “La tía de Chacabuco”, “Ferucho”, “El cumpleaños de Medialuna”, “Una princesa chiquita (Pulgarcita)”, “Gualichu la gran bruja” y “El final”.

<sup>32</sup>Los capítulos que comprenden la primera temporada de *Amigos* (2013) son: “Elbiz está vivo”, “Cola de chancho”, “La vacuna”, “Santi está creciendo”, “Mi animal favorito”, “Cristóbal”, “Dormir sin luz”, “Felpudo”, “El juego de los superhéroes”, “Amor en la calesita”, “Me baño solito”, “La hora de la siesta”, “Instrucciones para vestirse solo”, “Mi mundo”, “El nombre”, “Visita a un lugar prohibido”, “Santi se brota”, “La pluma”, “El guarda”, “Crece mi planta”, “Sin rueditas”, “Expedición primaveral”, “El mar”, “Yo leo”, “Patatón” y “Voy a estar”.

aprender a lavarse los dientes o incorporar el hábito de dormir sin luz, los que contribuyen a visibilizar cierta concepción autónoma del niño.<sup>33</sup>

*Medialuna y las noches mágicas* es una serie animada infantil co-producida por *Focus* y *Pakapaka*, con dirección de Esteban Gaggino y guión de Luciano Saracino, Marcelo Cabrera y Paula Varela que hasta la fecha cuenta con un total de tres temporadas.<sup>34</sup> La protagonista es una princesa con rasgos *quechuas* que vive en el reino de “Locoto” y que, a partir del juego, la fantasía y la imaginación, transita diferentes experiencias lúdicas durante la noche con sus amigos animales “Iruya”, “Petunia”, “Chacabuco”, “Yunuén” y “Yagua”. La propuesta pedagógica del programa reside en visibilizar, por un lado, algunas de las geografías y culturas nacionales y latinoamericanas, y por otro, “desarmar” ciertos estereotipos que recorren los escenarios prototípicos de las princesas, los reinos y las brujas, propios de los cuentos y las películas infantiles. Un elemento interesante de esta serie es la faceta “transmedia” que la caracteriza, ya que además de contar con los episodios televisivos tradicionales, también posee una plataforma *web* propia<sup>35</sup>, en la cual pueden visualizarse canciones, videos, juegos y actividades interactivas vinculadas directamente con el programa.



Figura N° 1. Captura de pantalla de la apertura.  
*Medialuna y las noches mágicas*

Por su parte, *Amigos* es una serie animada infantil co-producida por *Yoquer 3D* y *Pakapaka* y, hasta el momento, posee un total de dos temporadas. La misma está dirigida por Ricardo Achart, mientras que su producción es de María Eugenia Vergara y el guión de Nicolás

---

<sup>33</sup> Cabe agregar, además, que *Medialuna* ha sido finalista en la categoría “Primaria” del concurso *Japan Prize* (2012) y *Amigos* ha participado bajo el mismo rótulo en los premios *Chicago Film Festival* (2014) y el *Prix Jeunesse International* (2014); también ésta última ha recibido la “Primera mención” en la categoría “Serie” del concurso *Expotoons* (2013).

<sup>34</sup> Las temporadas se denominan: “Medialuna y las noches mágicas” (temporada 1), “Medialuna, aventuras en la selva” (temporada 2) y “Medialuna y los reinos de las piedras mágicas” (temporada 3).

<sup>35</sup> Para conocer la plataforma, ingresar a: <http://www.medialuna.pakapaka.gob.ar/>

Zalcman y Lucila Las Heras. El protagonista, “Santi”, es un niño de 4 años que vive con sus padres en un barrio del interior y atraviesa diferentes situaciones cotidianas junto a su amigo invisible “Elbiz”, una suerte de compañero “adulto” y guía en sus aventuras. En este programa, la propuesta pedagógica se relaciona con mostrar y ayudar a procesar un conjunto de problemáticas emocionales y psicológicas que, en la etapa temprana, devienen un tanto conflictivas para los niños, como puede ser el hecho de aprender a vestirse o a bañarse solo y a asumir pequeñas responsabilidades.



Figura N° 2. Captura de pantalla del episodio “La vacuna”, *Amigos*.

Siguiendo los estadios psicosociales que Erikson formula respecto del desarrollo infantil, Fuenzalida (2016) señala que la primera infancia, comprendida entre los 3 y los 6 o 7 años de edad, se resume en la frase “yo puedo”. En esta instancia, las tareas básicas por resolver se relacionan con la iniciativa, la capacidad y el propósito, a partir de un abandono creciente de la pasividad, la duda y el miedo. El niño atraviesa procesos de descubrimiento que incluyen la conciencia moral, el manejo incipiente del lenguaje, la iniciación en el aprendizaje afectivo, la identificación de géneros y funciones sociales, la inserción social y la resolución del complejo de Edipo. A su vez, tal como establece Piaget (2018), la “primera infancia” o “infancia pre-operacional” se caracteriza, entre otras cuestiones, por el despliegue de la capacidad imaginativa, la memoria espontánea, la acumulación del aprendizaje, la conducta egocéntrica y la aparición del pensamiento intuitivo.

En este sentido, tanto *Medialuna* como *Amigos* proponen construir un escenario narrativo y pedagógico orientado a la resolución específica de problemas, a través de la superación de obstáculos, la motivación interna y la interacción con el entorno. En relación con esto, Fuenzalida (2016) señala que el conocimiento sobre la formación psicosocial en el ciclo de vida del ser humano ha permitido optimizar la imagen del niño-audiencia en la televisión, a

partir de la clasificación por edades y por los tipos de aprendizajes. Así, en cada etapa, el sujeto tiene una tarea básica u objetivo a cumplir, por lo que se espera que el entorno social colabore en la resolución de las tensiones emergentes, para que el individuo salga favorecido de esa instancia.

A continuación, nos proponemos explorar con mayor precisión los mecanismos discursivos desarrollados en los dos relatos ficticiales destinados a la primera infancia con el objetivo de dar cuenta de su funcionamiento y sus principales características.

## **1.2. LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DEL DISCURSO NARRATIVO**

### **1.2.1. LA ENSEÑANZA DE LO “MARAVILLOSO” Y DE LA “CONDUCTA SOCIAL” EN LA PRIMERA INFANCIA**

Las historias desarrolladas en *Medialuna y Amigos* se encuentran organizadas en torno a los principios estructurales del relato. Como indica Todorov (1991), todo relato puede definirse como el encadenamiento cronológico y causal de las unidades discontinuas que conforman su estructura narrativa, unidades que se articulan a través de la presencia de relaciones de “sucesión” y de “transformación”.<sup>36</sup> En el caso del corpus elegido, la conformación del relato no solo permite construir una historia, sino también, enseñar un contenido o un tema en particular. Por eso, al tratarse de un programa infantil con fines didácticos, el relato ficticional se encuentra subordinado a la lógica del discurso pedagógico, en la medida en que éste tiene como objetivo la selección de un saber (conceptual o comportamental), para lo cual apelará a recursos narrativos que hacen de la información un acto fácilmente transmisible y explicable.

En la primera temporada de *Medialuna y las noches mágicas* el relato parecería tener como condición de producción el discurso videolúdico ya que se encuentra organizado en base a tres “momentos”, que son: *la salida del palacio y la entrada al bosque, la aparición de una situación conflictiva y la resolución de la misma, y el restablecimiento del equilibrio mediante el retorno al palacio*. La primera de las escenas se halla vehiculizada por la presentación de un acertijo que los personajes deben develar; en cambio, la segunda –

---

<sup>36</sup> Un dato que podría resultar significativo y que además arrojaría luz a las investigaciones futuras es el hecho de que las historias desarrolladas en los programas televisivos destinados a niños más pequeños (2 y 3 años) no suelen manifestar relaciones de “transformación” sino únicamente de “sucesión”.

generalmente relacionada con la aparición de un personaje “malo” representado en la figura de la bruja, el dragón o la existencia de una dificultad en el bosque–, se desarrolla como el núcleo problema que instala una situación de falta o carencia en la historia que posteriormente se resolverá. Un elemento interesante es que para poder salir de la situación problemática, los personajes deben memorizar las pistas de la adivinanza enunciadas al comienzo de cada episodio. Finalmente, la última situación, es decir, la que se caracteriza por el regreso de los personajes al palacio, implica una instancia de desenlace que suele terminar con la princesa durmiendo y el padre de la niña realizando experimentos fallidos para quitar el hechizo producido por la bruja.

Siguiendo a Todorov (1991), la estructura de la adivinanza se compone de tres elementos fundamentales: en primer lugar, la relación trópica que se establece entre un simbolizante (presente) y un simbolizado (ausente); en segundo lugar, la presencia de definiciones polisémicas orientadas a la sinonimia que se distinguen de las definiciones ordinarias<sup>37</sup> y, en tercer lugar, la conformación fónica que se caracteriza por la existencia de rimas, aliteraciones y ritmos regulares. En este sentido, el teórico señala que la mayoría de las adivinanzas se organiza alrededor de una sinécdoque, es decir, alrededor de una figura retórica que implica designar un término por una de sus partes o una de sus propiedades. Así, entre las adivinanzas que pueden identificarse en el programa infantil, sobresalen aquellas que tienen como objetivo coadyuvar a la identificación de personajes y también de objetos. Además, con la finalidad de ejercitar la memorización y de generar familiaridad en los sonidos que el niño escucha, la mayoría de éstas se encuentran organizadas en versos octosílabos o hexasílabos, como se observará a través de los siguientes ejemplos:

(I) Hay un sapo enamorado/ que se pone colorado/ con un buen chapuzón/  
se le pasa la emoción (Respuesta: el sapo Chacabuco).

(II) Si querés buscar amigos/ en la selva hay un montón/ Uno te está  
esperando/ aunque es un poco gruñón (Respuesta: el dragón Ferucho).

---

<sup>37</sup> Todorov (1991) señala que existen algunas diferencias sustanciales entre las adivinanzas y las definiciones, entre las que podemos mencionar, la utilización de un término genérico que en un caso es obligatorio y en el otro no. Con respecto a la adivinanza, el término puede no estar, también puede estar presente pero no ser el correcto o bien puede resultar tan general que no tiende a enseñar nada. Por otra parte, el autor especifica que en la definición ordinaria la palabra a ser definida ocupa el lugar del sujeto, mientras que en la adivinanza, la palabra a develar puede cumplir diferentes funciones en simultáneo.

(III) El agua se ha escondido/ con este tremendo calor/ solo podrá encontrarla/ quien sepa tocar el tambor (Respuesta: el tambor de la lluvia).

(IV) Es verde y salta/cuando un beso le dás/ cambia una vez más (Respuesta: el sapo príncipe).

Ahora bien, las acertijos no solo habilitan el juego que implica el reconocimiento de diferentes elementos, sino también la creación de situaciones de aprendizaje “dialógicas” y “cooperativas” para solucionar el conflicto ante el que se encuentran los personajes. Así, en algunos casos, puede verificarse la presencia de conversaciones en las cuales se incita a la realización de actividades, la formulación de preguntas y la búsqueda de respuestas de manera colaborativa. Sin lugar a dudas, las adivinanzas también promueven la construcción de un destinatario “curioso” e “inquieto”, mediante la representación de un niño que se siente estimulado por la resolución de problemas y por el atractivo de salir a develar misterios (ver diálogos V y VI a continuación):

(V) Iruya: Es verde y salta/cuando un beso le das/cambia una vez más (Adivinanza)

Medialuna: ¿Escuchaste? Algo verde y divertido...

Petunia: ¡**Vamos a buscarlo!**

Fragmento del episodio “El sapo príncipe” (*Medialuna y las noches mágicas*)

(VI) Iruya: hay una princesa que tiene bigotes/ que pasea de día y también de noche (Adivinanza).

Medialuna: escuchaste, ¡dijo que yo tengo bigotes!

Petunia: no, vos no tenés bigotes y tampoco paseás de día, me parece que habla de otra princesa

Medialuna: ¿otra princesa? ¿Cómo yo?

Petunia: **no sé, hay que salir a averiguar (...)**

Fragmento del episodio “La princesa Yagua” (*Medialuna y las noches mágicas.*)

A partir del juego de palabras y la posesión de un saber común socialmente probable (Steimberg, 1993), la adivinanza cumple diferentes funciones en el desarrollo de la alfabetización infantil. Entre ellas, pueden destacarse tareas como la memorización de un texto, el descubrimiento de palabras nuevas, el trabajo del lenguaje oral, la correcta pronunciación de determinados fonemas, la cooperación grupal para acceder a la respuesta y el impulso de la capacidad creativa e imaginativa. De acuerdo con los aportes de León-

González (2009), ésta genera además, un clima de escucha “atenta” o “focalizada” que incita a los niños a develar el misterio del acertijo.

Un elemento didáctico atractivo que las adivinanzas también promueven es la inserción del espectador en temáticas asociadas con el “género maravilloso”, el cual se caracteriza por la presencia “normalizada” de elementos sobrenaturales (Todorov, 1981). Como dijimos, la característica que predomina en este género no se relaciona con una actitud incómoda o vacilante frente a la presencia de los fenómenos, sino más bien con una instancia de naturalidad o de aceptación frente a los acontecimientos relatados. Así, en *Medialuna y las noches mágicas*, el espectador se introduce en un mundo en el que los eventos se despliegan con normalidad: un dragón hambriento que quiere comerse un sapo, una bruja que diseña hechizos para dormir al reino, una princesa que duerme de día y despierta de noche, un grupo de animales que dialogan con la protagonista, un tambor que invoca la lluvia, un árbol mágico que cuida a los personajes frente a las adversidades de la selva. De este modo, el relato televisivo apela a las especificidades del género maravilloso para generar en los niños un aprendizaje que conciba el universo de lo “sobrenatural” como un ámbito de lo posible y de lo narrable. A través de la antropomorfización de los animales, el relato toma en cuenta, también, las características psicológicas del espectador, determinadas en la primera infancia, por la presencia del “animismo infantil”, que implica “la tendencia a concebir las cosas como vivas y dotadas de intenciones” (Piaget, 2018, p. 37).

En el caso de la primera temporada de *Amigos*, el conflicto que se presenta en la historia suele manifestarse a través de una dificultad que el personaje tiene que afrontar: por ejemplo, asumir la responsabilidad de cuidar un animal, utilizar la bicicleta sin “rueditas”, establecer los primeros contactos con la lectura, participar en el crecimiento de una planta, y aprender a socializar con otros niños y niñas. Al igual que sucede en *Medialuna*, en *Amigos* también se construye la figura de un enunciador “predispuesto” a la enseñanza de comportamientos y de actitudes proactivas en el niño, y un destinatario “inquieto” que se siente interesado por la progresiva adquisición de autonomía, por ejemplo, a través de la presencia de temáticas que incitan al niño a vestirse por cuenta propia, a dormir sin luz y a

conocer y zambullirse en el mar por primera vez. En este sentido, “Elbiz”<sup>38</sup> –el amigo invisible de Santi– cumple la función de ayudar a procesar los cambios prototípicos de la etapa temprana a través de la conversación y la realización conjunta de juegos. Conforme el protagonista va creciendo, el amigo imaginario desaparecerá, para contribuir al proceso de independencia del niño:

(XVII) Elbiz: ¿hoy no te subís a la trepadora?  
Santi: ¡Es que no llego!  
Elbiz: ¿En serio? Yo creo que hoy sí vas a llegar. Dale, hasta te veo más alto, ¿te ayudo a subir? ¿con cosquillas?  
Santi: No, me subo solo.  
Elbiz: Ahora que te veo bien, estás enorme  
Santi: Vos también estas creciendo.

Fragmento del episodio “Santi está creciendo” (*Amigos*)

(XVIII) Elbiz: Es que no puedo ver cómo te caés y te lastimás, y todo porque querés crecer rápido.  
Santi: Elbiz, ¿sabés por qué me caigo?  
Elbiz: ¿Por qué sos muy chiquito y no sabés andar sin rueditas?  
Santi: No, porque vos no me ayudás. Me tenés que ayudar, así no me caigo.  
Elbiz: ¿Me dejás ayudarte?  
Santi: Dale.  
Elbiz: Mañana será un gran día para los chicos y las bicicletas sin rueditas.

Fragmento del episodio “Sin rueditas” (*Amigos*)



Figura N° 3. Captura de pantalla del episodio “Santi está creciendo”



Figura N° 4. Captura de pantalla del episodio “Sin rueditas”

A partir de la revisión de la literatura psicoanalítica, Bonsignore (2016) señala que la aparición del amigo imaginario en la infancia suele gestarse en la etapa pre-operacional, es

---

<sup>38</sup> Debemos mencionar que este personaje se llama así con el propósito de brindar un homenaje al ícono del rock “Elvis Presley”. Por eso, en varias oportunidades suelen reproducirse algunas de sus canciones durante los episodios.

decir, aproximadamente entre los 2 y los 6 años de edad, momento en el cual el niño comienza a desarrollar el aparato psico y locomotriz y en el que se inician tareas de coordinación corporal, desarrollo intelectual y socialización. Por eso, el amigo imaginario – que, con frecuencia, suele presentar características “adultas”– es un personaje invisible que solo el pequeño identifica y con quien emprende actividades de juego y de diálogo durante un período breve de tiempo. Siguiendo los planteos de Hamra, Bonsignore (2016) especifica que la figura del amigo invisible se emplea como un “superyó auxiliar” que colabora en la consolidación del “superyó definitivo” y que también sirve para prolongar los sentimientos de control social. Al respecto, la autora señala que estos amigos pueden adoptar formas diversas, entre las cuales pueden identificarse versiones imaginarias de personas reales, personajes de ficción y personas o animales inventados que, en ocasiones, son invisibles, pero en otras, son personificadas en diferentes objetos: “el valor del compañero imaginario reside en ser empleado para resolver conflictos y restaurar el equilibrio interno perdido, al menos transitoriamente, evitando la formación de síntomas” (p. 6).

Tal como sucede en *Medialuna*, en la serie *Amigos*, el relato ficcional toma en cuenta las características psicológicas del espectador que se relacionan, como lo anticipamos, con la función simbólica y la función egocéntrica del sujeto (Piaget, 2018). Dado que el niño se encuentra en una instancia pre-verbal o pre-lógica, a éste le resulta dificultoso desplegar un punto de vista y desarrollar explicaciones a los otros. Por eso, mediante la figura del amigo imaginario, “se habla a sí mismo incesantemente, [a través de] monólogos variados<sup>39</sup> que acompañan sus juegos y [sus acciones] (...). Así, “estos soliloquios se diferencian por el hecho de que se pronuncian en voz alta y por su carácter de ayudantes en la acción inmediata” (p. 32).

En este programa, el relato también recurre al género maravilloso para configurar un escenario a la vez didáctico y ficcional, en el cual los fenómenos se presentan con naturalidad. Además de la figura de “Elbiz”, encontramos “el país de los amigos invisibles”, una suerte de universo paralelo en el que vive un doctor, “el pupu cosquillas”

---

<sup>39</sup> Piaget (2018) señala que “estos auténticos monólogos, como los monólogos colectivos, constituyen más de un tercio del lenguaje espontáneo de los niños de entre 3 y 4 años y disminuyen de modo regular alrededor de los 7 años” (p. 32).

(también conocido como “doctor de todo”), con quien los personajes conversan cuando se encuentran ante una situación de difícil resolución.

(IX) Elbiz: vinimos porque quiere cambiar de nombre  
Pupu cosquillas: ¿cambiar de nombre?  
Elbiz: sí, pero no se nos ocurrió ninguno.  
Pupu cosquillas: a ver, a ver, chiquito, no tiene bigotes, usa ropa rara... ¿Pepe cachetes?, ¿Pupo Pupete? ¿Pipo Pastelazo?  
Santi: ninguno me queda bien  
Elbiz: ¡Santi!  
Pupu cosquillas: ¿Santi? ¡Es un nombre muy interesante! Nunca lo había escuchado, es perfecto para un nene chiquito, con ropa rara y sin bigotes, ¿y de dónde salió ese nombre tan maravilloso?

Fragmento del episodio “El nombre” (*Amigos*)

(X) Santi: tengo varicela, me pica pero no me puedo rascar  
Elbiz: ¿por qué no vamos a ver al pupu, el doctor de “todo”?  
Pupu cosquillas: ¿Últimamente le dieron muchas ganas de comer puchero?  
Santi: no!  
Pupu cosquillas: ¿las piernas le funcionan bien?  
Santi: si!  
Pupu cosquillas: ¿estuvo comiendo mucho chicle?  
Santi: ¡No! Mi mamá no me deja  
Elbiz: se lo puede tragar, por eso  
Pupu cosquillas: este chico está perfecto  
Santi: pero tengo estas manchitas, tengo varicela  
Pupu cosquillas: ¡Pero quedan muy bien!  
Elbiz: ¿yo también tengo varicela?  
Pupu cosquillas: no exactamente, pero le quedarían muy bien con ese bigote.

Fragmento del episodio “Santi se brota” (*Amigos*)



Figura N° 5. Captura de pantalla del episodio “Santi se brota” (*Amigos*)



Figura N° 6. Captura de pantalla del episodio “El nombre” (*Amigos*)

Como pudo observarse en el primero de los diálogos (IX), el niño quiere cambiar de nombre porque no se siente conforme con el que se le ha asignado. La consulta con el

“doctor de todo”, hace que pueda reflexionar y posteriormente conversar con el padre para conocer el origen de su nacimiento. El doctor imaginario también es consultado, por ejemplo, cuando el niño tiene varicela y se siente afligido porque no puede asistir al jardín (X). De esta manera, el contacto con el médico permite aliviar la situación a través del humor y la desdramatización de la problemática. En estos casos, el relato ficcional recurre al género maravilloso no solo para promover la fantasía, la imaginación y la creatividad en los niños, sino también para contribuir a la enseñanza de hábitos y conductas que devienen cruciales en el proceso de conformación de la primera infancia, a saber, el reconocimiento del nombre propio<sup>40</sup> y el padecimiento de enfermedades frecuentes en la infancia temprana.

### 1.2.2. LAS REPRESENTACIONES DE LOS PERSONAJES Y DE LAS LOCACIONES

A lo largo de los episodios, los personajes cumplen diferentes roles que son fundamentales para ordenar el curso del relato, acompañar o guiar las iniciativas del protagonista y también coadyuvar en la enseñanza de comportamientos, normas y valores sociales. Tal como lo expresan Puiggròs, Pujol y Holz (2005), los dibujos animados devienen en un recurso fácil y accesible para la audiencia, puesto que gracias a su atractivo y su impronta afectiva, se convierten en un vehículo ideal para la trasmisión de valores culturales y educativos. De esta manera, las autoras clasifican a los personajes *según la naturaleza* (humana, animal, mineral, objeto mágico), *según las características físicas* (belleza, fortaleza, juventud), *según la cualidad moral* (bondad, astucia, perspicacia), *según la función* (héroe, villano) y *según el estado social y económico* (riqueza material, poder eterno).

En el caso de *Medialuna y las noches mágicas*, los personajes se organizan en torno al esquema dramático tradicional que incluye las figuras de “buenos” y “malos”. Entre los “buenos” podemos mencionar a la protagonista, “Medialuna”, a la madre y al padre, “Begonia” y “Locoto”, y a sus amigos animales: la lechuza “Iruya”, la yaguareté “Yagua”, el sapo “Chacabuco” y la lagartija “Petunia”. Por su parte, los “malos” –que

---

<sup>40</sup>Tal como lo expresa el Diseño Curricular del nivel inicial de la Provincia de Buenos Aires, el reconocimiento del “nombre propio” es uno de los ítems más importantes a ser trabajados en el proceso de adquisición de las prácticas del lenguaje: “el pasado de lista, la identificación de las producciones plásticas (firma), el listado de niños encargados de realizar alguna tarea, la lectura de la lista de los niños seleccionados para pasar a la bandera, el registro de préstamos domiciliario en las fichas de lectores, la identificación de los nombres de los compañeros que cumplen años en el mes, son oportunidades en las que la lectura o la escritura del nombre propio tienen un sentido” (Spakowsky, 2008, p. 145).

simultáneamente manifiestan una actitud torpe y/o humorística— se representan en personajes como “La bruja Gualichu”, “Malicha” y el dragón “Ferucho”; tales nombres actúan como elementos que remiten a las culturas indígenas y a las regiones, las costumbres y las tradiciones de Argentina y de Latinoamérica. Así, “Medialuna” podría representar la isla ubicada en la provincia de Tierra del Fuego<sup>41</sup>; “Locoto” –también conocido como “rocoto” en Perú y en Chile— es un condimento picante comúnmente utilizado en la gastronomía boliviana y argentina; “Iruya” alude al pueblo ubicado en la provincia de Salta; “Chacabuco” refiere a la ciudad localizada en el noroeste de la Provincia de Buenos Aires, designada en homenaje a la batalla homónima<sup>42</sup>; “Yagua” remite al “yagareté”, un animal autóctono de la provincia de Misiones, pero también es el nombre de un pueblo indígena que habita en Colombia y Perú<sup>43</sup>; por su parte, “Petunia”, es una flor autóctona de Sudamérica y “Gualichu” significa “espíritu malo o demonio” en la mitología mapuche y en la cultura tehuelche. De esta manera, el relato ficcional televisivo retoma los elementos característicos del relato, en general, y del cuento infantil en particular, para situar al espectador en una geografía latinoamericana, buscando generar familiaridad y cercanía con ésta. Así, el hecho de retomar el discurso de la fábula, por ejemplo, contribuye a la instalación de cierta idea de “armonía” o de “convivencia” entre el reino animal y los seres humanos, el cual constituye “un motivo universal de todas las culturas en la medida en que siempre ha acompañado a la civilización humana (...), tanto en los aspectos benéficos como en las peores pesadillas” (García y Núñez, 2016, p. 79).

Entre los elementos que podrían generar cierta identificación con las culturas indígenas en su relación con los “cuentos de reinos y princesas” se destaca el tipo de vestuario utilizado por los personajes que, simultáneamente, permite distinguirlos de acuerdo con las funciones que cada uno de éstos cumple. Como puede verse en las figuras presentadas a continuación (7, 8, 9, 10 y 11), la familia de Locoto, compuesta por el padre, la madre y Medialuna,

---

<sup>41</sup> Si bien la Isla es gobernada por el Reino Unido, la misma es reclamada por el Estado argentino, el que la considera como un territorio perteneciente al *Departamento Islas del Atlántico Sur*, localizado en la provincia de Tierra del Fuego.

<sup>42</sup> El nombre de la Ciudad fue designado en homenaje a la batalla de Chacabuco, llevada a cabo por el Ejército de los Andes y el Ejército Realista, y que resultó determinante en el proceso de emancipación de Argentina, Chile y Perú.

<sup>43</sup> “Yagua” –también conocido como “Yahuna”, “Ñihamwo”, “Yihamwo” o Mishara— es un pueblo indígena que habita en la provincia de Mariscal Ramón Castilla y la provincia de Putumayo (Perú) y en los resguardos de “Santa Sofía” y “El Progreso”, ambos pertenecientes al amazonas colombiano.

utiliza sandalias y vestimenta en un tono beige (vestidos y túnicas) y también accesorios como aros, vinchas, cintos, collares, capas y gorros. Por su parte, aquellos que cumplen la función de “cuidado” o “protección” del castillo usan una indumentaria diferenciada, en un tono más oscuro y, en algunos casos, asociada con la actividad ejecutada, como es el caso del gorro de *chef* del cocinero o las lanzas y los escudos que los caballeros portan para defender el reino. A su vez, los personajes “malos”, encarnados en las figuras de las brujas y las hechiceras, visten máscaras grandes y coloridas, lucen aros en diferentes partes del rostro, exhiben cabellos largos oscuros y grisáceos y recurren al uso de varas mágicas y bolas de cristal como elementos accesorios.



Figura N° 7. La reina “Begonia”



Figura N° 8. El Rey “Locoto”



Figura N° 9. El cocinero del reino



Figura N° 10. El ama de llaves



Figura N° 11. Los caballeros del reino



Figura N° 12. Las brujas

A su vez, y siguiendo los planteos de Todorov (1970 [1966]), los personajes pueden caracterizarse según el “tipo” de relaciones que establecen con otros, a través del “afecto”, la “confidencia” y la “ayuda”. Producto del hechizo, la relación afectiva entre Medialuna y los padres es un tanto particular ya que, en esta primera temporada, no tienen un contacto directo sino casi siempre mediado por otros personajes. En cada capítulo, “Locoto” practica experimentos “fallidos” para romper el hechizo de la bruja y “Begonia” le deja obsequios o arreglos florales a su hija para que ella los vea al despertar.

Como lo enunciamos anteriormente, el programa busca profundizar la imagen de un niño “inquieto”, interesado por la progresiva adquisición de la autonomía, cuyas características se visibilizan en acciones que implican “jugar de noche” y “dormir de día” o bien transitar la niñez de manera independiente sin la presencia estricta de los adultos. No obstante, podríamos señalar que la representación de los roles de género en algunos personajes resulta un tanto estereotipada. Por ejemplo, mientras que la madre suele mostrarse como una mujer esbelta y delicada que realiza tareas domésticas o “menores” (figura N° 13), por ejemplo, limpiando, arreglando el jardín, tejiendo o haciendo manualidades; el padre, por el contrario, tiende a ser exhibido como un hombre robusto y sagaz que diseña experimentos y apela a un saber de tipo científico o racional (figura N° 14).



Figura N° 13. Captura de pantalla del episodio “La princesa Yagua”



Figura N° 14. Captura de pantalla del episodio “El sapo príncipe”

Otra relación interesante en esta serie infantil es la de Medialuna y el sapo “Chacabuco”. Este animal opera a través de la “asistencia” o la “ayuda”, pero también, es un personaje que en términos pedagógicos, actúa como la voz de la conciencia o de la responsabilidad en el grupo, por ejemplo, cada vez que la princesa se propone resolver un acertijo y quiere salir del palacio para dirigirse al bosque (ver diálogos XI y XII):

(XI) Chacabuco: ¡Buenas noches princesa!  
 Medialuna: ¡Hola Chaca!  
 Petunia: ¿Sabías que vino Iruya y nos dijo un acertijo?  
 Chacabuco: ¿Ah sí? ¿Y qué dijo?  
 Petunia: Hay muchos lugares donde esconderse, pero solo uno donde encontrarse, un lugar que todos pueden ver y desde donde puede verse todo.  
 Chacabuco: ¡Ah sí! Seguro está hablando del árbol mágico de la selva.  
 Medialuna: ¿Un árbol mágico en la selva? ¡Vamos!  
 Chacabuco: **¡Pero no será mejor jugar en el palacio?**

Fragmento del episodio “Perdidos y encontrados” (*Medialuna y las noches mágicas*. El resaltado es propio.)

(XII) Medialuna: Hola Chaca, ¿sabes lo que nos dijo Iruya?  
 Chacabuco: **Espero que no sea algo que nos traiga problemas**  
 Petunia: ¡Ay no seas miedoso sapo!  
 Medialuna: Nos dijo “si voy al río, me río y me río, usando disfraz, lo solucionarás”.  
 Chacabuco: Claro, está hablando del río de la risa que queda en la selva.  
 Petunia y Medialuna: ¡Vamos!  
 Chacabuco: **Momentito, ¿les parece ir a la selva?**

Fragmento del episodio “El río de la risa” (*Medialuna y las noches mágicas*. El resaltado es propio.)

En este sentido, más allá de que el niño sea exhibido con cierta independencia, puede no llegar a advertir el peligro, en cuyo caso, con frecuencia aparece un personaje –en este caso, el sapo Chacabuco– que lo alerta de los posibles riesgos y que lo incita a replantearse sus comportamientos, acciones y decisiones, frente al resto de los otros personajes.

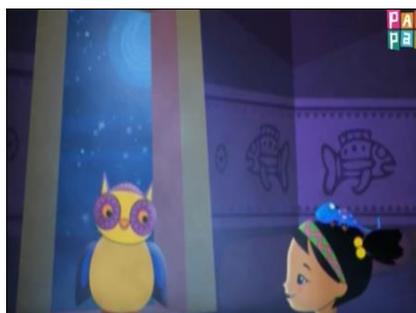


Figura N° 15. Iruya



Figura N° 16. Petunia



Figura N° 17. Chacabuco



Figura N° 18. Yagua

Asimismo, es interesante observar cómo el relato ficcional invierte “positivamente” la representación del sapo, adjudicándole atributos “benévolos”, ya que como bien señala Parra-Rozo (2007), la literatura infantil ha asociado, históricamente, la figura de este animal con lo “maligno” –a través de la hechicería, la magia, los maleficios y los encantamientos–, o con la “reconversión” del sapo en príncipe, efectuada generalmente, a través de un beso. Tales representaciones conllevan un mensaje pedagógico que, según el autor, pretenden instalar en el espectador la idea de conservación de la naturaleza.

Por último nos enfrentamos a otro tipo de relación que, como indica Todorov (1970), se relaciona con la “comunicación” o la “confidencia” y que podría representar el vínculo que Medialuna establece con “Petunia” y la yaguareté “Yagua”. “Petunia” –una lagartija ágil y escurridiza– siempre está con la niña y suele incentivarla y acompañarla en diferentes aventuras. En lugar de tratarse de un personaje que apela a la “responsabilidad”, “Petunia” tiene una relación de complicidad con la princesa porque generalmente la avala en todas sus decisiones. Por su parte, “Yagua” es un personaje que no aparece con frecuencia en esta primera temporada, pero cuando lo hace, transmite tranquilidad y armonía, sus rasgos son finos y delicados, habla pausado y en un tono cordial, y suele estar rodeado de una luz aurática, seguida de una música instrumental de tipo “andina” o “puneña”. En él, “Medialuna” deposita toda su confianza cuando se encuentra ante un momento conflictivo o bien cuando desea entablar un diálogo (XIII y XIV). A través de las distintas escenas dialógicas, el relato ficcional busca construir un modelo de comunicación basado, fundamentalmente, en la narración y no en la exposición de definiciones conceptuales, con la que incentivar el sentido de la imaginación del niño.

(XIII) Medialuna: Adivina adivinador, tiene ojos de gato y no es gato, tiene cola de gato y no es gato, ¿qué es?  
Yagua: mmmm ¡no sé!

Petunia: una princesa gata

Yagua: yo soy muy parecida a una gata, pero soy una yaguareté. Soy la princesa yagua.

Medialuna: ¡Yo también soy una princesa! Me llamo Medialuna, pero no sé subir tan rápido a los árboles como vos.

Yagua: Porque somos princesas diferentes, yo soy princesa del reino animal y no uso vestidos tan lindos como el tuyo (...)

Fragmento del episodio “La princesa Yagua” (*Medialuna y las noches mágicas*)

(XIV) Medialuna: Tenemos que buscar agua donde sea... ¡Yagua! ¿Estás bien?

Yagua: ¡Estoy muy preocupada! El arroyo está seco

Medialuna: ¿y entonces? ¿Qué hacemos?

Petunia: ¿qué nos había dicho Iruya?

Iruya: el agua se ha escondido con este tremendo calor, solo podrá encontrarla, quien sepa tocar el tambor.

Chacabuco: ¿alguien entendió lo que dijo Iruya?

Yagua: Se está refiriendo al gran tambor de la lluvia. Con el tambor podríamos tocar y bailar hasta que caiga el agua del cielo.

Fragmento del episodio “El tambor de la lluvia” (*Medialuna y las noches mágicas*)

Como puede observarse en los diálogos anteriores, a partir del contacto que Medialuna establece con estos personajes, el espectador recibe un aprendizaje que se asocia, por ejemplo, con el acto de cuestionar un único modelo de princesa, dado que se fomenta la idea de que existen diferentes formas de serlo (ver diálogo XIII); el episodio también promueve la idea de “diversidad cultural y social”, a través del conocimiento de prácticas musicales y ceremoniales generadas por diferentes culturas indígenas en su relación con la madre tierra, tales como, la percusión y la danza de la lluvia (ver diálogo XIV). Al posicionarse desde el lugar de la recepción, el empleo de este tipo de recursos musicales se muestra, asimismo, en sintonía con las experiencias perceptivas de la primera infancia, momento en el cual el niño se focaliza en la atención de sonidos rítmicos, debido a la aparición de movimientos relacionados con la manipulación, la observación y la interacción con los objetos (Díaz, Bopp y Gamba, 2014).

El objetivo de situar a las audiencias en una geografía latinoamericana o nacional, mediante la presencia de personajes humanos y animales, también se realiza a través de la

representación autóctona de los ambientes.<sup>44</sup> En efecto, éstos últimos se dividen entre los “internos” y los “externos”. A los primeros (figuras 22, 23 y 24) se les adjudica una configuración espaciosa, decorada y colorida, las paredes son mostradas en tonos claros y cubiertas de adornos como peces, cantimploras, vasijas de arcilla, coronas florales y pinturas con dibujos que presentan rasgos asociados con la cultura indígena. También, existe una tendencia a mostrar elementos naturales, como son las frutas tropicales, las verduras, el trigo, y algunos troncos de madera. A los segundos (figuras 19, 20 y 21), se les confiere una flora y una fauna abundante y diversificada, distribuida en colores verdes, violetas y azules, junto con la presencia de montañas, ríos y árboles regionales. Visto desde afuera, el castillo del reino exhibe una arquitectura semejante a las pirámides aztecas, con un diseño escalonado en forma de templo.



Figura N° 19 (Palacio)



Figura N° 20 (El árbol mágico)



Figura N° 21 (El río)



Figura N° 22 (La cocina)

---

<sup>44</sup> Al respecto, debemos mencionar que la animación de las locaciones fue desarrollada por la ilustradora argentina Pamela Wehrhahne.



Figura N° 23 (La habitación)



Figura N° 24 (El cuarto de experimentos)

A diferencia de *Medialuna y las noches mágicas*, la primera temporada de *Amigos* cuenta con un número restringido de personajes. Entre los “primarios” (figuras 25 y 27), encontramos a “Santi”, el protagonista de la serie, un niño de 4 años que tiene un carácter tímido y aventurero. La mencionada timidez puede verificarse a partir de la construcción de rasgos que están en relación directa con el período “pre-verbal” en el que este se encuentra, como es el caso de la boca desdibujada. Por su parte, Elbiz –el amigo invisible de Santi– es un muñeco robusto y alto, que en ocasiones, actúa con cierta torpeza y reproduce modales “incorrectos” (suele eructar, lavarse los dientes con el cepillo del inodoro y comer medias y corchos). Los “secundarios” (figuras 26, 28, 29 y 30) se componen de la maestra “Lucía”, una joven que transmite tranquilidad y comprensión, “Cintia” y “Martín”, los padres de Santi, quienes generalmente ocupan roles de “acompañamiento” y “contención” y el “Pupu cosquillas”, recordemos, un doctor que suele ser consultado en diferentes oportunidades por el niño y su amigo.



Figura N° 25 “Elbiz”



Figura N° 26. “Lucía, la maestra”



Figura N° 27 “Santi”



Figura N° 28 “Cintia”  
“La madre”



Figura N° 29  
“El pupu cosquillas”



Figura N° 30  
“Martín, el padre”

Según las clasificaciones de Todorov (1970), en *Amigos*, las relaciones entre los personajes pueden organizarse de la siguiente manera: el vínculo entre “Santi” y los padres se basa en un lazo que podríamos denominar “afectivo”. Entre las actividades cotidianas que los adultos realizan, sobresalen aquellas que generalmente implican facetas de cuidado o de responsabilidad en detrimento de las que involucran diversión o entretenimiento; por ejemplo, llevar al niño al jardín o al médico, prepararle la comida, vestirlo, despertarlo en la mañana y contribuir a su aseo diario. De hecho, tanto en la primera como en la segunda temporada de esta serie, prácticamente no se registran escenas en las que pueda verse al niño jugando con sus padres. En este sentido, existe un punto en común entre *Medialuna* y *Amigos* con respecto a la representación de la primera infancia y es el de construir ciertas trayectorias vitales diferenciadas entre los chicos y los mayores, a pesar de que se mantenga entre ellos una relación de necesidad o de complementariedad.

Otro aspecto que también relaciona a la serie con “Medialuna” es la construcción un tanto estereotipada de los roles de género: con frecuencia, la madre es mostrada cumpliendo actividades domésticas (por ejemplo, un plano prototípico es el de exhibir a la mujer de espaldas mirando hacia la mesada mientras cocina, tal como lo exhibe la figura N° 31) y además es quien se ocupa la mayor parte del tiempo del niño; por el contrario, el padre suele estar bastante ausente en el relato y, cuando aparece, se lo muestra realizando tareas de lectura o descanso (figura N° 32):



Figura N° 31. Captura de pantalla del episodio “Cristóbal” (*Amigos*)



Figura N° 32. Captura de pantalla del episodio “Mi mundo” (*Amigos*)

En ambos casos, creemos que si bien los programas efectúan un “quiebre” con los estereotipos de la infancia, en algún punto, se desatienden los estereotipos que caracterizan a las familias, para lo cual sería enriquecedor mostrar otros modelos de cuidado, de maternidad y de paternidad, por ejemplo, a través de la representación de familias homoparentales o monoparentales.

En *Amigos*, la relación que podríamos asociar con las otras dos categorías que Todorov (1970) elabora, es decir, la “confidencia” y la “ayuda” es la de Santi con Elbiz (VI). Subsumidos en un vínculo de solidaridad y de compañerismo, ambos personajes tienen una relación que no se asocia únicamente con la complicidad, el juego y las “travesuras”, sino también, con la colaboración, la asistencia y el diálogo:

(XV) Elbiz: ¿Me perdonás?  
 Santi: Sí, te perdono. Pero ayudame a encontrar a Cristóbal (el hámster)  
 Elbiz: Gracias, sos un gran amigo. Te prometo que lo vamos a encontrar:  
 ¡Ya sé! ¿Cómo era la canción que cantaban en el jardín?  
 Santi: Cristóbal, Cristóbal/ no para de correr/ Cristóbal, Cristóbal/ se escondió otra vez/ Cristóbal, Cristóbal/ se escondió en la heladera.  
 Elbiz: ¿Lo buscaste en la heladera?  
 Santi: Sí...  
 Elbiz: Bueno, ¿cómo sigue la canción?  
 Santi: Cristóbal, Cristóbal/ se escondió en la bañadera...  
 Elbiz: En la bañadera no buscamos...

Fragmento del episodio “Cristóbal” (*Amigos*)

No obstante, es interesante observar que, a medida que Santi va creciendo, progresando y adquiriendo confianza y seguridad, en algunas oportunidades, es el niño quien ayuda a Elbiz a tomar algunas decisiones, tal como lo demuestra el siguiente diálogo:

(XVI) Elbiz: Está fría (el agua)  
Santi: no está fría  
Elbiz: ¿Y si lo hacemos otro día?  
Santi: Dale Elbiz, tenés que animarte: te tapás la nariz, cerrás los ojos y te zambullís.  
Elbiz: ¿Y si me hundo? ¿Y si trago agua y justo tiene una hormiga?  
Santi: ¿Una hormiga en el agua? Dale Elbiz  
Elbiz: Bueno, está bien, ahí voy ¿vas a estar cuando salgo?  
Santi: Voy a estar.

Fragmento del episodio “Voy a estar” (*Amigos*, capítulo final).

Al tratarse de un “amigo imaginario”, Elbiz simboliza todas las contradicciones y miedos que el niño tiene con respecto a determinados temas (por ejemplo, darse una vacuna, aprender a dormir sin luz, vestirse solo, cepillarse “correctamente” los dientes) pero también representa las estrategias posibles que sirven para afrontar situaciones difíciles, a partir del recurso del humor, la imaginación y la fantasía. Acompañado de esta figura –que opera simultáneamente como “amigo” pero también como “maestro”– el niño manifiesta todas sus preocupaciones y deseos, generando una suerte de identificación con las mismas problemáticas que podrían tener los espectadores infantiles. También puede considerarse que la puesta en escena del “amigo imaginario” permite abordar una relación de tipo “simétrica”, en la que ocasionalmente, uno de los protagonistas asume el lugar del “no saber” y otro el del “saber”. Tal como lo anticipamos, la lógica que opera en el relato ficcional televisivo destinado a la primera infancia es la de un modelo didáctico con base constructivista, en la cual no se pretende efectuar afirmaciones de tipo expositivas, sino de cautivar el interés del público a partir del intercambio genuino que pueden tener dos o más personajes en el desarrollo de una secuencia narrativa.

A diferencia de *Medialuna*, las locaciones utilizadas en la primera temporada de *Amigos* remiten a escenarios de tipo barriales y/o domésticos, posiblemente, ubicados en alguna provincia del interior que no se explicita en el relato. En términos generales, los ambientes internos o externos giran en torno a la casa de familia y al jardín de infantes. Entre las externas, sobresalen aquellas que muestran la parte delantera o la parte trasera de la casa de Santi (figura N° 33), las plazas y las calles despejadas con una vegetación moderada y la presencia de edificaciones bajas que permiten contextualizar el lugar donde el niño y la familia viven y que podríamos asociar con algún sitio del conurbano bonaerense. Entre las internas, se recurre a la utilización de diferentes escenas que reenvían al interior del hogar

como el baño, la cocina, la habitación del chico o de los padres (figuras 34 y 35) y, en ocasiones, la sala del jardín de infantes (figura N° 36):



Figura N° 33. La casa



Figura N° 34. El dormitorio



Figura N° 35. La cocina



Figura N° 36. El jardín

Si bien existe una serie de locaciones, la mayor parte del tiempo el relato transcurre en la habitación del niño. Allí, “Santi” y “Elbiz” desarrollan actividades lúdicas a través de la presencia de la fantasía. Posiblemente, con esta idea se intente reforzar la capacidad de imaginación a la hora de jugar, y de manera conjunta, a la hora de aprender diferentes hábitos relacionados con los primeros años de vida. Sin embargo, un punto en común que presenta *Amigos con Medialuna* es que los espacios se orientan a la construcción de ambientes “autóctonos” o “costumbristas” y no se registra la presencia de artefactos tecnológicos que también pueden asociarse con el juego infantil, como por ejemplo, el uso de tabletas, computadoras, celulares, consolas o televisores. Aquí, creemos que el relato ficcional asume dos perspectivas, una *nostálgica*, que prioriza la visibilización de actividades lúdicas tradicionales, como es el juego en espacios abiertos o cerrados, y otra un tanto *restringida*, que posiciona a ciertas poblaciones del interior del país como exentas de la posibilidad de tener tecnología. Por esta razón, creemos que la televisión educativa no puede ignorar las características multimediales que el niño actual presenta y sería oportuno

mostrar la coexistencia de diferentes juegos, tradicionales y contemporáneos, para generar una mayor cercanía con el espectador.

La estrategia que implica sumergir al espectador en una geografía nacional y latinoamericana, y que pone en diálogo a estas dos series infantiles, puede visualizarse, con mayor precisión, en la segunda temporada<sup>45</sup> de *Amigos*. En este caso, las locaciones se desplazan al noroeste argentino, más precisamente, a la provincia de Jujuy:



Figura N° 37. Captura de pantalla del episodio “Empanadas” (*Amigos II*)



Figura N° 38. Captura de pantalla del episodio “El cerro de los siete colores” (*Amigos II*)

“Lali”, la protagonista, es una niña que vive en Purmamarca y recibe la visita de Elbiz, con quien comparte diferentes actividades, juegos y aventuras. En términos generales, en la segunda parte de la serie, los temas no se orientan a la enseñanza de hábitos y comportamientos sociales prototípicos de la primera infancia, sino que sobresalen aquellos que tienen como objetivo visibilizar las culturas, las costumbres y los escenarios naturales del norte del país.

### 1.2.3. LA MÚSICA COMO RECURSO DIDÁCTICO

Según indica el Diseño Curricular para la Educación Inicial, la música cumple una función primordial en el proceso de alfabetización de la primera infancia. A partir de los primeros meses de vida, los niños utilizan el instrumento de la voz como un recurso exploratorio que los incita a expresarse y a interactuar con el entorno. Por eso, a través de la emisión de “llantos”, “gritos”, “gorjeos” y “balbuceos”, el sonido les permite a los más pequeños no

---

<sup>45</sup> La segunda temporada de *Amigos* se compone de los siguientes capítulos: “La llegada de Elbiz”, “Aburriditis”, “El zonda”, “El cerro de los siete colores”, “El gran amigo invisible”, “Cazadores de sombras”, “El juego de las flores”, “Pastar ovejas”, “La planta gigante”, “La fiesta de la olla”, “El carnaval”, “El diente”, “Empanadas”, “El pucará”, “El tiempo”, “El pájaro”, “El sikus”, “La estrella fugaz”, “El duende”, “Las prendas”, “Tener un perro”, “La plaza del pueblo”, “El amigo secreto”, “La pachamama”, “Lejos de casa” y “Escribiendo en cursiva”.

solo comunicar su estado de ánimo (a saber, cansancio, hambre, diversión, dolor) sino también descubrir su propia voz y diferenciarla del resto. El niño ingresa a la educación inicial con experiencias auditivas previas –como pueden ser, la voz de la madre y los ruidos que producen los familiares y los objetos que lo rodean–, el jardín de infantes tiene el objetivo de ampliar ese repertorio de experiencias musicales con la finalidad de contribuir a la exploración lúdica y las variedades sonoras (Spakowsky, 2008):

El nivel inicial es, asimismo, el ámbito propicio para desarrollar actividades musicales significativas: desde la exploración de la voz en sus primeras vocalizaciones hasta el canto colectivo de los niños mayores, desde las primeras exploraciones sonoras de objetos hasta la ejecución instrumental conjunta, desde los juegos musicales tempranos seguidos por las rondas y, a lo largo del nivel, la audición de música de diferentes estilos (Spakowsky, 2008, p. 163).

En este sentido, el relato ficcional destinado a la primera infancia parecería adecuarse a las capacidades de aprendizaje musical de los niños. Entre éstas es posible mencionar, la exploración del cuerpo como productor de sonido, los diferentes modos de generar música con los objetos, la escucha “atenta”, la interpretación de canciones, la aparición de variaciones vocales a partir de la inclusión de onomatopeyas, jitanjáforas, repeticiones, variaciones melódicas, y la creación de “atmósferas sonoras” a partir de la presencia de movimientos, imágenes, representaciones y adecuaciones rítmicas según las características de los diferentes tipos de personajes y las acciones que éstos lleven a cabo.

En el corpus seleccionado para esta investigación, registramos la presencia de tres reglas de funcionamiento de la música según el objetivo didáctico que la misma persigue: en primer lugar, *la regla de la repetición*, en segundo lugar, *la regla de la caracterización* y, en tercer lugar, *la regla de la asociación*. Por supuesto, los recursos musicales, que pueden traducirse en ruidos, silencios acotados, músicas incidentales y canciones, se muestran articulados con la materia verbal (las letras de las canciones y/o las expresiones onomatopéyicas) y con las secuencias de imágenes que, en ocasiones, suelen demarcar una escenografía apartada del relato, construyendo de esta manera, una suerte de “atmósfera icónico-musical” en la que los niños realizan otro tipo de interacciones relacionadas con el cuerpo, a saber, el canto y el baile, además de la escucha y la visualización.

En el primero de los funcionamientos (XVII, XVIII y XIX), es posible evidenciar que las canciones se desarrollan a través de la regla de la *repetición*. Este tipo de mecanismo le permitirá al niño una gradual interiorización de la palabra, en la medida en que, durante la etapa sensorio-motriz, la imitación del sonido se desarrolla de una manera más “impulsiva”, y posteriormente, durante la etapa pre-operacional, el mismo se irá asociando a determinadas acciones, hasta consolidarse la adquisición del lenguaje.<sup>46</sup> De esta manera, a través de la música y la repetición, el niño se siente “interpelado” a participar no solo en la narración de la historia sino también en la experiencia musical, ya que se promueve la capacidad de observación, escucha y memoria, con la finalidad de desarrollar el pensamiento intuitivo propio de la primera infancia (Piaget, 2018):

(XVII) **Yo soy la princesa Medialuna/ recibí el hechizo de una bruja/** y ahora de noche dormir no puedo/ y al llegar el día tengo sueño/ **Yo soy la princesa Medialuna/ recibí el hechizo de una bruja/** cuantas aventuras por vivir/ de noche la selva sin dormir.

Fragmento de la cortina musical (*Medialuna y las noches mágicas*, el resaltado es propio.)

(XVIII) Pero mis pies se quedaron afuera/ y afuera hace **frío**, ay que **frío** hace afuera/ **Que frío que frío**, mis pies tienen frío/ **que frío que frío** mis juguetes quieren mimos (...)

Fragmento de la canción del episodio “Elbiz está vivo” (*Amigos*, el resaltado es propio.)

(XIX) **¿Hola cómo te va?/** “cuak” “cuak” el pato se **pondría a cantar/ ¿Hola cómo te va?/** “guau” “guau” el perro se pondría a cantar/ **¿Hola cómo te va?/** “muuu” la vaca **se pondría a cantar/** si los animales pudieran hablar/ **se pondrían a cantar.**

Fragmento de la canción del episodio “Mi animal favorito” (*Amigos*, el resaltado es propio.)

El segundo de los funcionamientos de la música opera a través de la *regla de la caracterización*, es decir, a partir de los diferentes “atributos” que las canciones le asignan a los personajes, los objetos y los lugares en los cuales la historia se desarrolla. En estos casos, la presencia de las letras musicales colabora con la enseñanza de “adjetivos

---

<sup>46</sup> En el marco de la primera infancia, el lenguaje se constituye a través de la presencia de palabras elementales; luego a partir de sustantivos y verbos y finalmente mediante la articulación de frases (Piaget, 2018).

calificativos” que diferencian a los personajes “malos” (“manchas en el lomo”, “aliento de fuego”, “dientes puntiagudos”, “muy malas”) de los “buenos” (“valiente”, “gracioso”, “charlatán”). Otro aspecto que contribuye a esa diferenciación es la utilización de la voz como instrumento narrativo: mientras que los personajes “malos” recurren a tonos graves, con una textura engrosada para generar miedo o desconfianza, los “buenos”, en cambio, emplean tonos más bien agudos, sobre la base de una textura suave y delicada con la finalidad de instalar cierta idea de tranquilidad y familiaridad. Ver a continuación las letras de las siguientes canciones (XX, XXI y XXII):

(XX) Todos se asustan cuando muestro las garras/ mis pisadas gigantes,  
retumban en el suelo/ resuenan en el reino/ **Soy Ferucho el dragón/ patas cortas, panzón, manchas en el lomo/ aliento de fuego, dientes puntiagudos para comer sapos tiernos.**

Fragmento de la canción del episodio “El dragón hambriento” (*Medialuna y las noches mágicas*, el resaltado es propio.)

(XXI) **Malas muy malas/ brujas en la selva/ practican día y noche sus hechizos y protestan/** No les gusta la risa, no les gustan los juegos/  
mezclando sus pociones gritan que dan miedo.

Fragmento de la canción del episodio “Las brujas quieren bailar” (*Medialuna y las noches mágicas*, el resaltado es propio.)

(XXII) Chaca Chacabuco/ Chaca Chacabuco/ Soy Chacabuco/ De toda la selva **soy el más valiente/ lindo, gracioso, inteligente/ Amarillo, rojo y verde/ un sapo muy especial/ largas patas, boca grande, exagerado y charlatán/** Me rio de la oscuridad/ cuando la luz está encendida/ y le hago muecas al dragón/ cada vez que no me mira.

Fragmento de la canción del episodio “El río de la risa” (*Medialuna y las noches mágicas*, el resaltado es propio.)

Por último, el tercero de los funcionamientos se vincula con *la regla de la asociación*, más específicamente, nos referimos a la presencia de rimas que vinculan diferentes palabras a través de la reiteración de sus vocales. Así, encontramos *rimas asonantes* como “juegos” y “miedo”, “querés y “pez”, “dulce de leche y juguete”, y *rimas consonantes* como “abrigada”, “frazada”, “frío” y “río”, “nadar” y “bajar”. Con la finalidad de generar una escucha atenta en el niño y que éste se encuentre “atraído” por los sonidos que las palabras generan, la regla de la asociación se basa, fundamentalmente, en la función poética del

lenguaje (Jakobson, 1984 [1964]), a través de la presencia de recursos como las rimas, las reiteraciones y las aliteraciones.

(XXIII) Me gusta dormir bien **abrigada**, quedarme escondida bajo la **frazada** (...) Que **frío** que **frío** estornudo y me **río** (...)

Fragmento de la canción del episodio “Elbiz está vivo” (*Amigos*, el resaltado es propio.)

(XXIV) Por el campo me gusta **pasear**, escuchar el viento, ver las flores **bailar**, si los animales pudieran **hablar** se pondrían a **cantar**.

Fragmento de la canción del episodio “Mi animal favorito” (*Amigos*, el resaltado es propio.)

(XXV) Por el río me gusta **nadar**, hacer burbujas de agua dulce, subir y **bajar**, si mi mundo **querés** conocer, solo hace falta tener una aleta de **pez**.

Fragmento de la canción del episodio “Mi mundo” (*Amigos*, el resaltado es propio.)

(XXVI) No les gustan la risa, no les gustan los **juegos**, mezclando sus pociones, gritan que dan **miedo**.

Fragmento de la canción del episodio “Las brujas quieren bailar” (*Amigos*, el resaltado es propio.)

Tal como lo expresan Díaz, Bopp y Gamba (2014), la música no constituye, únicamente, un medio de expresión artística, sino también, un importante instrumento pedagógico que puede tener implicancias en el plano psíquico, emocional y cognitivo. A partir de su escucha, el niño fortalece la inteligencia, en la medida en que se produce simultáneamente el manejo de operaciones técnicas, lógicas y estéticas. Por esta razón, siguiendo a Zapata, los investigadores advierten que el objetivo educativo en la primera infancia no reside en enseñar “conocimientos” y/o “aptitudes”, sino más bien en atender los procesos graduales de aprendizaje del pequeño, entendiéndolo como una totalidad perceptiva, cognitiva y corporal.

A lo largo de este capítulo, hemos señalado que el relato ficcional televisivo destinado a la primera infancia recurre a diferentes elementos del discurso narrativo para hacer de la comunicación audiovisual un proceso “didáctico” y a la vez “atractivo”. Entre los diferentes recursos, encontramos la utilización de la adivinanza, la enseñanza de rimas y el desarrollo de razonamientos sencillos, la inserción del espectador en el “género maravilloso” como ámbito de lo “posible” y de lo “natural” y la caracterización de

locaciones y personajes situados en una geografía nacional y latinoamericana. Por otra parte, hemos explicado que el relato se adecúa a las características psicológicas, afectivas y emocionales del espectador, a través de la presencia de elementos como el “amigo imaginario”, el cual permite procesar los cambios en esta etapa temprana de crecimiento; la consolidación de la “función simbólica”, que fundamentalmente se potencia a través de la presencia del juego, la imaginación y la fantasía; y la adaptación a las percepciones musicales del receptor que contribuyen a generar un tipo de consumo de “primer plano” o *foreground*.

A continuación, en el siguiente capítulo, nos proponemos describir el funcionamiento del relato ficcional televisivo destinado a la segunda infancia (7-12 años) con la finalidad de analizar su comportamiento ante la existencia de un espectador “escolarizado”.

## CAPÍTULO 2

### EL RELATO FICCIONAL TELEVISIVO CON FINES PEDAGÓGICOS DESTINADO A LA SEGUNDA INFANCIA

#### 2.1. PRESENTACIÓN, JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL CORPUS

El siguiente apartado analiza las configuraciones discursivo-pedagógicas presentes en dos programas educativos infantiles: *La asombrosa excursión de Zamba* (2010) y *Vuelta por el Universo* (2013). El criterio de selección del corpus se relaciona con un conjunto de aspectos que a continuación detallamos: en primer lugar, las dos animaciones se encuentran destinadas a la “segunda infancia” o “infancia operacional”<sup>47</sup>, que, como advierte Piaget (2018), consiste en un mejoramiento en la capacidad analítica, lógica y reflexiva, junto a la habilidad para solucionar problemas y efectuar procesos cognitivos relacionados con la clasificación, la asociación y la incipiente articulación de ideas. En segundo lugar, las series mencionadas pertenecen a productoras nacionales y se enmarcan dentro del “relato ficcional televisivo con fines pedagógicos”. Por último, las mismas reúnen una serie de rasgos retóricos, temáticos y enunciativos orientados al discurso narrativo que vincula lo lúdico con lo pedagógico. A diferencia de otras producciones de *Pakapaka*, estas series presentan, en la superficie textual, un mayor trabajo técnico del discurso didáctico, el que puede visualizarse a partir de la presencia de comentarios por parte del enunciador; la principal función de estos últimos es la de detener el tiempo de la diégesis para indicarle al destinatario cual es la información que debe recordar.

Otro criterio que convoca la selección de estos materiales se vincula con el impacto social que tales programas han tenido en las audiencias y en el espacio público: Al respecto, *La asombrosa excursión de Zamba*<sup>48</sup>, conformada por un total de cinco temporadas, ha generado un fenómeno “transmedia” que incluye la confección de numerosos productos

---

<sup>47</sup>Tal como indica Piaget (2018), la segunda infancia o “infancia operacional”, soportada en operaciones “concretas” (7-12 años), surge con posterioridad a la etapa pre-operacional, basada ésta última fundamentalmente en el despliegue de operaciones simbólicas. En la etapa operacional se desarrolla un mejoramiento en la capacidad analítica y lógica, la habilidad para solucionar problemas y la clasificación para agrupar y reagrupar objetos.

<sup>48</sup>La serie animada recibió diferentes premios y menciones, entre los que podemos detallar: la nominación al premio *Emmy Kids Awards* (2015), el premio al Mejor Programa de Animación (*Nuevas Miradas*, 2013), al Mejor Programa Infantil (*Cinecita Colombia*, 2012) y al Rubro TV infantil (Fund TV 2011). También recibió el reconocimiento de Radio Nacional a la Trayectoria, por su contribución en la educación infantil.

como remeras, afiches, rompecabezas, libros, disfraces y muñecos;<sup>49</sup> también ha propiciado el diseño de una página *web* y de aplicaciones interactivas y ha recreado numerosos espectáculos en diferentes espacios populares, entre ellos se destacan el “Centro Cultural Kirchner”, el parque “Tecnópolis” y la “Manzana de las luces”. Por su parte, *Vuelta por el Universo*, que se compone de una única temporada de 26 capítulos de 15 minutos cada uno, ha recibido el premio argentino en la sección “Serie de televisión” (*Expotoons*, 2013) y se ha consagrado finalista en el evento *Chicago Film Festival* (2014). También se ha replicado en diferentes espacios abiertos, a través de juegos, musicales y ferias, y ha tenido un importante nivel de circulación en las redes sociales, con un promedio de doscientas mil visualizaciones en *YouTube*. Además, en términos temáticos, es una de las primeras series animadas nacionales en promocionar el conocimiento geocientífico y astronómico con destinación a la segunda infancia.

Ambientado en el período que transcurre entre principios del siglo XIX y fines del siglo XX en Argentina, *La asombrosa excursión de Zamba* es un programa infantil producido por *El perro en la luna*,<sup>50</sup> con dirección de Sebastián Mignonga y guión de Fernando Salem, Gabriel Di Meglio y Nicolás Dardano. Además de los cortos tradicionales que contienen una duración de 26 minutos cada uno, la serie se compone de “micro” secciones, episodios especiales, segmentos interactivos, actividades recreativas, juegos didácticos y libros impresos con fines educativos.<sup>51</sup> Como indica Fuenzalida (2016):

La interactividad externa a la pantalla de televisión busca prolongar el programa, relacionarse con las competencias táctiles y manipulatorias del niño, fidelizar a la audiencia, marketing y financiamiento” (p. 88).

Para la realización de la investigación, seleccionamos una serie de capítulos correspondientes a la primera, segunda y tercera temporada<sup>52</sup> que incluye los inicios y la

---

<sup>49</sup>El diseño de los productos fue llevado a cabo por un conjunto de cooperativas autogestionadas, pertenecientes a la Confederación Nacional de Cooperativas de Trabajo (CNCT) y apoyadas, durante la gestión kirchnerista, por el Ministerio de Desarrollo Social.

<sup>50</sup> *El perro en la luna* es una productora audiovisual nacional que comenzó a desarrollar contenidos en el año 2004. Entre los productos más destacados con destinación infantil, podemos mencionar, además de *La asombrosa excursión de Zamba*, *Lunáticos*, *Familia Pampa* y *Siesta Z*.

<sup>51</sup> Como ejemplo, podemos mencionar el material didáctico: *El asombroso libro de Zamba en las islas Malvinas* (2015), realizado por el Ministerio de Educación de la Nación y *Pakapaka*, y editado por la Universidad Nacional de la Plata.

<sup>52</sup> Los capítulos a explorar son los que a continuación indicamos: “La excursión en el Cabildo”, “Se decide el Cabildo Abierto”, “El pueblo pide el Cabildo Abierto”, “Zamba y el primer gobierno patrio” (primera

consolidación de *Pakapaka* durante la gestión kirchnerista (2010 y 2013). El hecho de haber elegido estas temporadas se vincula, además, con la idea de que ellas expresan una configuración temática relativamente homogénea en torno a la conformación del Estado argentino y a la reivindicación de los próceres nacionales; paralelamente, en estos tres ciclos también puede observarse la construcción de un mismo enunciador que apunta a la exaltación de la soberanía nacional. El agrupamiento del corpus bajo estos parámetros temáticos y enunciativos permitiría agudizar la mirada sobre los procedimientos técnicos y lingüísticos que caracterizan al relato ficcional televisivo con destinación a la segunda infancia.

Como se sabe, en estas primeras temporadas, los sucesivos acontecimientos son recreados por un niño inquieto y curioso (“Zamba” también conocido como “José”) que recorre la historia argentina y dialoga con distintas figuras políticas y militares, entre las cuales se destacan Domingo Faustino Sarmiento, José de San Martín, Juan Manuel de Rosas, Manuel Belgrano y Cornelio Saavedra. El primer elemento distintivo de la serie infantil es que el protagonista principal es trigueño, vive en Formosa y le gusta el chipá. Así, *Zamba* se construye como una figura que intentaría desplazar los marcos dominantes bajo los cuales la niñez se ha representado entre los espectadores como verdad única, centralizada e irrevocable, construida desde un imaginario anglosajón. Tal como se expresa en el sitio *web* de la señal televisiva, *Pakapaka* “concibe a los chicos como ciudadanos, sujetos de derechos, constructores y pensadores de su realidad, con saberes y modos de ver el mundo que enriquecen la vida en común”. Por esta razón, las diferentes programaciones, “ofrece[n] herramientas para interpretar el complejo mundo que los rodea y [los posiciona como] verdaderos protagonistas y agentes de cambio”.

Dado que *Zamba* surge en el contexto de los festejos del Bicentenario, en los primeros capítulos se desarrollan temáticas ligadas al patriotismo, la conformación del Estado Nación y las figuras de los próceres nacionales. Por el contrario, a partir del 2014 la serie

---

temporada), “Zamba en la Vuelta de Obligado”, “Zamba en la casa de Tucumán”, “La asombrosa excursión de Zamba en Yapeyú I, II y III”, “La asombrosa excursión de Zamba en la casa de Sarmiento” (segunda temporada), “La asombrosa excursión de Zamba en la Casa Rosada”, “La asombrosa excursión de Zamba en las islas Malvinas”, “La asombrosa excursión de Zamba en el monumento a la bandera I y II”, “La asombrosa excursión de Zamba en las invasiones inglesas, La asombrosa excursión de Zamba con Martín Fierro; La asombrosa excursión de Zamba con Juana Azurduy” (tercera temporada).

comienza a expandirse y a desarrollar contenidos un tanto más diversificados, entre los que cabe mencionar, la historia argentina reciente, el holocausto, el fenómeno del mundial, las revoluciones campesinas, los escritores y científicos del siglo XX, la revolución francesa, la alimentación y el cuerpo humano. Incluso en estos últimos episodios, puede observarse una tendencia por ampliar las temáticas a países vecinos –posiblemente, con la intencionalidad de conformar en el plano audiovisual, aquello que se entiende como “Patria Grande”– y a profundizar, paulatinamente, la problemática de género, por lo que puede evidenciarse una mayor inclusión de personajes femeninos, como es el caso de Juana Azurduy, Frida Kahlo y Rigoberta Menchú.

Por su parte, *Vuelta por el universo* (2012) es una serie animada nacional producida por *BANZAI Films*<sup>53</sup> con dirección general de Javier Salazar y guión de Gabriel Lembergier, basada en la historia de tres amigos (Gaby, Manu y Leo) que ponen en funcionamiento un cohete para viajar al espacio. En el desarrollo de los diferentes capítulos<sup>54</sup>, los personajes conocen aspectos de la tierra y de otros lugares del universo, acompañados por una computadora inteligente llamada “Maqui” que les aporta datos específicos sobre el planeta tierra, las placas tectónicas, las tormentas solares, el oxígeno y el sistema solar. Un aspecto semántico interesante que convoca la atención del programa es que algunos de los nombres de los capítulos imitan en un tono lúdico algunas variaciones morfológicas de las declinaciones del latín: “rotatium”, “basurum”, “basurus”, “pocoxigenus”, “solazum”. Siguiendo los planteos de Alvarado, Gelbes (2011) postula que los títulos tienen tres funciones específicas: identificar el producto, designar su contenido y atraer el interés del destinatario. Por ello, mediante la inclusión de esta clase de palabras, la serie infantil anticipa el contenido lúdico-educativo de la misma, y crea una expectativa de “pseudo ciencia”, al transformar los contenidos enciclopédicos en elementos ligados con el orden del entretenimiento.

---

<sup>53</sup>Entre las producciones más destacadas de *Banzai Films* con destinación infantil, podemos mencionar, además de *Vuelta por el Universo*, los programas: *El show prehistórico*, *Short and Long* y *Ben and Hairy*.

<sup>54</sup>A continuación, exponemos en detalle los nombres de los capítulos que, hasta el momento, conforman la primera temporada de *Vuelta por el Universo*: “Pocoxigenus”, “Chiquitus”, “Lunarum”, “Desiertum”, “Continentum”, “Naves espaciales”, “Invernaderus”, “Graviton”, “Tormentus Solaris”, “Cometicus”, “Anillon”, “Basuris”, “Constelatium”, “Intelligentis”, “Robotium”, “Asistencia gravitacional”, “Eclisum”, “Solazum”, “Meteorum”, “Rotatium”, “Vía láctea”, “Torcidus”, “Mareum”, “Aquamundis” y “Geocentricum”.

A pesar de que los programas infantiles a analizar se enmarcan en un mismo tipo discursivo narrativo, con fines pedagógicos, y se encuentran destinados a un mismo sector infantil (niños y niñas de entre 6/7 a 12 años), las disciplinas a las que remiten son diferentes: en *Vuelta por el Universo*, puede verificarse la enseñanza de temas orientados a la promoción de la divulgación científico-técnica: entre tales temas se destacan, el oxígeno y la respiración humana, la atmósfera de los planetas, las primeras exploraciones al espacio, los eclipses lunares, las tormentas solares y los procesos de rotación y traslación de la tierra. Por su parte, *La Asombrosa excursión de Zamba* se relaciona con la enseñanza de contenidos que comprenden, básicamente, el período de la historia argentina de 1800 a 1870. Por esta razón, los temas se abocan a la conformación del primer gobierno patrio, la revolución de mayo, las guerras de la independencia, la lucha entre unitarios y federales, el proceso de creación de la bandera argentina, las batallas de “Vuelta de Obligado” y las invasiones inglesas.

Siguiendo la teoría epigenética de Erikson, Fuenzalida (2016) señala que en los comienzos de la etapa escolar –caracterizada por la culminación del pensamiento intuitivo y el paulatino ingreso del pensamiento operacional (Piaget, 2018)–, se produce una tensión básica que consiste en adquirir la capacidad de “industriosidad” en detrimento del sentimiento de “inferioridad”.<sup>55</sup> En la medida en que en este momento el niño ingresa en una etapa de latencia, en la que disminuye el interés por la sexualidad personal y social y aumenta la necesidad de relacionarse con sujetos del mismo sexo, la función principal que tienen los padres y profesores es la de contribuir al desarrollo de la autoestima y de la autoconfianza.

Debemos señalar, también, que la construcción de la autonomía es uno de los principios didácticos que prevalecen, por ejemplo, en el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires (Siciliano, 2018), junto con la idea del rol del docente en tanto “guía”. La autonomía es entendida desde una perspectiva amplia, es decir, en ésta se apunta a la resolución de tareas, al cumplimiento de normas y obligaciones, al uso de determinados materiales escolares, al aprovechamiento del espacio de trabajo y a los modos de interacción con los compañeros y los equipos de juego y de trabajo. Como se sabe, el

---

<sup>55</sup> Para Fuenzalida (2016), “la industriosidad es la capacidad de realizar actividades con instrucciones sistemáticas [dadas por] la familia, la escuela y la sociedad” (2016, p. 34).

objetivo que persigue el nivel primario es la formación de alumnos como “sujetos escolares”, a quienes progresivamente se les irá incorporando la rutina propia del trabajo pedagógico, por lo que, en este nivel se estima como una tarea importante, la inclusión de una instancia para la revisión de los aprendizajes. Este último mecanismo es interesante porque, tal como explicaremos más adelante, tanto *Zamba* como *Vuelta por el Universo* destinan un segmento final para la revisión y la memorización de los temas desarrollados en el capítulo.

Dado que en el nivel primario se produce el aprendizaje que implica la “asimilación” de la actividad escolar, en estos años, los niños descubren que los saberes previos con los que cuentan cumplen un papel fundamental a la hora de incorporar nuevos contenidos. Por ello, son actividades comunes en esta etapa la experimentación de la equivocación, el reconocimiento del aprendizaje a través del esfuerzo y la interiorización del sistema de normas. Así, como lo expresa vom Orde (2012),

Los programas educativos estimulan las habilidades meta cognitivas al permitir al niño relacionar el conocimiento ya asimilado con la nueva información, a hacer deducciones más allá de los hechos provistos y a extraer conclusiones basadas en estas relaciones (p. 50).

A diferencia de la “primera infancia”, en la que se produce una expansión de la capacidad simbólica, el desarrollo del pensamiento intuitivo y la conformación de la inteligencia práctica, en la “segunda infancia” –también entendida como infancia “operacional”– comienza a gestarse un principio de “construcción lógica” que coincide con el ingreso a la escolarización. Como indica Piaget (2018):

En lugar de las conductas impulsivas de la primera infancia, que van de la mano con la creencia inmediata y el egocentrismo intelectual, a partir de los 7 u 8 años el niño ‘piensa’ antes de actuar y así empieza a conquistar esta difícil conducta de la reflexión (p. 53).

A continuación, nos proponemos explorar el funcionamiento discursivo de los programas infantiles mencionados con la finalidad de comprender algunos de los mecanismos de configuración significativa del relato ficcional televisivo destinado a la infancia operacional.

## 2.2. LAS ESTRATEGIAS LÚDICO-PEDAGÓGICAS DE RECONFIGURACIÓN DEL SABER

En el desarrollo de los capítulos, es posible reconocer la presencia de una serie de estrategias lúdico-pedagógicas organizadas en tres campos: *las secuencias descriptivas de encabezamiento, las secuencias narrativas y explicativas y las secuencias de control de los aprendizajes*. Las primeras cumplen la función de presentar las características del programa y sus personajes, anticipar *grosso modo* el contenido de la historia y configurar un escenario “llamativo” que sirva para capturar la atención del destinatario. Las segundas, es decir, las “secuencias narrativas y explicativas”, tienden a ocupar una parte importante en la duración del episodio y en éstas puede identificarse un grupo variado de estrategias narrativas y de comentarios icónico-indiciales que le ofrecen al niño diferentes marcos de aprendizaje. Por último, las “secuencias de control de los aprendizajes” ponen en juego una actividad específica que es la de “resumir” y “controlar” los contenidos desarrollados en el segmento precedente.

Como puede fácilmente advertirse, la estructura que articula los capítulos de las series infantiles expresa cierta semejanza con los formatos del corto televisivo tradicional, en los cuales predomina un segmento de “apertura”, uno de “desarrollo” y otro de “cierre”. En televisión, más específicamente en telenovelas y series, la existencia de un hilo narrativo *ascendente* es crucial para mantener cautiva la emoción del espectador, a través de estrategias que abarquen, por ejemplo, la presentación de un problema, la complicación, la emergencia de uno o más conflictos, la situación de crisis, la aparición del “climax” o punto de mayor intensidad y la resolución del problema (Comparato, 2005).

Sin embargo, dado que las series analizadas se enmarcan dentro del relato ficcional televisivo con fines pedagógicos, la función de las mismas no reside únicamente en mantener “atrapado” al niño a través de la presentación de una historia, sino también en encauzar su interés hacia el aprendizaje de un contenido específico; de allí la necesidad de establecer diferentes tipos de comentarios que sirvan como “apoyo visual” para facilitar la incorporación de los conceptos más relevantes. Dicho procedimiento se relaciona con la noción de “edu-entretención”<sup>56</sup>, la cual ofrece a la audiencia un conjunto de elementos

---

<sup>56</sup> Entre los programas infantiles educativos que no pertenecen a *Pakapaka* y que utilizan el concepto de “edu-entretención” se destacan: los programas de *Baby TV*, la serie *Il etait une fois* (Érase una vez), *The magic*

didácticos y a la vez socioemocionales que exceden los lineamientos curriculares escolares (Fuenzalida, 2016). De este modo, la enseñanza de los temas se manifiesta a través del despliegue de *elementos teóricos* (que pueden representarse en “definiciones conceptuales”, “clasificaciones”, recursos como “separadores”, desarrollo de “argumentos”) pero también a través de la presencia de *elementos narrativos y descriptivos* que hacen de la enseñanza una actividad “atractiva”, en la que además se crea una situación de diálogo y de proximidad entre la cultura infantil, la televisiva y la escolar.

### **2.2.1. LAS SECUENCIAS DESCRIPTIVAS DE ENCABEZAMIENTO**

Las “secuencias descriptivas de encabezamiento” cumplen una doble función en el desarrollo del capítulo: por un lado, presentan las características generales del programa y de los personajes, y por otro, anticipan el contenido pedagógico a ser enseñado. Se trata de una instancia *clave* que dura apenas unos segundos y que tiende a ser un “punto crítico” en el cual la audiencia televisiva debe sentirse atraída y estimulada. Como se sabe, el concepto de “punto crítico” o “gancho” responde a las estrategias utilizadas por el relato ficcional televisivo para mantener en suspenso al espectador entre capítulo y capítulo. Generalmente, estos “ganchos” suelen ubicarse en los extremos del episodio y tienen la particularidad de crear cierta expectativa (educativa y de entretenimiento) en el espectador. En relación con esto, Fuenzalida (2006) señala que la audiencia crea una expectativa específica<sup>57</sup> sobre la televisión educativa, que no se traduce en una educación formal asociada con la instrucción o la capacitación, sino con la aparición y la identificación de temas existenciales y cotidianos. “La televisión (...) se constituye en una importante agencia de socialización que vuelve inviable la influencia de la escuela como única autoridad cultural” (p. 23).

---

*school bus* (El autobús mágico), *Sesame Street* (Plaza Sésamo), *Blue's Clues* (Las pistas de Blue) y *Sid, the science kid* (Sid, el niño científico).

A su vez, debemos señalar la diferencia que Fuenzalida (2016, p. 195) establece entre las categorías de “entretención” y “entretenimiento”. Mientras que la primera representa “una función general que puede realizar la televisión o el cine, junto a otras funciones como [la] información, [la] educación, [la] publicidad y/o [la] propaganda”, es decir, más bien se encuentra pensada desde la instancia de la producción; por el contrario, la segunda constituye “una experiencia vivencial subjetiva de la audiencia”, por lo que ésta se asocia directamente con la instancia del reconocimiento.

<sup>57</sup>A partir de un análisis en recepción, Fuenzalida (2006) destaca que las expectativas educativas de las audiencias televisivas sufren variaciones según la clase social a la cual éstas pertenecen. Así, por ejemplo, mientras que los estratos más altos presentan menos demandas “educativas” a la televisión y más de “entretenimiento”, por el contrario, los estratos bajos y/o medios depositan mayores niveles de confiabilidad en la dimensión pedagógica de la TV como consecuencia de la desigualdad de oportunidades y de mayor tiempo destinado al ocio.

Las estrategias lúdico-pedagógicas en el segmento introductorio se caracterizan por la presencia de una cortina musical de tipo “didáctica” y el empleo de la voz en *off* para anunciar las características generales del programa y del personaje principal. Dado que se trata de una instancia de apertura, tanto la presentación de *Zamba* como la cortina didáctica en *Vuelta por el Universo*, funcionan de manera estandarizada, es decir, en este segmento se reiteran con frecuencia las mismas marcas sonoras, gestuales, lingüísticas y visuales.

La introducción en *La asombrosa excursión de Zamba* comienza con la aparición en pantalla de un niño trigueño, de cabeza grande y cuerpo pequeño que camina hacia la escuela pública por una ciudad arbolada, colorida y despejada (Clorinda). El trayecto del personaje se ve acompañado de un tipo de música incidental que podría asociarse con el género “chamamé” pero en un ritmo acelerado, como si se tratara de ajustar la variedad musical a la discursividad videolúdica, con un estilo en dos dimensiones semejante al *Super Mario Bros*.

Al respecto, Berardo (2015, p. 126) especifica que en *Pakapaka*, “subsisten lógicas de la producción audiovisual propias del sistema analógico a la vez que se recuperan formas y recursos del multimedia” y del discurso videolúdico. Al retomar como condición de producción las lógicas narrativas del videojuego y del videoclip, el autor advierte que *La asombrosa excursión de Zamba* interpela y cautiva el interés de los niños y niñas, quienes presentan una educación televisiva construida alrededor de animaciones con características comerciales específicas.<sup>58</sup> Paralelamente, también se los convoca reivindicando la institución escolar pública, que presenta modos diferenciados de organización temporal y espacial con respecto a la televisión. Esta relación entre lo “analógico” y lo “digital”, entre lo “televisivo” y lo “escolar” y entre lo “tradicional” y lo “novedoso” parecería ser un recurso estilístico que atraviesa la dimensión estética de la serie.

---

<sup>58</sup> Por ejemplo, entre los diferentes estímulos de la televisión comercial, los niños están habituados a los segmentos publicitarios. Así, en programas como los de *Disney Channel*, “se constata que en una hora un niño recibe el estímulo de comprar 16 productos mediante publicidades y se expone a 21 promociones de los programas de la señal. Es decir, un niño que mira dos horas diarias de dibujitos en este canal puede llegar a recibir en un mes más de 960 estímulos de compra de productos y de 1.260 promociones de programas” (Berardo, 2015, p. 126).



Figura N° 39

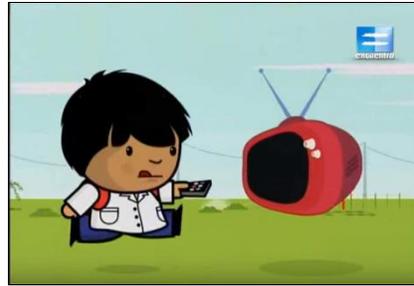


Figura N° 40

Fuente: YouTube. Capturas de pantalla de *La asombrosa excursión de Zamba*

Ahora bien, junto con la sucesión de las imágenes, se escucha la presentación del personaje principal, “Zamba”, a partir de la presencia de una voz en *off* que narra de manera autobiográfica los aspectos más importantes de su vida:

Me llamo José pero me dicen Zamba. Como todas las mañanas, estoy yendo a la escuela y estoy llegando tarde. Vivo en la provincia de Formosa, en una ciudad que se llama Clorinda. Mi comida favorita es el *chipá*. Una de las cosas que más me gusta es ver tele y la que menos me gusta es que mi mamá me mande a la escuela con el pijama abajo del guardapolvo. Cuando sea grande mi sueño es llegar a ser astronauta. Hoy es un día especial porque nos vamos con la señorita Silvia de excursión a....

[Presentación de “Zamba” en *La asombrosa excursión de Zamba*]

El acto de representar a un niño trigueño, que vive en un lugar alejado de la Ciudad de Buenos Aires, y que además come *chipá*, permite generar una rápida identificación con los hábitos y las costumbres formoseñas.<sup>59</sup> Un elemento que llama compulsivamente la atención, y que contribuye a generar cercanía con el personaje, es la relación desproporcionada entre el rostro y el cuerpo, comúnmente utilizada en otros programas infantiles, como en *Dora la Exploradora*. Al respecto, Fuenzalida (2016) explica que la mencionada desproporción se vincula con la percepción visual humana, que desde tiempos muy antiguos tiene dispositivos cerebrales en la filogénesis tendientes a focalizarse de

<sup>59</sup> Además, tal como lo muestra la transcripción de la apertura (“mi sueño es llegar a ser astronauta”), se trata de un niño que manifiesta vocaciones científicas, ligadas con el aprendizaje y el conocimiento. De manera similar, Fuenzalida destaca que estas representaciones infantiles pueden encontrarse en otros programas educativos y no educativos, los cuales, a partir de la década del 70, buscan instalar en el niño la motivación a la ciencia y a la innovación, como por ejemplo, *El libro gordo de Petete* (Argentina, 1974), *Érase una vez* (Francia, 1978), *El mundo de Beakman* (1992), *El autobús mágico* (Estados Unidos-Canadá-Francia, 1994), *Las aventuras de Ruka y los tesoros del mar* (Chile, 2014), *Sid, el niño científico* (Estados Unidos, 2008), *Peztronauta* (Brasil, 2009), *Octonautas* (Gran Bretaña-Estados Unidos, 2010) y *El mundo de luna* (Brasil, 2014).

manera predominante en el rostro y en la gestualidad. Esta capacidad proviene de la época en la que el lenguaje se basaba fundamentalmente en la comunicación gestual, por lo que el rostro, los ojos y el cuerpo eran las principales vías para interpretar “supervivencia”, “amistad” o “enemistad”.

En el caso de *Vuelta por el Universo*, las secuencias de encabezamiento también se inician con una cortina musical de tipo “didáctica” que cumple la función de anticipar la temática de la serie. Como explica Yébenes (2005):

La música es un elemento más del producto audiovisual, aunque primordial. En animación cobra una importancia especial, se convierte en fundamental para la definición del producto (p. 6).

Entre las diferentes funciones, la cortina musical contribuye a la producción de relaciones, establece una marca de familiaridad, aporta información e implica emocional y afectivamente al espectador. A diferencia de *Zamba*, el acento pedagógico en *Vuelta por el Universo* no está puesto en la relación de un personaje con los próceres y militares nacionales, sino en las aventuras que tres niños tienen en el espacio. Sin embargo, tal como lo explicaremos más adelante, el objetivo temático de la serie es un poco más amplio y reside en ofrecer elementos didácticos relacionados con el comportamiento social, la resolución de situaciones conflictivas, los roles grupales, el contacto con la “otredad” y el temor a lo desconocido. A continuación, transcribimos la letra de la cortina musical:

Tres amigos bajo el sol/**viajan** con una misión/**buscando ese lugar que ellos llaman tierra**/ cualquier día especial/que de tanto **curiosear**/ por un accidente la **aventura** comenzó/ universo de aventuras, viajes, saltos y locuras/ tantos mundos diferentes, tanta vida inteligente/ **En la nave no están solos**/"**Maqui**" **que lo sabe todo**/ tiene datos importantes y un **humor** muy delirante/aventuras sin final, mil amigos sumarán/con muchas historias para **recordar**/ universo de aventuras, viajes, saltos y locuras/ tantos mundos diferentes/ tanta vida inteligente/

[Cortina musical de *Vuelta por el Universo*, la negrita es propia]

Como puede apreciarse, la letra ofrece una mirada temática general de la serie (la tierra y el universo), y paralelamente, brinda una perspectiva conceptual sobre el niño-audiencia. Desde una forma lúdica y a través de la cortina musical, el relato ficcional introduce algunos términos proactivos (“viaje”, “aventura”, “búsqueda”, “curiosidad”) que tienen la finalidad de construir la imagen de un destinatario infantil “explorador” que se estimula

ante la investigación, la búsqueda de respuestas y el interés por aquello que se presenta como inexplicable. No obstante, a pesar de que el niño es representado como “protagonista de la historia”, el mismo es guiado por “Maqui”, una computadora que funciona como recurso “divulgador” o “experto” y que le brinda a los personajes información condensada en definiciones teóricas, a partir de las cuales los chicos toman decisiones que pueden resultar cruciales en el desarrollo de la historia.

A diferencia de *Zamba*, que exhibe una secuencia introductoria escenográfica relacionada con la lógica del videojuego, la cortina musical en *Vuelta por el Universo* se encuentra articulada visual y musicalmente, con la lógica escenográfica del videoclip (ver figuras 41 y 42 a continuación):



Figura N° 41



Figura N° 42

Capturas de pantalla del segmento introductorio (*Vuelta por el universo*)

La especificidad del videoclip puede verificarse a través de la presencia de elementos que incluyen, por ejemplo, la utilización de la técnica del *collage*, la experimentación con la imagen, la presencia de figuraciones, la fragmentación de la pantalla y, en consecuencia, la subordinación de la pieza musical a la imagen.<sup>60</sup> La utilización de este género pretende crear una rápida identificación y generar familiaridad con el ámbito del rock nacional, ya que –entre otras cuestiones– la música de apertura está a cargo del grupo musical “Karamelo Santo”.<sup>61</sup> De esta manera, el enunciador cumple la función de posicionar al espectador en una atmósfera sonora nacional que entra a jugar y a disputar el lugar de otras musicalizaciones televisivas o cinematográficas, provenientes comúnmente, del ámbito anglosajón.

<sup>60</sup>De allí la expresión que Chion (1993) formula con respecto a la idea de que no existe una “banda sonora” como sí puede existir una “banda de imágenes”. Los sonidos de un film, un video o una película no tienen “cohesión” ni “coherencia” en sí mismos, mientras que, por el contrario, la sucesión de imágenes sí las tiene.

<sup>61</sup>Grupo musical mendocino fundado en 1992, precursor del género rock mestizo o alterlatino.

En la instancia de encabezamiento, el relato ficcional televisivo anticipa de manera descriptiva el contenido temático de las series y recurre a diferentes géneros audiovisuales e interactivos para instalar un efecto de familiaridad y de entretenimiento en el espectador, al que se interpreta como portador de competencias multimediáticas. A su vez, se utilizan ciertos géneros musicales que tienen como principal finalidad legitimar la producción artística argentina y, paralelamente, pretenden situar al receptor en una escenografía sonora nacional. A continuación, veremos cómo se desarrolla el comportamiento del relato ficcional televisivo en las siguientes secuencias, es decir, en las explicativas y en las narrativas.

### **2.2.2. LAS SECUENCIAS NARRATIVAS Y LAS SECUENCIAS EXPLICATIVAS**

Las secuencias narrativas y las secuencias explicativas se desarrollan a través de una serie de mecanismos discursivos específicos. Así, mientras que las “narrativas” suelen evidenciarse a partir de la construcción de una historia, la cual se muestra organizada en base a la presencia de situaciones de “equilibrio y desequilibrio” (Todorov, 1991), la puesta en escena de una situación-problema y la confrontación clásica entre héroes y villanos; las “explicativas”, en cambio, suspenden momentáneamente el desarrollo del relato, se dinamizan a través de comentarios lingüísticos y audiovisuales y son las que se vinculan directamente con el discurso pedagógico. Como veremos, a diferencia de lo que sucede en la “primera infancia”, el relato ficcional televisivo destinado a la “segunda infancia” tiende a enfatizar una serie de elementos que buscan “fijar” la interpretación de los contenidos, con la finalidad de organizar, clasificar y dirigir la información a un espectador “escolarizado”.

Las secuencias planteadas en primer término, es decir, las narrativas, ponen el foco en la dimensión ficcional del episodio, dimensión en la cual se desarrolla una serie de acciones que se suceden unas a otras a partir de la configuración temporal de un núcleo inicial, otro, el segundo, conflictivo, y un tercero, resolutorio o final. Este tipo de secuencias presentan “lugares visuales comunes” previamente conocidos por el destinatario, en la medida en que incorporan recursos que son propios de los géneros televisivos, cinematográficos, videolúdicos o literarios. Su función no es la de enseñar un contenido conceptual

“explícito”, sino la de establecer continuidades y discontinuidades narrativas con la finalidad de generar cierto efecto de “atracción” y darle pie a la explicación siguiente.

Las segundas, es decir, las secuencias explicativas, resaltan el aspecto pedagógico del programa, por lo que ocupan partes o fragmentos específicos en el cuadro y tienden a apartarse de la historia. En este sentido, actúan como verdaderos “índices didácticos” porque tienen la finalidad de enseñarle al enunciatario cuál es la información que debe ser recordada. El concepto que aquí formulamos guarda cierta analogía con la noción de “índice comentativo<sup>62</sup>” elaborada por Bettetini (1984, p. 178), quien al retomar la vertiente lingüística de las *modalidades del decir* de Weinrich, estudia los mecanismos discursivos del lenguaje audiovisual en el relato cinematográfico.<sup>63</sup> Así, el teórico italiano señala que el mundo del comentario se entrelaza con el mundo del relato a través de la existencia de los mencionados índices, es decir, a partir de elementos lingüísticos y no lingüísticos que representan las opiniones, los juicios y las valoraciones de la instancia de la enunciación, respecto del enunciado o de parte de él.

Como veremos más adelante, en el corpus analizado, el enunciador recurre a la utilización de una diversidad de separadores, escenografías, musicalizaciones y personajes que actúan como “divulgadores”, estimulando el aprendizaje del niño a través de mecanismos entretenidos y atractivos.

#### **2.2.2.1. LAS SECUENCIAS NARRATIVAS**

Las secuencias narrativas se componen de algunos elementos característicos que incluyen, por un lado, el despliegue de situaciones de “equilibrio” y “desequilibrio” para generar una instancia de transformación en el relato y, por el otro, la presencia de “motivos” tradicionales relacionados con las figuras de héroes y villanos. En el lenguaje audiovisual, el relato ficcional televisivo destinado a la segunda infancia opera a través de una

---

<sup>62</sup> Entre los “índices comentativos” que Bettetini reconoce como los más “significativos”, encontramos la introducción de títulos, carteles y/o créditos, el empleo de determinadas angulaciones, planos o movimientos de cámara (travelling, zoom), el montaje, la composición figurativa, el uso expresivo del color, la voz en off, los *inserts*, los *ralenti* y la utilización de fundidos.

<sup>63</sup> Para Bettetini (1984, p. 143-144), “el sujeto de la enunciación es pues, en los audiovisuales, un aparato conceptual *ausente* pero que ha dejado sus huellas, sus marcas para indicar el trabajo desarrollado, sus objetivos, o por lo menos su intencionalidad; al mismo tiempo se hace presente por la articulación material de la diégesis que lo produce como su efecto”.

multiplicidad de elementos, a la vez verbales, corporales y sonoros<sup>64</sup>, y persigue diferentes objetivos: el de enseñar un contenido, el de interpelar socioafectivamente a la audiencia y el de inculcar valores relacionados con el comportamiento social, la ciudadanía y la institucionalidad. Por esta razón, en los casos analizados, el relato ficcional tiene como condición de producción al discurso videolúdico y al videomusical, por un lado, para generar cierta “cercanía” con los destinatarios, y por otro lado, para instalar un contrato de lectura con cierta tendencia a la complementariedad, dado que el objetivo del programa no es solo el de entretener sino también el de enseñar.

En las series infantiles registramos la existencia de situaciones de “equilibrio” y “desequilibrio” que ponen en funcionamiento el relato y la situación de expectación en el espectador. En relación con esto último, Barthes (1977 [1966]) plantea que la forma que adquiere el relato se encuentra esencialmente caracterizada por dos mecanismos, el de la “distorsión”, que tiene como principal elemento al suspenso, y el de la “expansión” de las unidades narrativas: “estos dos poderes parecen como libertades; pero lo propio del relato es precisamente incluir estos ‘desvíos’ en su [discurso]” (p. 47). El segundo proceso importante que, según el teórico, interviene en el relato es el de la “integración”, es decir, en la narración, la función principal no es la de “representarse” –generando un efecto mimético con la realidad– sino la de desplegar una serie de acciones que se suceden unas a otras a través de una secuencia “lógica”. Por tal motivo, si bien el relato ficcional televisivo se encuentra subordinado a la función del discurso pedagógico, podríamos señalar que este último se acompaña de los mecanismos del relato para hacer de la explicación una instancia “entretendida”, alejada de la propuesta formal que puede ofrecer una propuesta didáctica convencional.

Así, en *La asombrosa excursión de Zamba* es habitual que el personaje principal –quien actúa como “ayudante” de los próceres– aparezca recorriendo diferentes sitios históricos y posteriormente ingrese a lugares desconocidos que lo lleven de viaje al pasado, donde puede encontrarse con las figuras militares de la época. Asimismo, la recreación de distintas guerras o batallas, como pueden ser, “La batalla de Chacabuco”, “El cruce de los Andes”, “El desastre de Cancha Rayada”, “La batalla de Maipú”, “Las invasiones inglesas”

---

<sup>64</sup> Entre éstos se encuentran los sonidos fónicos, los ruidos y la música.

contribuye a la construcción de un relato en el que los personajes tienen que atravesar diferentes obstáculos para poder obtener, en términos de Greimas (1970), el objeto de deseo, es decir, la liberación de América. En estas narraciones, también son comunes las luchas entre los “realistas” y los “independentistas”, entre “San Martín” y “Napoleón Bonaparte”, entre “los unitarios y los federales”, y entre “Juan Manuel de Rosas” y la “escuadra anglo-francesa”. Con la finalidad de aportar datos específicos sobre la historia, debemos señalar que, además de protagonizar los hechos que refieren a ella, los próceres cumplen la función de “divulgadores estrellas” o de “divulgadores ídolos”. De este modo, el relato ficcional hace de la enseñanza de la historia, un espectáculo televisivo similar al de un espectáculo musical que busca generar interés en el niño.

En *Vuelta por el Universo* los personajes también atraviesan algunos obstáculos que los conducen a tomar decisiones y a trabajar en equipo (por ejemplo, el hecho de quedarse sin energía y recurrir a la utilización de paneles solares o bien llegar a un planeta en donde se encuentran con un vendedor que los quiere “estafar”). La situación conflictiva vehiculiza una estrategia discursiva que permite, por un lado, mostrar *la psicología de los personajes* (“Manuel”, un chico observador y detallista, “Gaby” una chica responsable y atenta a las dificultades del grupo, y “Leo”, un chico creativo que tiende a distraerse con facilidad); y por el otro, enseñar una serie de comportamientos y de rasgos que caracterizan al accionar científico, entre los que podemos mencionar, la interrogación, la observación, la experimentación y la búsqueda de soluciones. A su vez, existe una invariante en las dos series animadas y es que, con la finalidad de representar la imagen de un niño autónomo y con capacidad resolutiva, ambas producciones construyen a los personajes por fuera del ámbito doméstico y de las actividades cotidianas que incluyen la presencia de las madres y de los padres.

Si bien los programas parecerían construir las figuras de enunciatarios aparentemente diferentes, en un caso un niño-destinatario “científico” y, en otro caso, un niño-destinatario interesado por la historia argentina del siglo XIX, existe una “filosofía común” en torno a la construcción de una sociedad que subraya la soberanía y que podría traducirse en la reivindicación del patrimonio nacional y de los próceres que lucharon para defenderlo; y la promoción de la ciencia y del espíritu científico como motores de la autonomía política,

económica y cultural. En este sentido, tal como lo explicamos en el capítulo anterior, en los programas de la televisión educativa pública prevalece la idea de construir una cultura visual basada en la reivindicación de lo “propio”. Esto explica el hecho, además, de que se invite a diferentes artistas argentinos<sup>65</sup> para que contribuyan al diseño sonoro y visual de los programas, como ilustradores, músicos, animadores y asesores pedagógicos, del mismo modo que sucede en *Medialuna* y *Amigos*.

Otra de las estrategias interesantes presentes en las secuencias narrativas es la retoma de los esquemas clásicos que incluye la confrontación entre héroes y supervillanos. Tal como lo expresa Barthes (1977):

Muchos relatos enfrentan, alrededor de un objeto en disputa, a dos adversarios, cuyas ‘acciones’ son así igualadas; el sujeto es entonces verdaderamente doble sin que se lo pueda reducir por sustitución (p. 36).

Así, en las primeras temporadas de *La asombrosa excursión de Zamba*, existe una clásica disputa entre el ejército independentista, liderado por San Martín, y el ejército Realista, encabezado por el capitán español (ver figuras 43 y 44). Por su parte, en *Vuelta por el Universo*, a menudo los personajes se encuentran con villanos que cumplen el rol de “malos”, como el brujo “Salván”, que posee el monopolio del agua en un planeta y engaña a los habitantes, y “Taatchán”, un vendedor que quiere intercambiar la nave espacial de los chicos por objetos obsoletos (ver figuras 45 y 46):



Figura 43 “San Martín”  
*La asombrosa excursión de Zamba*



Figura 44 “El capitán Realista”  
*La asombrosa excursión de Zamba*

---

<sup>65</sup> Entre los artistas musicales que participaron en *La asombrosa excursión de Zamba*, se destaca la presencia de Soledad Pastorutti, Kevin Johansen, Hilda Lizarazu y el grupo *La Mosca*.



Figura 45  
 “El brujo Salván”  
*Vuelta por el Universo*



Figura 46  
 “Taa'chán”  
*Vuelta por el Universo*

Además del esquema binario que representa la lucha entre héroes y villanos, también puede verificarse la relación intertextual entre los rostros de algunos personajes de *Pakapaka* con los personajes “malos” y “buenos” de otros dibujos animados. Así, la cara del “Capitán Realista” presenta cierta analogía con “Scar” del *Rey León*, el “Capitán Garfío” de *Peter Pan* y el “Lord Farquaad de *Shrek* (figuras 47, 48 y 49). A su vez, “Taa'chán” guarda una similitud con el “Doctor Malo” de *Sonic*, el “Pingüino” de *Batman* y “Humpty Dumpty” de *Alicia en el País de las Maravillas* (figuras 50, 51 y 52). En esa misma línea, la fisonomía del “Brujo Salván” manifiesta algunas remisiones a “Mojo jojo” de las *Chicas Superpoderosas*, “Cell” de *Dragon Ball Z* y “Maléfica” del film *Cenicienta* (figuras 53, 54, y 55). Por último, si bien no se trata de un supervillano sino de un héroe, es notoria la referencia de San Martín con la figura de *Superman*, que puede verificarse a través de la presencia de la capa roja y de los rasgos “endurecidos” del rostro (figura 56):



Figura 47  
 “Scar” (El rey León)



Figura 48  
 El capitán Garfío (Peten Pan)



Figura 49  
 Lord Farquaad (Shrek)



Figura 50  
El Doctor Malo (Sonic)



Figura 51  
"El pingüino" Batman



Figura 52  
"Humpty Dumpty"  
(Alicia en el país de las maravillas)



Figura 53  
"Mojo Jojo"  
(Las Chicas Superpoderosas)



Figura 54  
"Cell" (Dragon Ball Z)



Figura 55  
"Maléfica" (La Cenicienta)



Figura 56 "Superman"

En este sentido, contrariamente a la opinión de diferentes especialistas que ven en la televisión un escenario "nocivo" para el aprendizaje, observamos cómo el relato ficcional televisivo se vale de elementos del discurso narrativo con la finalidad de hacer "más entretenida" la enseñanza de la historia o de la ciencia. Si bien se puede efectuar la crítica de que los personajes "malos" de *Pakapaka* están encarnados en figuras masculinas y la condición femenina está excluida de ese rol, adherimos a algunas investigaciones en las que

se ha demostrado que la inclusión de recursos como el humor, la utilización de tópicos y lenguajes apropiados para la edad, el manejo de un contenido educativo claro, la focalización en una pequeña cantidad de ideas a lo largo de un episodio y la utilización de imágenes atractivas y llenas de acción, aumentan la comprensión de los contenidos y mejoran la eficacia en los programas educativos (vom Orde, 2012).

A continuación nos proponemos describir en profundidad el funcionamiento de las “secuencias explicativas” que, tal como mencionamos, tienden a ocupar fragmentos específicos en la pantalla, diferentes de las que ocupan las secuencias narrativas.

### **2.2.2.2. LAS SECUENCIAS EXPLICATIVAS**

Las secuencias explicativas pueden verificarse a través de la presencia de cuatro elementos: la musicalización de los contenidos, la utilización de separadores, la aparición de “autoridades del saber” y la inclusión de escenografías mediáticas y lúdicas.

a) *La musicalización de los contenidos: las reversiones patrióticas, las canciones autobiográficas y las canciones con tendencia a exaltar la soberanía nacional*

Acompañada generalmente de ritmos bailables como el rock nacional, el *ska*, la murga y el *reagge*, la musicalización de los contenidos opera a través de tres operaciones diferentes: *la re-versión de canciones patrióticas* (entre las que podemos mencionar, el himno nacional, la marcha de las Malvinas o el saludo a la bandera), *las canciones autobiográficas* (en las que se realiza una breve presentación de los próceres argentinos) y *las canciones destinadas a exaltar la soberanía nacional* (en las que pueden observarse letras relacionadas con la “defensa” y la “protección” de los recursos argentinos). A nivel icónico, estos procedimientos suelen ser fácilmente identificables en la medida en que se recurre al uso de colores “estridentes” que llaman compulsivamente la atención (por ejemplo, el amarillo, el fucsia o el verde) y se utiliza una escenografía similar a la de un videomusical, que se diferencia ostensiblemente de la empleada en el relato.

Tanto la “reversión de las canciones patrióticas” como las “canciones autobiográficas” tienen la función de instalar cierta “cultura patriótica”, acercando las figuras de los próceres al universo infantil, con la finalidad de hacer de la enseñanza algo atractivo, resignificando

lo que comúnmente podría ser una ceremonia escolar.<sup>66</sup> Así, como puede verse a continuación, Sarmiento manifiesta una actitud “rapera” (figura 58), por lo que viste una gorra, un buzo con capucha y tiene los brazos cruzados, y Juan Manuel de Rosas (figura 57) se muestra como músico de rock, al tocar una guitarra que tiene la forma del territorio argentino, frente a un público de mujeres que, representadas en siluetas, proclaman su nombre, posicionándolo desde un lugar de “estrella” o de “artista” que genera fanáticos. Por supuesto, el riesgo que conlleva la presentación carismática de los próceres y el sobredimensionamiento de su accionar político es el hecho de ocultar o mitigar su faceta “autoritaria” e incluso “ideológica”, tal como Sarmiento la expresa en su libro *Facundo o Civilización y Barbarie en las Pampas argentinas*, y al que, por ejemplo, no se hace referencia en el epígrafe II de la figura 58.



Figura N° 57 (Juan Manuel de Rosas)

(I) No voy a pedir permiso, me vengo a presentar, yo soy Juan Manuel de Rosas vengo a organizar. De la Confederación soy el dueño y señor, no me llamen el tirano sino el restaurador. Mi proyecto federal solo quiere pacificar, y al que no le guste, va a pasarla mal.

Fragmento musical del episodio “La asombrosa excursión de Zamba en La Vuelta de Obligado”

---

<sup>66</sup> De hecho, como lo expresa el Diseño Curricular para la Educación Primaria (Siciliano, 2018), uno de los objetivos principales en esta etapa educativa es la de “recuperar” la carga emotiva de los actos escolares y brindar un homenaje a los próceres nacionales que lucharon para alcanzar la soberanía nacional.



Figura N° 58 (Sarmiento)

(II) Seguro ya me conocen, yo soy Sarmiento y empecemos ya mismo por el comienzo. A los 5 años yo ya leía, no necesitaba la escuela, yo ya sabía. Supuestamente no falté nunca, ni un solo día, aunque llovieran meteoritos a clase iba, re-contento, con alegría sabía que estudiando sería alguien en la vida, alguien importante, inteligente, gobernador, senador o presidente.

Fragmento musical del episodio “La asombrosa excursión de Zamba en la Casa de Sarmiento”

En esta sección, también encontramos otro tipo de musicalización relacionada con las canciones que se muestran “atentas” a la promoción de la soberanía nacional (III, IV y V). En éstas, puede apreciarse cierto tono de “denuncia”, en la medida en que se expresan valoraciones, opiniones y posicionamientos políticos, generalmente vinculados con la defensa del patrimonio y el territorio nacional y el repudio a los países colonizadores (ver a continuación la transcripción de la letra musical y las figuras):

(III) Ahí vienen ya están llegando, los barcos y la invasión, y aquí quien es el que manda, es francés o anglosajón (...) Navegaron desde Europa cuna de la civilización (...) Vienen a hacer negocios, llevarse todo y **que pague dios**, vienen a vender sus cosas, ganar dinero, ¡que **negoción!**.

(Letra de “La asombrosa excursión de Zamba en “La Vuelta de Obligado”, el resaltado es propio.)

(IV) Hay una colonia en medio del mar que Inglaterra ocupa de forma ilegal las islas Malvinas hay que liberar fueron argentinas lo son y serán, es una **injusticia** que hay que reparar, pero con la guerra siempre sale mal.

(Letra de *La asombrosa excursión de Zamba* en “Las Islas Malvinas”, el resaltado es propio.)

(V) Gran Bretaña es potencia mundial y **a todo el mundo** quiere dominar, Francia y España no la detendrán, veamos quien gana en Trafalgar, aquí está, aquí está, la flota imperial (...)

(Letra de *La asombrosa excursión de Zamba* en “Las invasiones inglesas”, el resaltado es propio.)



Figura N° 59 (El Rey Fernando, Zamba)



Figura N° 60 (Comandante anglo-francés, Zamba)

A diferencia de las otras dos musicalizaciones, es decir, por un lado, la reversión de las canciones patrióticas, y por el otro, las canciones autobiográficas que relatan parte de la vida de los próceres argentinos, en las canciones que exaltan la soberanía nacional, el enunciador expresa su subjetividad y actúa mediante la “disputa” y la “confrontación”, manifestando un posicionamiento político: el de reivindicar el patrimonio nacional y el de rechazar las perspectivas colonialistas. En este sentido, pueden reconocerse en las letras musicales expresiones coloquiales como: “que pague dios” o “¡que negociación!”. Dicho posicionamiento se ve articulado en el plano icónico mediante la comparación entre el Rey Fernando y un monstruo o bien a través de la representación de “signos monetarios” en los ojos de un comandante anglo-francés –deseoso de concentrar dinero, poder y fortuna– que reenvía intertextualmente a la iconicidad del dibujo animado. A través de estas expresiones, se busca instalar una mirada política en el niño, para que reconozca la importancia de preservar los recursos del país, frente a los que quieren apropiarse y servirse de éstos.

#### b) *Los separadores*

La utilización de separadores es un recurso muy común en los programas televisivos educativos destinados a la segunda infancia. Estos elementos poseen una importante funcionalidad didáctica y cumplen al menos cuatro propósitos: resumir el episodio previo, situar espacial y temporalmente al espectador, acompañar visualmente la explicación y titular los acontecimientos de la narración. En este tipo de secuencias, el relato ficcional suele recurrir a separadores con la finalidad de interrumpir el tiempo de la diégesis y organizar la información que se quiere que el destinatario fije.

Los separadores que podríamos denominar “narrativos” (figuras 61 y 62) son utilizados para resumir episodios anteriores, y de este modo, establecer continuidades entre los capítulos que se fragmentan en varias partes (por ejemplo, “La asombrosa excursión de Zamba en Yapeyú” se compone de un total de tres segmentos y el “*Monumento a la bandera*” de un total de dos). Con el objetivo de enunciar rápidamente los hechos pasados, en esta instancia la focalización empleada es de tipo interna<sup>67</sup> (Genette, 1972); esto significa que los hechos resumidos se encuentran filtrados por la conciencia del personaje (“Zamba”), quien a través de una voz en *off* se responsabiliza del enunciado y de la síntesis de los contenidos (VI y VII).



Figura N° 61 (Zamba)



Figura N° 62 (Zamba)

Al respecto, Kaufman y Perelman (1999, p. 9) sostienen que el resumen es un discurso que “expresa la estructura conceptual que organiza jerárquicamente la información de las secuencias del texto base, representando así la coherencia global del mismo”. Por eso, a través de esta tarea, los niños desarrollan competencias asociadas con la revisión, la rectificación, la selección, la reformulación, la cohesión y la coherencia:

(VI) En el capítulo **anterior estaba** de excursión en la casa donde **nació** San Martín en Yapeyú, cuando **de repente** sin querer **aparecí** en el barco que lo traía de Europa a Buenos Aires. Ni bien llegamos el Triunvirato le pidió que formara un Regimiento de Granaderos a Caballo para poder defendernos de los ataques de los españoles (...)

(VII) En el capítulo anterior, estábamos de excursión en el Monumento a la Bandera y con el niño que lo sabe todo, **fuimos** a 1812 para ayudar a

<sup>67</sup> En el ámbito de la narratología, Genette (1972) diferencia tres tipos de focalización: la focalización cero (“visión por detrás”), la focalización interna (visión “con”) y la focalización externa (“visión desde fuera”). La primera responde a la idea de que el narrador “sabe” todo sobre los personajes, la segunda en cambio, significa que el narrador “sabe” lo mismo que el personaje, por lo que éste último se convierte en el centro del relato; finalmente, la focalización externa se desarrolla cuando el narrador “sabe” menos que los personajes, generando de esta manera, una situación de “objetividad”.

Belgrano a crear la bandera. **Todavía** no **éramos** un país porque no se había declarado la Independencia y **hacía muy poco** de la revolución de Mayo (...)

Tal como lo muestra el resaltado, Ciapuscio (1994) señala que la base textual narrativa en la que se sostiene el resumen es una estructura simple compuesta por un verbo que señala cambio en el pasado como predicado (“estaba”, “nació”, “aparecí”, “fuimos”) y adverbios y construcciones de lugar y tiempo que funcionan como complementos adverbiales (“todavía”, “anterior”, “de repente”, “hacía muy poco”). De este modo, a través de la narración de los acontecimientos, Zamba no solo adquiere un lugar protagónico, sino también, ocupa un lugar de testigo que relata y anticipa los diferentes eventos históricos. Al posicionarse en la conciencia del personaje y al hacerlo hablar, el enunciador asume una postura “no adultocéntrica”, la que implicaría situar al niño como mero receptor de la “actividad escolar”.

Los separadores narrativos también se emplean cuando se requiere cambiar de locación y ubicar espacio-temporalmente al espectador (figuras 65 y 66), y esto, presumiblemente, porque el uso de *flashback* o *flashforward* o los cambios de escenas podrían no ser fácilmente reconocibles por los niños de esta edad. Además, puede verificarse la utilización de recuadros coloridos que apelan a una iconicidad sencilla pero llamativa y a una simbolicidad “desestructurada”, a partir de la existencia de una tipografía en movimiento que genera expectativa y cierta continuidad en el relato:



Figura N° 63



Figura N° 64

Capturas de pantalla de “La asombrosa excursión de Zamba en la “Vuelta de Obligado”

En otro caso, encontramos separadores que llamamos “de titulación”, utilizados comúnmente, para nombrar el acontecimiento histórico a tratar en el capítulo, como por ejemplo, “El desastre de Cancha Rayada” o la “Batalla de Chacabuco” (figura 67 y 68). A

diferencia de los separadores narrativos, y con la finalidad de remarcar la importancia del suceso a ser relatado, los separadores “de titulación” apelan a una iconicidad un tanto más “provocativa”, a través de la presencia de una tipografía grande en colores amarillos y naranjas, cuya función sería la de remitir indicialmente a la idea de guerra, fuego o conflicto armado.



Figura N° 65  
*La asombrosa excursión de Zamba  
a la creación de la bandera*



Figura N° 66  
*La asombrosa excursión de Zamba  
en Yapeyú*

La función del niño en esta clase de separadores es la de asumir el rol de “pequeño soldado” que asiste al prócer en su actividad; por eso, como puede verse en las imágenes, Zamba viste un “típico” sombrero de granadero y toca el clarinete, cuyo estruendo puede verificarse en la representación icónica del sonido mediante la propagación de rayos o luces blancas; el objetivo es el de posicionar al niño en un lugar de protagonismo, adjudicándole la responsabilidad de anunciar la batalla, de una manera más que ceremonial, lúdica. Contribuyen a ello, los recursos visuales icónico-indiciales configurantes de una sinestesia, que, remiten, como otros elementos ya descriptos, a la historieta y, ocasionalmente, al dibujo animado.

Además de los separadores “de titulación” y de los separadores “narrativos”, encontramos otra clase: los “expositivos” que, a modo de diapositivas, sirven para acompañar visualmente la explicación realizada por “Maqui”, la computadora inteligente de *Vuelta por el Universo* que aporta información sobre el sistema solar y la tierra (ver figuras 69 y 70).



Figura N° 67. “Pocoxigenus” *Vuelta por el Universo*

(XVIII) Los seres humanos respiran el aire que está presente en la atmósfera de la tierra. Al respirar, inhalan oxígeno y exhalan dióxido de carbono. Gracias a la respiración logran tener energía y llevar a cabo la vida diaria de manera adecuada. **La atmósfera es la capa de gases que envuelve a un astro. Muchos planetas y algunas lunas suelen tener atmósferas y suelen ser distintas unas de otras.** La atmósfera de la tierra está compuesta, por ejemplo, de nitrógeno y oxígeno, y también contiene otros gases como vapor de agua y dióxido de carbono.

(Definición enunciada por “Maqui” correspondiente a la figura N° 67, la negrita es propia.)

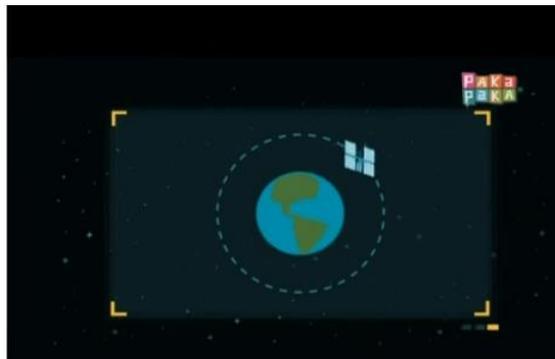


Figura N° 68 “Continentum” *Vuelta por el Universo*

(IX) Las estaciones espaciales terrestres se mueven, pero solo porque se mantienen en órbita girando alrededor de nuestro planeta. **Pueden tener pequeños cohetes impulsores para realizar ajustes muy sutiles o para cambiar de posición** ante una amenaza de impacto, pero nunca podrían viajar por el espacio, ni despegar o aterrizar.

(Definición enunciada por “Maqui” correspondiente a la figura N° 68, la negrita es propia.)

Siguiendo a Ciapuscio (1994), la estructura expositiva se emplea para efectuar enunciados referidos a la composición o descomposición de representaciones conceptuales del sujeto hablante. Dentro de esta base existen dos modelos: uno orientado a la exposición *sintética* y

otro orientado a la exposición *analítica*. La primera está conformada por una estructura simple con una forma verbal “ser” en presente que inaugura el predicado y un grupo nominal que funciona como complemento (como lo indica el resaltado XVIII, “la atmósfera es la capa de gases que envuelve a un astro”); en cambio, la segunda, es decir la analítica, constituye una estructura simple con una forma verbal “tener” en tiempo presente y, dado su efecto referencial, tiende a enlazar fenómenos (como lo muestra el resaltado IX, “pueden tener pequeños cohetes impulsores para realizar ajustes muy sutiles”). A diferencia de los separadores narrativos, que sitúan espacial y temporalmente al espectador, y los de titulación, que sirven para “nombrar” y “diferenciar” los eventos históricos, los separadores expositivos cumplen la función de “pizarra audiovisual” para acompañar icónicamente la explicación. En este momento, el discurso adquiere un mayor nivel de experticia, ya que el enunciador aporta fuentes de diversa índole, como por ejemplo, mapas, estadísticas, porcentajes e imágenes que le aportan legitimidad y autoridad a su relato.

### c) *Las autoridades del saber*

Las autoridades del saber se encuentran representadas por figuras “adultas” e “infantiles” que, en ocasiones, actúan como personajes principales o secundarios y, en otras, como “divulgadores de conocimiento”. La función central de éstos es la de aportar información diversa al destinatario, en un proceso dialógico que implica el esclarecimiento de conceptos, la formulación de respuestas, la colaboración en la toma de decisiones y el despliegue de definiciones teóricas. En el caso de *Zamba*, y durante las primeras temporadas, las autoridades adultas se representan en los próceres, mientras que las autoridades infantiles se encarnan en figuras como “Niña” o “El niño que lo sabe todo”. Por el contrario, en *Vuelta por el Universo*, no se registran autoridades infantiles; las que cumplen esa función son las computadoras inteligentes: “Maqui” y, ocasionalmente, “Compu”.

Tanto en *Zamba* como en *Vuelta por el Universo*, las interacciones entre las autoridades “adultas” y los protagonistas contienen matices dialógicos “socráticos”, a partir de los cuales se desarrollan modelos de conversación en donde el rol principal del “maestro” es guiar el aprendizaje del “alumno” para incentivar el pensamiento crítico, la memoria, la escucha atenta y la capacidad de fundamentación. Así, “los interrogantes funcionan como

marcos para iniciar la explicación, es decir son puntos de partida para contextualizar el tema o el concepto que se busca desarrollar” (Tosi, 2016, p. 113). En general, el niño se encuentra ante una inquietud teórica o bien ante una “situación problema” que no parecería poder resolver por cuenta propia y utiliza el recurso de la consulta para “franquear” la dificultad.

En *Vuelta por el Universo*, las definiciones que brindan las autoridades adultas (figuras 69 y 70 ubicadas a continuación) se acompañan de diapositivas didácticas y se soportan en un tipo textual con base expositiva, orientada a la divulgación geocientífica, a través de un conjunto de expresiones coloquiales que hacen de la transmisión pedagógica un proceso “amigable”. En estas secuencias también puede verificarse la construcción de un destinatario “curioso”, quien motivado por el conocimiento científico, se propone realizar diferentes preguntas sobre el universo y el sistema solar:

(X) Pregunta del personaje: **¿Y qué es un asteroide?**

Respuesta de Maqui: Los asteroides son rocas espaciales que en general miden unos cientos de metros o unos pocos kilómetros de diámetro (...) además los planetas tienen una forma más o menos esférica, en cambio los asteroides tienen formas muy diversas.

(XI) Pregunta del personaje: **Maqui, ¿Cuándo vemos la luna llena en nuestro planeta?**

Respuesta de Maqui: En nuestro planeta vemos la luna llena cuando la tierra está justo entre el sol y la luna. La luz del sol llega hasta la luna e ilumina toda su cara, eso ocurre una noche al mes.

P: **Maqui, ¿por qué los polos de la tierra se ven blancos?**

R: Los polos de la tierra se ven blancos porque están cubiertos de hielo.

Comentario del personaje: Claro, pero el hielo no nos sirve, nosotros necesitamos agua.

(XII) Pregunta de personaje: **Hola compu, mi nombre es Manuel, ¿nos podrías decir dónde estamos?**

Respuesta de Compu: Sí claro Manuel, estamos sobre un cometa.

P: **Ja! ¿Y qué es un cometa?**

R: Los cometas son grandes cuerpos de hielo y roca que viajan por el espacio. Son muchísimo más chicos que los planetas pero aún así pueden medir unos cuantos kilómetros de diámetro.



Figura N° 69



Figura N° 70

“Maqui” y “Compu” (*Vuelta por el Universo*)

En el caso de *Zamba*, los intercambios dialógicos se desarrollan entre el protagonista y las autoridades infantiles y adultas. Al tratarse de un discurso histórico, que revive la historia argentina del 1800, el programa recurre a la consulta de diferentes fuentes que tienen el objetivo de aportar no solo información enciclopédica, sino también “testimonial” y/o “biográfica”, donde los personajes simulan el “haber estado allí”. Las autoridades infantiles se encarnan en personajes como “Niña”, una mulata que usa un delantal y un pañuelo en la cabeza, y brinda información valiosa sobre la esclavitud (figura 71); y también encontramos al “niño que lo sabe todo”, otro personaje carismático y un tanto egocéntrico que, vestido con guardapolvo, capa y antifaz, oficia de “nerd” y de “súper-héroe”, y suele proporcionar definiciones específicas, como por ejemplo, la biografía de algún prócer (figura 72). Además, con la finalidad de efectuar un “guiño” a los adultos, el nombre de este último podría remitir a la clásica enciclopedia de *Larousse Lo sé todo*, publicada por primera vez en 1962.



Figura 71  
“Niña”



Figura 72  
“El niño que lo sabe todo”

(XIII) *Zamba*: ¿Qué es una pulpería?

**Niña:** Es un lugar donde los grandes se juntan a conversar, juegan a las cartas y toman bebidas fuertes.

Zamba: ¿Y queda muy lejos?

**Niña: Pasando el barrio del Tambor**

Zamba: ¿y Por qué se llama el Tambor?

Niña: Porque acá viven los negros libertos que les gusta tocar el tambor.

Zamba: ¿y qué es liberto?

Niña: “Libres”, hay negros que son esclavos y negros que son libres. Si sos esclavo te podés comprar tu libertad, o si tu amo quiere te puede dejar ser libre.

[Diálogo entre Zamba y Niña]

(XIV) Soldado: ¿de dónde salió este Belgrano?

**NQLST: ¡Yo lo sé! Manuel Belgrano nació en 1770 en Buenos Aires. Ahí estudió en el Colegio San Carlos y después se fue a estudiar Leyes a España donde se recibió de abogado con medalla de oro.** Además mientras estuvo en Europa fue la revolución francesa, y eso cambió mucho su forma de ver las cosas.

[Diálogo entre un soldado, “El niño que lo sabe todo” y “Zamba”]

Como enunciamos, las autoridades “adultas” están encarnadas en los próceres de la Independencia; en particular, durante las primeras temporadas de *Zamba*, el protagonista tiene una especial admiración y fanatismo por San Martín, a quien considera un héroe y un ídolo. Por eso, la función que cumple el “libertador” no es solo la de aportar información testimonial (ver diálogo XIV), sino también la de provocar “fascinación” en los niños, como si se tratara de un superhéroe; de allí que su vestimenta combine elementos típicos del uniforme militar con una capa roja, similar a la que utiliza el personaje de *Superman*. Entre los atributos y valores que equiparan a San Martín con éste último, encontramos el cuerpo robustecido y la actitud en la postura, la mirada al horizonte (Figura 74) que simula reflexión, la sensibilidad, la capacidad de generar enamoramiento, la preocupación por las “injusticias” y la voluntad por defender a los “buenos” de los “malos”, es decir, a América de los españoles.



Figura 73 San Martín y Zamba



Figura 74. San Martín

(XIV) Zamba: ¿Qué es una logia?

**San Martín: La logia Lautaro: somos un grupo de personas que nos reunimos en secreto y queremos lograr la independencia de América de los españoles.**

Zamba: ¿pero son buenos o malos?

San Martín: Buenos, por supuesto

Zamba: ¿y sin son buenos por qué se reúnen en secreto?

(XV) San Martín: Dime Zamba, en el futuro ¿América logra ser libre e independiente?

Zamba: Bueno en parte sí y en parte no. Hay luchas, pero son diferentes a las tuyas, la gente no anda peleando con espadas. Pero te tenemos como ejemplo, hay monumentos tuyos por todos lados.

San Martín: Bueno, sabes que no me gustan los homenajes. **Seamos libres, que lo demás no importa nada.**

Otra analogía que posiciona a San Martín con la figura del superhéroe del comic o del dibujo animado es la formulación de frases “prototípicas” que contienen los atributos ideológicos del personaje. Así, se retoman enunciados célebres como “seamos libres, que lo demás no importa nada” (XV), cuya función principal es la de instalar en el niño la idea de lucha, soberanía y sentido crítico. Por supuesto que, en este caso, los enunciados de tal tipo remiten también a los lugares comunes de cierto discurso de divulgación de la historia, que, incluso, pueden encontrarse en los libros de texto y manuales.

Por otra parte, es interesante observar las representaciones de “cientificidad” que se construyen en un programa y en otro; así, dada su impronta aparentemente “rígida”, las definiciones conceptuales que brindan las autoridades en *Vuelta por el Universo* son realizadas por máquinas y/o computadoras, mientras que el relato histórico en *Zamba* permite mayores intervenciones testimoniales y biográficas, lo que da una imagen de la disciplina más “flexible”, e inculca mayores puntos de vista, haciendo de la explicación un acto polifónico y no monódico.

d) *La inclusión de escenografías mediáticas y lúdicas:*

Las escenografías mediáticas y lúdicas suelen emplearse con un doble objetivo: por un lado, se pretende configurar la imagen de un enunciador-multimedia (que se muestra atento a los intereses “multimodales” de los destinatarios) y por otro, se espera utilizar estos espacios para “reparar” el aprendizaje de los contenidos desarrollados. Junto con la construcción del “ethos”, la escenografía se expresa como una escena apartada de la

historia, que legitima un dispositivo de enunciación para “convencer” o “cautivar” la atención del destinatario: “la escenografía resulta así, simultáneamente, aquello de donde el discurso proviene y aquello que el mismo discurso genera” (Maingueneau, 2004, p. 5). En este sentido, tal como el investigador francés explica, el dispositivo escenográfico construye la “adecuación” necesaria para enunciar aquello que es enunciado y para que el receptor asuma el rol que se le asignó. En nuestro corpus, varias escenografías pueden interpretarse como un videojuego, un programa de concursos televisivos, un videoclip, una discoteca, un parque de diversiones, un concierto musical:



Figura N° 75. Captura de pantalla del episodio “El pueblo pide el Cabildo Abierto”



Figura N° 76. Captura de pantalla del episodio “Zamba y el primer Gobierno Patrio”

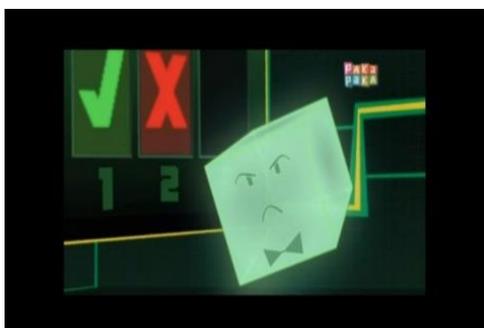


Figura N° 77



Figura N° 78

Capturas de pantalla del capítulo “Tormentus solaris” – Vuelta por el Universo



Figura N° 79

Capturas de pantalla del capítulo “La asombrosa excursión de Zamba en Yapeyú”

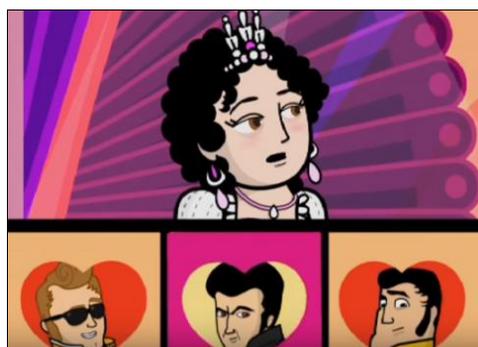


Figura N° 80

La escenografía que con mayor frecuencia aparece en los programas analizados es la del discurso televisivo, siendo precisamente el género “programa de concursos” el que prevalece (figuras 77, 78, 79 y 80), y la del discurso videolúdico, en la que puede visualizarse la representación de un videojuego (figuras 75 y 76). En algunos casos, las escenografías son empleadas para repasar, a modo de juego, los contenidos explicados y en otros, para contribuir a la función “distribucional” del relato. En relación con esto último, Barthes (1977) señala que a diferencia de las funciones “nucleares”, las acciones entendidas como “catálisis” o “complementarias” –que podríamos asociar con estas escenografías– sirven para distraer o detener el relato y para mantener en contacto al enunciador con el espectador. Si bien se trata de actividades que podrían considerarse como “secundarias”, las escenografías son empleadas, por una parte, para generar cierta “empatía” con el televidente, al que posiciona en un escenario convergente o multimediático, y por otra, para aportar comentarios “esclarecedores” que permitan optimizar la comprensión del contenido temático.

Además, en el caso de la escenografía construida *Quiero un marido revolucionario* (figuras 79 y 80), el programa de concursos propone “buscarle” un marido a Remedios y entre las diferentes opciones se encuentra la figura de San Martín. Con la finalidad de generar una suerte de “conversación” o de “diálogo” con el espectador, la conductora “Niña” mira a cámara y les explica a los espectadores que en esa época era “habitual” casarse a una edad temprana: “Chicas, en esta época las niñas acostumbran a casarse a esta edad, así que si viven en el futuro, no lo intenten en sus casas”, donde el “no lo intenten en sus casas” remite a los indicadores que aparecen en programas televisivos como el de César Millán, el “encantador de perros”. Por ello, este tipo de comentarios funcionan como “mensajes aclaratorios” que interpelan humorísticamente al espectador y lo obligan a efectuar un ejercicio de contextualización ante la narración desplegada.

### **2.2.3. LAS SECUENCIAS DE “CONTROL” DE LOS APRENDIZAJES**

Las secuencias de “control” de los aprendizajes se ubican al final de cada episodio y, mediante el despliegue de “fórmulas”, tienen la función específica de “monitorear” el aprendizaje de los contenidos a través de la presencia de diálogos con matices socráticos;

en éstos, un personaje actúa como “guía” y como “maestro” e incita al niño a resumir el contenido del capítulo de manera constructiva:



Figura N° 81  
Captura de pantalla del capítulo  
“La asombrosa excursión de Zamba  
en la Vuelta de Obligado”



Figura N° 82  
Captura de pantalla del capítulo:  
“La asombrosa excursión de Zamba  
en el Monumento a la Bandera”



Figura N° 83  
Captura de pantalla del capítulo “Chiquitus”  
(*Vuelta por el Universo*)



Figura N° 84  
Captura de pantalla del capítulo “Meteorum”

En *La asombrosa excursión de Zamba* (figuras 81 y 82), la secuencia de “control” de los aprendizajes se “despega” de la narración, a partir de la inclusión de un fondo plano con colores llamativos que simulan la presencia de un set de grabación o de un “croma”. En este caso, el prócer invitado es el que asume la responsabilidad de guiar las respuestas del niño, mientras se suceden algunas imágenes que recapitulan los hechos más relevantes del capítulo. En *Vuelta por el universo*, en cambio, la secuencia se compone de los niños que conversan con la computadora, “Maqui” (figuras 83 y 84), y al final de cada episodio, realizan una bitácora del viaje en la “Enciclopedia Universal Planetaria”, recapitulando la información más importante.

Entre las funciones que los diálogos cumplen, encontramos aquellos que intentan “comandar” la explicación, en un tono constructivista, con el objetivo de que el interlocutor brinde una respuesta: “¡Mejor cuéntame lo que aprendiste hoy!” (XVII); “¿Qué es lo que más te gustó del capítulo?” (XVII); “¡Pero primero cuéntame lo que aprendiste!” (XIX). Esta última clase de función es bastante recurrente y posiciona al enunciador en un rol de competencia de acción en tanto que la solicitud exigida (indicación, orden y/o sugerencia) adquiere un carácter de obligatoriedad (Ciapuscio, 1994). A su vez, como puede apreciarse a continuación, mientras que el niño apela a la utilización del “voseo”, en un tono informal y coloquial, el prócer emplea el “tuteo”, posicionándose desde un lugar que pone en juego una idea de “distancia” o “diferencia”:

(XVII) Zamba: Eu Rosas, ¿por qué los Federales perseguían tanto a los unitarios? ¿No les daba lástima?

J. M de Rosas: Bueno, ellos querían sacarme del poder para hacer un país diferente y yo no iba a permitirlo. **Pero mejor cuéntame lo que aprendiste hoy.**

(XVII) Sarmiento: dime Zamba, **¿qué es lo que más te gustó del capítulo de hoy?**

Zamba: Me gustó que viajamos en el tiempo y visitar San Juan, el lugar donde naciste. Y también me gustó conocer a Facundo Quiroga (...)

(XIX) Zamba: San Martín, mi autógrafo. Por favor me lo prometiste  
San Martín: está bien, **pero primero cuéntame lo que aprendiste hoy.**

No obstante, debemos señalar que, en *Zamba*, si bien la secuencia de control de los aprendizajes se caracteriza por la presencia de un niño que aporta información y resume el capítulo, los comentarios que éste realiza no evidencian rasgos polémicos o controversiales (XX y XXI). De hecho, en esta sección no suelen aparecer “preguntas”, sino por el contrario, enunciados que manifiestan ciertos rasgos de “conclusividad”. Por eso, en lugar de tratarse de una instancia que podría aprovecharse para la “reflexión” o el “cuestionamiento”, la escena enunciativa se caracteriza por la “repetición” o el “repaso” de los contenidos:

(XX) San Martín: Claro, y ¿qué más aprendiste hoy Zamba?

Zamba: **Que había esclavos, gente que no tenía libertad. Y también estaban los indios pampas, que eran independientes y viajaban a Buenos Aires a comerciar.**

SM: ¡Muy bien Zamba, sí que eres observador!. Aquí tienes tu merecido autógrafo.

(XXI) Belgrano: bien y ¿qué pasó después?

Zamba: niña y yo intentamos entrar al cabildo y no pudimos.

Belgrano: ¿por qué?

Zamba: **porque solo los blancos de alta posición social tienen derecho a entrar al cabildo y tampoco pueden las mujeres y los niños.** Después descubrimos que hay un grupo de patriotas que estaba planeando algo en una jabonería (...)

Por su parte, en *Vuelta por el Universo*, la “secuencia de síntesis o cierre” asume un modelo de conversación representado en una “situación de laboratorio”, en la cual los personajes no solo “repiten”, sino que, por el contrario, formulan preguntas, registran información, consensuan titulaciones, construyen objetos de estudio y realizan bitácoras de investigación: “Tengo una duda sobre los meteoritos. Maqui, ¿qué pasaría si cayese un meteorito en la tierra?” (XXII); “yo pensaba que las estrellas se veían de noche solamente, pero el sol también es una estrella y se ve de día...mmm quiero saber más” (XXIII). Por eso, a diferencia de *Zamba*, en *Vuelta por el Universo* se reconoce una estrategia que apuntaría a la construcción creativa del saber, orientada a la realización específica de actividades. En este caso, las actividades de recapitulación comprenden, entre las numerosas opciones, no solo tareas de memorización, sino también ejercicios de comprensión u opinión, el descubrimiento de “nuevas” ideas, el despliegue de consignas que apelen a la consolidación y el refuerzo de los aprendizajes relativos a conocimientos previos (Arenal, 2017).

(XXII) Manuel: **tengo una duda sobre los meteoritos**, voy a consultarle a Maqui. Maqui, ¿qué pasaría si hoy cayese un meteorito en la tierra?

Maqui: bueno sabemos que los meteoritos son asteroides que caen sobre los planetas. En la tierra caen un montón, y no le hacen ni cosquillas (...)

(XXIII) Manuel: **yo pensaba que las estrellas se veían de noche solamente**, pero el sol también es una estrella y se ve de día...mmm quiero saber más. Maqui, ¿Qué son las estrellas?

Maqui: las estrellas son esferas de gas a altísima presión y temperatura.

A lo largo de este capítulo, señalamos que el relato ficcional televisivo destinado a la segunda infancia contempla las características psicológicas de los espectadores, entendidos como actores plenamente insertos en la actividad escolar, cuya capacidad se relaciona con

la tarea de efectuar conexiones lógicas, resumir contenidos, desarrollar puntos de vista y asimilar informaciones provenientes de diferentes disciplinas. A través de la presencia de secuencias narrativas y, en gran medida, de explicativas, el relato ficcional televisivo recurre a una importante cantidad de mecanismos didácticos que detienen momentáneamente el tiempo de la historia para “fijar” la información que el enunciador “quiere” que sea asimilada por el destinatario. En efecto, al valerse paralelamente de elementos del discurso narrativo para hacer de la explicación algo atractivo, el relato ficcional también pretende cautivar el interés del espectador y resignificar su mirada, a partir de la reivindicación de costumbres, prácticas y paisajes nacionales con los que sienta familiaridad.

### **CAPÍTULO 3**

## **LOS RECURSOS LÚDICOS Y DIDÁCTICOS EN LA PLATAFORMA WEB DE *PAKAPAKA***

El objetivo que persigue este capítulo es el de efectuar un acercamiento analítico al funcionamiento de los recursos lúdicos y didácticos presentes en la plataforma *web* de *Pakapaka*. En particular, nos detendremos a explorar la sección correspondiente a “juegos, experiencias y actividades”, en la cual se despliegan un conjunto de elementos que establecen una relación de contigüidad con los programas televisivos del canal. Para ello, hemos organizado las características de los materiales según dos tipos de destinatarios. Por un lado, encontramos los “recursos lúdicos destinados a la primera infancia (2-7 años)”, y por otro, registramos los “recursos lúdicos destinados a la segunda infancia (7-12 años)”. En la medida en que el entorno lúdico se relaciona directamente con la historia personal, y podríamos agregar, guarda una estrecha relación con la “memoria lúdica” de los sujetos, el juego es una parte fundamental en la vida cotidiana, no solo de los niños sino también de los adultos: “los juegos dicen tanto de quienes juegan como del espacio-tiempo en el que se desarrollan (Duek, 2012, p. 650). En este sentido, previo a la descripción de los recursos de la plataforma, procederemos a realizar un breve recorrido teórico que examine la literatura especializada en el juego y las actividades lúdicas en la infancia.

#### **3.1. EL JUEGO COMO OBJETO DE ESTUDIO Y COMO OBJETO DE APRENDIZAJE EN LA INFANCIA**

Tal como lo expresa Duek (2012), la vasta presencia de bibliografía teórica relacionada con el juego infantil y las prácticas sociales tiene que ver con la inclusión de este objeto de estudio en diferentes campos disciplinares, entre los que podemos mencionar, la pedagogía, el psicoanálisis, la antropología, la sociología, la comunicación y la educación física. A su vez, la autora enfatiza la idea de que el “juego” no debe ser restringido al mundo infantil:

Para pensar el juego hay que construir un terreno fértil desde el cual se lo pueda [analizar] ya no sólo como manifestación de “lo infantil”, sino [como un elemento] situado en [un] entramado social, político y cultural (...). El juego, los juegos, en síntesis, la dimensión de lo lúdico nos atraviesa como sociedad mucho más allá de la infancia (Duek, 2012, p. 650).

Para Fuenzalida (2016), la capacidad lúdica de los sujetos se remonta a las tradiciones culturales más antiguas en la historia de Occidente, tradiciones relacionadas con el surgimiento de la dimensión oral de la sociedad, a través de la presencia de cuentos orales, el teatro y la dramaturgia, la danza, la música, los juicios orales y las fiestas religiosas. Por su parte, lo que se ha denominado “segunda oralidad”, que se halla impulsada por los medios masivos de comunicación –como la radio, la televisión y el cine–, habría reactivado la capacidad lúdica y festiva de la sociedad durante los siglos XX y XXI. En la actualidad, si bien el juego ha atravesado diferentes procesos de mercantilización, tecnologización y profesionalización<sup>68</sup>, aún sigue conservando los rasgos que lo caracterizaron y lo volvieron atractivo.

Dentro de los trabajos clásicos que investigan la relación entre el juego y la infancia, se destacan los de Caillois (1986), Elkonin (1980), Winnicott (1971), Huizinga (1972) y Shaeffer (1999). En torno a esta problemática, Caillois (1986) señala que la palabra “juego” no solo designa la actividad lúdica específica, sino también, la totalidad de los símbolos y de los instrumentos necesarios para realizarla. Por eso, según este investigador, todo juego instituye un sistema de reglas que simultáneamente establecen acciones “permitidas” o “prohibidas” en relación con esa dinámica lúdica, acciones que, indudablemente, surgen del resultado de un conjunto de convenciones arbitrarias y socialmente establecidas. Sin embargo, no cabe duda de que la creación de una *situación ficticia* es la unidad fundamental para llevar a cabo esta actividad, a partir de la transferencia del significado de un objeto a otro, en donde los niños asumen algún rol o cumplen una función temporal e imaginaria (Elkonin, 1980). Por eso, siguiendo los planteos de Ushinsky, Elkonin explicita que la única influencia que un adulto puede tener en el espacio de juego de un niño es el acto de aportar materiales que éste utilizará según su conveniencia y sus propios criterios lúdicos. Al respecto, Elkonin (1980) advierte que en la instancia pre-escolar, el juego adquiere una temática fragmentaria, ilógica e inestable, mientras que en edad escolar, el

---

<sup>68</sup> Un dato que comprueba la profesionalización del juego es la competición deportiva denominada *eSports* o “deportes electrónicos” que genera en el año una suma aproximada de 500 millones de dólares. Se trata de eventos masivos en los cuales se desarrollan actividades de competición de videojuegos multijugador, entre diferentes categorías de participantes (amateurs o profesionales). Así, dentro de los juegos más jugados se destacan *League of Legends*, *Dota 2* y *Counter Strike*.

mismo se desarrolla con mayor coherencia, cualesquiera sean las prácticas, las acciones y/o las actitudes llevadas a cabo.

Por supuesto, entre las obras clásicas provenientes del campo de la psicología y del psicoanálisis que estudian la relación entre el juego, el pensamiento y la infancia, sobresalen las de Vygotsky (2008 [1978]), Freud (2000 [1978]), Piaget (2018 [1964]), Bruner (2002 [1984]) y Klein (1974). Al respecto, Vygotsky (2008 [1978]) enfatiza la necesidad de comprender el “carácter especial” de las necesidades evolutivas del sujeto<sup>69</sup> para entender la forma que adquiere el juego en tanto actividad. Así, un niño en la instancia pre-escolar experimenta el juego mediante el predominio de la imaginación a través de la existencia de ciertas reglas ocultas, mientras que en la edad escolar, el juego se practica por medio de la presencia de reglas formalizadas, como producto de la adquisición del lenguaje operacional que implica el progresivo conocimiento de las reglas gramaticales. En cambio, en la primera infancia –y durante el juego–, el pensamiento está separado de los objetos y los significados son entendidos a “medias” (un trozo de madera se convierte en una muñeca y un palo en un caballo, ejemplifica el autor). En relación con esto, Fuenzalida (2016) señala que la neurobiología de la evolución ontogenética del cerebro explicita que entre los 2 y los 5 años ocurre un cambio importante en el desarrollo sináptico del hemisferio cerebral derecho. Dicho de otra manera, en ese momento se produce una “explosión lúdica” que, entre otras cuestiones, implica el incremento de la capacidad perceptiva, el desarrollo de asociaciones libres basadas en la imaginación y la fantasía, el despliegue del movimiento corporal a través del ritmo y la melodía, y el dominio del espacio “sin reglas” que conlleva la aparición del juego y la magia. Por eso, al compartir el juego, el adulto ayuda al niño a reconocer la realidad, instalando los límites (el “como sí”) que diferencian “una cucharada

---

<sup>69</sup> A partir de esta referenciación, podemos efectuar una analogía entre lo que postula Vygotsky y los aportes de Verón (1998) con respecto a la configuración del cuerpo signifiante. Como especifica el autor, se trata de un sujeto que progresivamente irá incorporando las reglas que operan en la capa metonímica de producción de sentido; éstas son, las reglas de la contigüidad (lo indicial), las reglas de la similaridad (lo icónico) y las reglas de la convencionalidad (lo simbólico). En el primer momento, la red está ligada a situaciones específicas, definidas por el ritmo de las necesidades corporales y su satisfacción, por eso, en esta etapa, el tejido se presenta como “compacto” y “relativamente rígido”. En el segundo momento, la red se vuelve multidimensional porque las secuencias del comportamiento se multiplican: el sujeto comienza a experimentar con su cuerpo y a producir sentido con éste. El tercer momento, en cambio, se caracteriza por la linealización del tejido multidimensional dado que comienzan a desplegarse en el niño un conjunto de operadores normativos, a partir de la progresiva inscripción del lenguaje y la capacidad de abstracción.

de comida” de la “simulación de un avión”. En definitiva, el juego configura un espacio transicional en el que el sujeto construye su autonomía y “distingue” la dependencia con los demás.

Desde el ámbito del psicoanálisis y la pediatría, Winnicott (1971) advierte que el juego potencia la capacidad perceptiva y creadora de los sujetos, en la medida en que el “acatamiento” y/o la falta de “libertad” coadyuvarían en la gestación de un sentimiento de inutilidad, una forma de existencia “atormentada” y una cierta idea de que la vida no merece ser experimentada de esa manera. Esta práctica lúdica comienza en una etapa muy temprana, por ejemplo, cuando el bebé se introduce el pulgar en la boca o cuando se acerca algún objeto transicional con la finalidad de estimular la zona erógena y provocar una experiencia “autoerótica” para defenderse de un estado de ansiedad. Así, los padres llegan a reconocer el valor de ese objeto y permiten que el niño lo tenga y lo lleve consigo en diferentes situaciones, sin generar rupturas en las continuidades experienciales del bebé, dado que podrían destruir la significación y el valor que éste le asigna. Por eso, el investigador inglés plantea que el impulso creador debe ser entendido como una actividad en sí misma, que atañe a las especificidades de un artista en el momento de producción de una obra de arte, y también cuando cualquier sujeto –ya sea bebé, niño, adolescente o adulto– contempla algo en forma saludable o realiza una actividad en forma deliberada, como, por ejemplo, ensuciarse con la comida o prolongar un estado de llanto para gozar con el sonido proyectado.

Otros investigadores provenientes del campo de la filosofía y de la historia estudian el fenómeno del juego desde una perspectiva “no biologicista” y “no instrumentalista”; tal es el caso de Huizinga (1972), quien parte del supuesto de que el acto lúdico no es llevado a cabo, necesariamente, para alcanzar ciertos objetivos o superar determinados obstáculos. Al respecto, el mismo explica que en la dimensión lúdica ingresa “algo” que sobrepasa el instinto inmediato y que le otorga sentido a la ocupación vital: “el juego no es la vida ‘corriente’ o la vida ‘propiamente dicha’. Más bien consiste en escaparse de ella a una esfera [paralela] de actividad que posee su tendencia propia. Y el infante sabe que hace ‘como sí’, que todo es ‘pura broma’” (p. 21). Además, este autor enfatiza la dimensión temporal de las prácticas de entretenimiento, ya que el juego tiene la particularidad de

adquirir una *forma cultural*: una vez concluido, éste puede ser repetido al grabarse en la memoria colectiva de los individuos y transmitirse de generación en generación.

En el campo de la didáctica, los trabajos locales de Malajovich (2008) y Sarlé, Sáenz y Rodríguez (2010) han construido distintos aportes en torno al juego y el nivel inicial<sup>70</sup>. Así, Sarlé, Sáenz y Rodríguez (2010) definen al juego como “un espacio [lúdico] a partir de la creación de una situación imaginaria en la cual los niños se involucran voluntariamente bajo la intención, el deseo o el propósito de ‘jugar a’” (p. 22). De esta manera, las autoras señalan que independientemente de los motivos que incita esa práctica lúdica, es decir, sea por placer, entretenimiento o diversión, el juego tiene su origen en el jugador, y por lo tanto, es automotivado.<sup>71</sup> Además de su carácter voluntario, constituye una actividad de imaginación, un espacio de interacción y un sistema de reglas verbalizadas o no verbalizadas que organizan la dinámica propia del juego. Por eso, entre las facultades que se desarrollan en la infancia, se destacan habilidades como la negociación, la construcción de confianza, la coordinación de acciones, la resolución de problemas y el enriquecimiento del mundo cultural, a través de la presencia de “juegos dramáticos o simbólicos”, “juegos con objetos y de construcciones” y, en menor medida, “juegos con reglas convencionales”.<sup>72</sup> La etapa pre-escolar concluye, por su parte, con el gradual establecimiento de los juegos de reglas y los juegos de construcción en el nivel primario, en

---

<sup>70</sup>Como señalan Sarlé, Sáenz y Rodríguez (2010, p. 19-20), el juego constituye uno de los objetivos fundamentales en el nivel inicial. Por eso, su importancia aparece explicitada en la Ley de Educación Nacional, en el artículo 20d, el cual indica la necesidad de: “Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”. A su vez, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2004) señalan que “Desde la perspectiva de la enseñanza, es importante [la] presencia [del juego] en las actividades del jardín a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, juegos de construcción, juegos matemáticos y otros, que se desarrollan en el espacio de la sala y en espacios abiertos”. Por último, debemos mencionar que la centralidad que adquiere el juego en la educación inicial aparece explicitada en el Diseño Curricular del mencionado nivel, a través de la presencia de asignaturas como “Juego y desarrollo infantil” y “Producción de materiales y objetos lúdicos”.

<sup>71</sup>En torno a esta cuestión, Malajovich (2008) diferencia “situaciones lúdicas” de “situaciones de aprendizaje con elementos lúdicos”. Las primeras no son experimentadas por los niños como instancias “educativas”, por lo que el docente interviene únicamente desde un lugar de “observador” para profundizar y enriquecer el juego. Por el contrario, las segundas, son presentadas por el docente con la finalidad de que los niños construyan algún tipo de conocimiento, para lo cual se establecen ciertas reglas y se planifican las dinámicas del juego.

<sup>72</sup>Los “juegos dramáticos” incitan al reconocimiento propio de la voz, del cuerpo y de las producciones plásticas, visuales, musicales, corporales y teatrales; por su parte, los “juegos con objetos y de construcciones” apuntan a la creación de múltiples ambientes, objetos, estructuras y escenarios; por último, los “juegos con reglas” permiten acercar al niño a las funciones que cumplen las instituciones, los espacios sociales y los objetos culturales (Sarlé, Sáenz y Rodríguez, 2010).

donde el maestro interviene de una manera un tanto más explícita y con objetivos y criterios planificados (Hervas, 2008).

En el actual contexto de convergencia mediática, debemos mencionar algunos de los autores que estudian el vínculo entre el juego, el aprendizaje, los medios de comunicación y las tecnologías digitales desde un enfoque sociocultural. Así, Gee (2005), Cassany (2008), Cope y Kalantzis (2010), Buckingham (2012), Pérez-Latorre (2012), Burbules (2014) y Scolari (2016) han producido numerosos trabajos centrados en las formas de alfabetización que promueven los dispositivos audiovisuales y tecnológicos. Los investigadores reconocen que son múltiples y variadas las formas actuales de lectura y escritura. Y esto debido a que “en general, la investigación educativa ha prestado mucha atención a las prácticas letradas de la escuela (...) y ha olvidado otros ámbitos [semióticos] y contextos que, pese a tener menos relevancia, también pueden desempeñar un papel significativo” (Cassany, 2008, p. 11). Así, Gee (2005) reconoce la necesidad de hablar en términos de “alfabetizaciones multimodales”, las cuales se encuentran vehiculizadas por la presencia de elementos “extra lingüísticos” que exceden el funcionamiento de las imágenes y las palabras, al resaltar “otros aspectos” de la comunicación no verbal, como por ejemplo, los sonidos, la música, el movimiento, las sensaciones físicas y las percepciones olfativas. Por eso, cuando se aprende un nuevo “ámbito semiótico”, se incorporan al menos tres facultades: la experimentación, la pertenencia a un grupo social y la habilidad para resolver problemas de variado tipo. En el caso de los videojuegos, si bien es posible encontrar una serie de limitaciones, pueden articularse operaciones cognitivas asociadas con el recuerdo, el despliegue de hipótesis, la predicción y la planificación estratégica (Buckingham, 2012).

No obstante, con el impacto de las tecnologías digitales y las nuevas formas de comunicación y participación en la red, hoy por hoy nos encontramos ante la presencia de aquello que en el ámbito académico se denomina “alfabetización transmedia”, es decir, un tipo de fenómeno ocasionado por la transición de lo analógico (*broadcasting*) a lo digital (*networking*)<sup>73</sup> que, según diferentes investigadores, sigue resultando “difícil” para la

---

<sup>73</sup> Scolari (2016) distingue entre la “alfabetización mediática” y la “alfabetización transmedia”: mientras que la primera tiene como objetivo brindar conocimientos y herramientas críticas para capacitar a los consumidores de medios y fortalecerlos en tanto ciudadanos (y consumidores), por el contrario, la segunda abarca un grupo de competencias que incluyen a los videojuegos, las redes sociales, la participación en

institución escolar (Scolari, 2016). En este sentido, existe una tensión entre las prácticas pedagógicas que promueven las escuelas y las prácticas sociales que desarrollan los prosumidores, puesto que mientras que las primeras siguen enseñando bajo una lógica de aprendizaje “lineal”, los dispositivos móviles que manipulan los alumnos –como tabletas, *smartphones*, *Ipads*, consolas de juego– están basados en una lógica hipertextual, es decir, “no lineal” (Castellón y Jaramillo, 2013).

Producto de la articulación entre la industria de los medios y las culturas colaborativas, las nuevas prácticas que dinamiza la cultura de la convergencia pronuncian diferentes desafíos a los docentes y a los profesionales de la comunicación. Según Scolari (2016), en la actualidad, la educación mediática no puede restringirse únicamente al análisis crítico de los productos televisivos ni a la elaboración de piezas educativas y comunicacionales basadas en el modelo del *broadcasting*. El consumidor tradicional de medios deviene, en la sociedad informacional, en un sujeto proactivo, que además de llevar a cabo lecturas críticas de lo que consume, diseña, combina y comparte sus contenidos en diferentes plataformas. Así, el aprendizaje “ubicuo” es diferente del aprendizaje “virtual”: más que relacionarse con una actividad artificial se vincula con una práctica de inmersión en la cual la creatividad, la solución de problemas, la comunicación, la colaboración, la experimentación y la investigación cautivan el interés de los participantes (Burbules, 2014).

## **3.2. LAS CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO EN LA PLATAFORMA WEB DE PAKAPAKA**

### **3.2.1. LOS RECURSOS LÚDICOS DESTINADOS A LA PRIMERA INFANCIA**

Los recursos lúdicos destinados a la “primera infancia” pueden clasificarse en dos grandes grupos. Por un lado, encontramos los juegos en soporte papel basados en operaciones “manuales” y, por otro lado, registramos la presencia de juegos en soporte digital basados en operaciones “interactivas”. Tal como plantea Piaget (2018), el desarrollo de la etapa pre-operacional en el niño, que, recordémoslo, oscila entre los 2 y los 7 años de edad, se caracteriza por la emergencia de la “función simbólica” y la “capacidad egocéntrica”.<sup>74</sup> A

---

entornos interactivos y el diseño y difusión de contenidos en diferentes medios y plataformas llevados a cabo por “prosumidores”.

<sup>74</sup>Algo que explicaría esta actitud egocéntrica es el hecho de que los niños más pequeños manipulan los juguetes y juegan de un modo individual, sin establecer conexiones con otros participantes, y repiten una y otra vez las mismas acciones sin mostrarse interesados por las acciones de otros niños (Elkonin, 1980).

diferencia del nivel senso-motor, en el que prevalecen conductas asociadas con la satisfacción de necesidades primarias, secundarias y terciarias, y los esquemas verbales y cognoscitivos se muestran restringidos, en el nivel pre-operacional aparece la posibilidad de que el niño represente “algo” por medio de un significante diferenciado, a partir de la alusión a objetos ausentes. Según el investigador, la función semiótica se establece a partir de la presencia de un conjunto de conductas prototípicas, entre las cuales se destacan, la “imitación diferida”, el “juego simbólico”, el “dibujo o la imagen gráfica”, la “imagen mental” y la “evocación verbal de acontecimientos no actuales”.<sup>75</sup> Así, mediante el incipiente desarrollo del lenguaje, el niño demuestra facilidad para recurrir a una mayor cantidad de símbolos con los cuales puede representar a los objetos del entorno. Como resultado, en este período se producen tres cambios significativos: la emergencia del lenguaje a través de la imagen y el símbolo, la aparición del pensamiento “intuitivo” y la interiorización de la acción, a través de la presencia de “experiencias mentales”. Por esta razón, los dibujos y las ilustraciones como recursos didácticos constituyen los “puentes” para la emergencia de la escritura (Teubal y Guberman, 2014).

Los juegos en soporte papel basados en operaciones “manuales” ocupan una parte importante en la plataforma y pueden dividirse en tres tipos: *las imágenes para colorear* (figuras 85 y 86), que pretenden “potenciar” la capacidad expresiva y perceptiva del niño a través de la pintura y los colores; *las figuras para recortar* (figura 87 y 88), que incluyen elementos para adornar fiestas de cumpleaños y también títeres de dedo y de papel, con la finalidad de contribuir a la creación de situaciones lúdicas y teatrales. Por último, entre estos recursos encontramos *los juegos de memoria visual* (figuras 89 y 90) como el “memotest” y el “dominó” que facilitan el desarrollo de operaciones cognitivas basadas en el recuerdo y la lógica intuitiva. La adecuación a las características del destinatario pre-lógico explicaría el hecho de que existan juegos en los que prevalecen textos icónicos por sobre textos lingüísticos, y actividades “individuales” por sobre las “grupales”:

---

<sup>75</sup> Siguiendo a Piaget (2018), con la “imitación diferida” comienza la posibilidad de “imitación” a través de la ausencia de los objetos; en cambio, la noción de “juego simbólico” refiere a la representación de situaciones lúdicas o ficticias, que actúan por medio de la imaginación. Por su parte, la presencia del “dibujo” conlleva la posibilidad de que el niño pueda expresarse a través de formas intuitivas aún no identificadas (garabatos y confección progresiva de dibujos intencionados). Las “imágenes mentales” pueden desarrollarse entre las “imágenes reproductoras”, que remiten a situaciones pasadas, y las “imágenes anticipadoras”, que prevén situaciones futuras. Por último, “la evocación verbal de acontecimientos no actuales” alude a la capacidad del niño de “recordar” objetos ya pasados e identificarlos, y evocarlos a partir de su ausencia.



Figura N° 85  
“Medialuna para colorear”

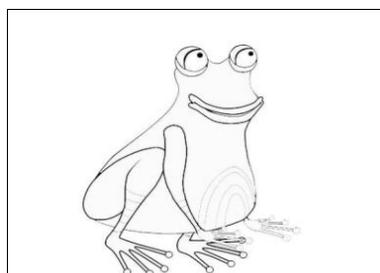


Figura N° 86  
“Chacabuco para colorear”



Figura N° 87  
“Bonete de cumpleaños, Medialuna”

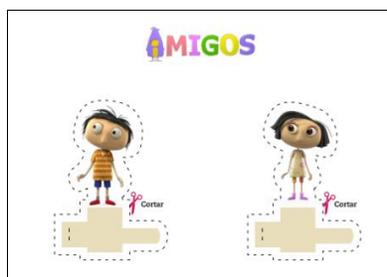


Figura N° 88  
“Títeres de dedo, Amigos”



Figura N° 89  
“Memotest Medialuna”



Figura N° 90  
“Dominó Medialuna”

La particularidad que presentan estos juegos es, en primer lugar, que requieren del auxilio de un adulto para poder llevarlos a cabo, dado que todas las figuras deben imprimirse y luego ser recortadas y reubicadas de acuerdo al objetivo que las mismas asumen en la secuencia lúdica. En segundo lugar, es necesaria la presencia de una persona mayor que interprete la “función instructiva” que cada uno de estos recursos tiene inscripto y que se sustentan en verbos en infinitivo: “imprimir esta página y recortar cada una de las fichas por la línea punteada”; “doblar la solapa blanca y pegar a una cinta o hilo para colgar”; “doblar y unir las caras para parar las figuras”. En este sentido, si retomamos las clasificaciones que Verón (1999) formula cuando analiza el discurso pedagógico en el manual escolar, en este tipo de juegos reconocemos la presencia de dos destinatarios claramente diferenciados: un *destinatario-niño*, quien es el principal interlocutor de la

plataforma y suele ser estimulado a través de la presencia de elementos icónicos e indiciales que llaman compulsivamente su atención, y un *destinatario-adulto*, quien interpreta diferentes tipos de “instrucciones” para colaborar en la actividad lúdica del primero. Tal como expresa Silvestri (1995), la cualidad que presenta la base textual de tipo “instruccional” –a diferencia de la narración o la descripción– es que se trata de un discurso orientado a la *ejecución práctica de acciones*:

La instrucción se configura como un discurso *directivo*. Debe organizar y controlar los procesos mentales y actividades del destinatario (adulto) por medio de prescripciones sistemáticas y ordenadas (p. 16).

Por otra parte, y como ya lo anticipamos, es posible identificar en la plataforma, la presencia de otro tipo de recursos lúdicos en soporte “digital” basados en operaciones “interactivas”. Entre estos, encontramos tres clases: *los juegos de creación libre de formas y figuras* (figuras 91 y 92), como “la pizarra mágica” y el “Dibu-dedo”, *los juegos de combinaciones verbales y no verbales* (figuras 93 y 94), a partir de los cuales pueden asociarse palabras con animales, o bien sonidos con objetos, y por último *los videojuegos*, que se caracterizan por la ejecución de acciones sencillas, a partir del uso de personajes en movimiento, el reconocimiento de objetos y la realización de recorridos en laberintos (figuras 95 y 96). Se trata de elementos lúdicos que, a través de la manipulación, contribuyen a la gestación de una “inteligencia práctica”, que por un lado, establece una continuidad con la experiencia sensoriomotora de la etapa precedente, y por otro, prepara el terreno de la verbalización a consolidarse en la etapa escolar (Piaget, 2018).



Figura N° 91  
“Pizarra mágica”



Figura N° 92  
“Dibu-dedo”



Figura N° 93  
“El juego de las combinaciones Animapaka”



Figura N° 94  
“Goteras musicales”



Figura N° 95  
“Escondidos en la selva”



Figura N° 96  
“Yunuén al rescate”

Así, las figuras 91 y 92, que representan una pizarra mágica y un vidrio empañado, permiten la exploración de las superficies y la manipulación de herramientas de dibujo, propiciando el reconocimiento de formas, fondos, colores y tamaños; por su parte, las imágenes 93 y 94 apuntan a la creación de experiencias visuales, verbales y sonoras, a partir de la identificación de animales que contienen palabras bisílabas o trisílabas como “loro”, “vaca”, “gallo”, “abeja”, “ballena” o “gallina”, o bien a través de la experimentación musical que pueden proyectar diferentes objetos mediante el contacto con la lluvia. Por último, las figuras 95 y 96 constituyen dos videojuegos que incitan, en un caso, a la exploración visual de los personajes de la serie *Medialuna* y, en el otro caso, al recorrido en el laberinto que debe efectuar la princesa para rescatar al príncipe. Un elemento característico que presentan estos recursos destinados a la primera infancia es su *estatismo*, es decir, gran parte de las acciones son realizadas con la pantalla “fija”, con una secuencia de juego “acotada”, sin la presencia de elementos en movimiento.

Ya sea para potenciar la capacidad expresiva no-verbal, agudizar la planificación y la observación, o bien para ejercitar la memoria visual, verbal y sonora a través de las figuras

de los personajes televisivos, la presencia de estos recursos lúdicos contribuye a la expansión de la *estructura simbólica del niño*. Dado que se trata de una etapa en la que el desarrollo del lenguaje se consolida, fundamentalmente a través de la presencia de imágenes y símbolos, y mediante la emergencia de un pensamiento “intuitivo” y una inteligencia “práctica”, es decir, pre-lógica, la mayoría de los juegos tiende a generar competencias cognitivas “incipientes” basadas en la adecuación al entorno, la exploración, el control de las actividades motrices, la memoria, la planificación y el ejercicio del pensamiento individual.<sup>76</sup> De un modo similar a como sucede en los programas televisivos orientados a la primera infancia, el medio digital “identifica” las características formales del destinatario y construye una serie de juegos manuales e interactivos que se adaptan a sus posibilidades perceptivas, cognitivas y experimentales. No obstante, resulta llamativo que en términos de diseño, se le otorgue mayor importancia a la presencia de recursos impresos, tratándose de una plataforma interactiva en la que pueden desplegarse un número mayor de recursos digitales.

### **3.2.2. LOS RECURSOS LÚDICOS DESTINADOS A LA SEGUNDA INFANCIA**

Los recursos lúdicos destinados a la “segunda infancia” (7-12 años) pueden clasificarse del mismo modo que aquellos orientados a la primera; es decir, por un lado hallamos los “juegos en soporte papel basados en operaciones manuales” y, por otro lado, encontramos los “juegos en soporte digital basados en operaciones interactivas”. A diferencia de la etapa precedente, en la que se desarrolla la estructura simbólica del niño, esta instancia se caracteriza, según Piaget (2018), por el desarrollo de la función operacional, la capacidad de pensamiento lógico y la desaparición del lenguaje egocéntrico. Entre las principales funciones “cognitivas”, se destacan las nociones de conservación<sup>77</sup>, la realización de

---

<sup>76</sup> En relación con la formación del niño en el período pre-escolar, Fuenzalida (2016) menciona una serie de programas televisivos que tienden a potenciar la ejercitación cognitiva a través de números, la identificación de figuras geométricas, el reconocimiento de nociones espaciales y temporales, junto con el uso de colores, letras y palabras. Entre las series infantiles podemos destacar: *Charly y los números* (2011), *Equipo Umizoomi* (2010), *Matemonstruos* (2012), *Flipos* (2008), *Wordworld y palabras* (2007) y *Daniel el tigre* (2012). Se trata de programas que potencian la actividad mental del niño, a través de la presentación de un escenario colorido, la construcción “breve” de escenas, la narración orientada a la resolución de problemas y las demostraciones audiovisuales en reemplazo de las “explicaciones verbales”.

<sup>77</sup> La “capacidad de conservación” se refiere a la idea de que el niño puede reconocer propiedades relacionadas con el número, la longitud o la sustancia y que dichas propiedades no se ven modificadas cuando se realizan cambios en el color, la posición o la forma. Esta capacidad es la que permite dar un salto de la etapa “pre-lógica” en la primera infancia, a una de tipo “lógica” en la segunda.

operaciones concretas<sup>78</sup>, la seriación, la reversibilidad, la clasificación, la construcción de números enteros, la configuración de la medida espacial y el reconocimiento incipiente del tiempo y de la velocidad. Por esta razón, el autor señala que a partir de los 7 años, el niño puede cooperar con otros actores porque ya no confunde el punto de vista propio con el ajeno. Así, se produce una etapa de “descentramiento” en la que emerge la necesidad de efectuar justificaciones lógicas y la articulación de ideas.

Los juegos en soporte papel basados en operaciones manuales pueden dividirse en dos tipos: por un lado, encontramos los que contribuyen a la personificación de figuras televisivas como “Zamba”, el “Capitán Realista”, “Belgrano” o “San Martín” (figuras 97 y 98), a través de máscaras, vestuarios o elementos característicos del personaje que el niño pueda utilizar; el segundo tipo está compuesto por crucigramas y juegos de mesa educativos que propician el ejercicio de la memoria, la asimilación de conceptos históricos y la incorporación de fechas relevantes (figuras 99 y 100). En este caso, la figura del adulto no aparece representada únicamente mediante la acción de la “ayuda” –como se lo mostraba en los juegos de la primera infancia– sino como una figura que puede ejercer otro tipo de tareas colaborativas, a partir de la participación en tanto “jugador”:

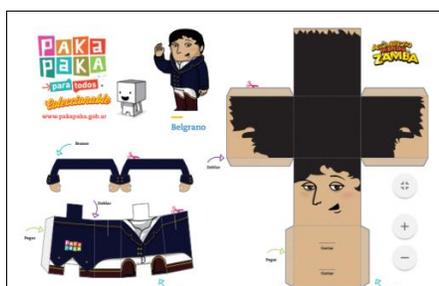


Figura N° 97  
“Belgrano para armar”

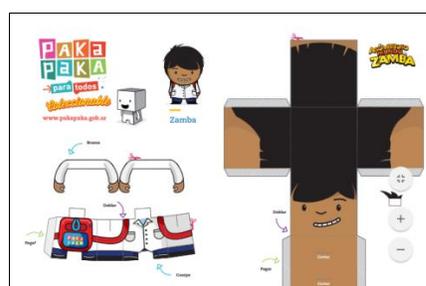


Figura N° 98  
“Zamba para armar”

<sup>78</sup> La utilización de las “operaciones concretas” remite a la idea de que el niño puede desarrollar la capacidad lógica, pero aplicada en objetos concretos. Este momento constituye la antesala de la etapa basada en el desarrollo de “operaciones abstractas”, en la cual, a partir de los 12 años aproximadamente, el niño configura un conjunto de proposiciones deductivas, elabora hipótesis, combina categorías y articula conceptos abstractos.



pretende enseñar conceptos o ideas nuevas relacionadas con los temas del programa televisivo sino reafirmar conocimientos.



Figura N° 101  
Captura de pantalla del juego  
“Armá tu Zamba”



Figura N° 102  
Captura de pantalla del juego  
“Armá tu Niña”

En cuanto a los videojuegos educativos, podemos destacar el caso de “El mundo animal de Max Rodríguez”, un juego producido por la *Señal Colombia* cuya serie televisiva propone la exploración y el descubrimiento de las diferentes especies animales originarias de América con la finalidad de que los niños incorporen conocimientos y estén abiertos a la problemática de la conservación animal. Como postula Gee (2005), el uso de videojuegos promueve el ejercicio de facultades relacionadas con el principio del aprendizaje activo y crítico, el reconocimiento del diseño en el que el juego se inscribe, la asimilación y articulación de las reglas que conforman el ámbito semiótico y el desarrollo de un pensamiento “meta” que conecte al juego con otros elementos externos a él. Por eso, la expansión del videojuego en diferentes ámbitos de la vida social, política y cultural debería incitar otro tipo de lecturas que abandonen la idea del juego como “medio de entretenimiento” o “pasatiempo” para empezar a entenderlo como “obra cultural”, forma de expresión y discurso (Pérez-Latorre, 2012).



Figura N° 103  
Capturas de pantalla del videojuego “El mundo animal de Max Rodríguez”



Figura N° 104

En contraposición a los otros recursos didácticos presentes en la plataforma, el videojuego *El mundo animal de Max Rodríguez* estimula la exploración, la manipulación, la planificación y la elaboración de hipótesis. Además, presenta unos pocos “desafíos” que promueven la curiosidad y el movimiento conforme el personaje avanza de nivel y libera un nuevo animal. Asimismo, una vez concluido el acto lúdico, en la pantalla se despliega una reseña informativa (figuras 105 y 106) que sintetiza los atributos más destacados del animal liberado, a través de la fórmula “Sabías que...”: “¿Sabías que el armadillo puede flotar en el agua llenando de aire sus intestinos? Los armadillos son excelentes nadadores, pueden aguantar la respiración hasta 6 minutos”; “¿Sabías que los osos de anteojos son los únicos osos que existen en Latinoamérica? Les dicen así porque tienen unas manchas alrededor de los ojos (...).”.

No obstante, una crítica que podría realizarse a este tipo de videojuego es que siempre se establecen los mismos desafíos, que consisten en el encuentro de la llave y la posterior liberación del animal, y los objetivos didácticos no se desarrollan durante la narración, sino únicamente al final, a modo de síntesis o cierre. Por otra parte, las acciones que el personaje realiza son un tanto restringidas y solo consisten en recoger frutas para acumular puntos, por lo que en este caso, no se presentan grandes dificultades que generen tensión narrativa:



Figura N° 105



Figura N° 106

Capturas de pantalla del videojuego “El mundo animal de Max Rodríguez”

En función de lo expresado, puede observarse que la plataforma *web* de *Pakapaka* asume un modo lúdico que, en principio, buscaría adaptarse a las edades de los diferentes destinatarios, al contemplar la realización de actividades variadas, entre las que se destacan, las manuales y las interactivas. No obstante, una dificultad que manifiesta el modo de disposición de los recursos es que éstos no se organizan según las características del destinatario, sino según las cualidades formales que exhiben. En este sentido, una mejor

clasificación y organización del material, junto con la incorporación de algunos comentarios explicativos destinados a los docentes o a los padres, podría contribuir a la interpretación y mejor utilización de las actividades lúdicas.

Otro problema importante que los juegos presentan es que, en términos “cuantitativos” existe una mayor cantidad de recursos impresos en relación con el número que presentan los digitales. De este modo, podríamos señalar que la concepción de juego en la plataforma manifiesta cierta impronta “tradicionalista”, adjudicándole a los recursos multimedia el carácter de “pasatiempo” o “diversión” y no de elemento pedagógico. Esto también encontraría explicación en el hecho de que los juegos no tienden a construir escenarios lúdicos complementarios, ya que apuntan a la repetición de contenidos vistos en los programas televisivos. A su vez, si bien los juegos destinados a la primera infancia propician el desarrollo de la capacidad expresiva, perceptual y creativa de los más pequeños; en lo que hace a lo cualitativo, los elementos lúdicos orientados a la “segunda infancia” no parecen “explotar” las habilidades cognitivas de este destinatario, así como tampoco parece profundizarse la dimensión semiótica y narrativa que una plataforma interactiva posee, limitando su funcionamiento a cierta lógica estandarizada, repetitiva y un tanto precaria.

## CONSIDERACIONES FINALES

En el curso de esta tesis, intentamos describir y analizar el funcionamiento del relato ficcional televisivo y de la plataforma *web* de *Pakapaka*, a partir del estudio de las especificidades retóricas, temáticas y enunciativas que los caracterizan. Así es como, desde un enfoque interdisciplinario, seleccionamos como componentes del corpus, las primeras temporadas de dos programas destinados a la “primera infancia” o “infancia pre-operacional” (*Medialuna y las noches mágicas* y *Amigos*) y dos programas orientados a la “segunda infancia” o “infancia operacional” (*La asombrosa excursión de Zamba* y *Vuelta por el Universo*). Asimismo, exploramos la sección “juegos, experiencias y actividades” presente en el sitio *web* de *Pakapaka* con la intención de investigar la función que el discurso didáctico adquiere en el medio digital, en una época que se caracteriza por la proliferación de narraciones transmedia, la consolidación de la convergencia mediática y la expansión de múltiples pantallas que coexisten con las prácticas tradicionales de la alfabetización escolar.

La tesis se organizó en tres capítulos: el primero, denominado “El relato ficcional televisivo destinado a la primera infancia”, el segundo caratulado “El relato ficcional televisivo destinado a la segunda infancia”, y el tercero, llamado “Los recursos lúdicos y didácticos en la plataforma *web* de *Pakapaka*”. La primera pregunta de investigación que motivó la exploración y la organización del corpus fue la siguiente: *¿Qué estrategias discursivo-pedagógicas utiliza el relato ficcional televisivo para enseñar los diferentes contenidos a los niños y las niñas?*

En el *primer capítulo*, analizamos las configuraciones discursivo-pedagógicas de las primeras temporadas de los programas *Amigos* y *Medialuna y las noches mágicas* que se destinan a la “primera infancia” o “infancia pre-operacional”; ésta se caracteriza según Piaget (2018), por el despliegue de la imaginación, la intensificación de la función simbólica, el desarrollo de la memoria espontánea, la manifestación de la conducta egocéntrica y la aparición del pensamiento intuitivo. La propuesta general de los programas analizados consiste en visibilizar, por un lado, algunas de las geografías nacionales y latinoamericanas, y por el otro, enseñar un conjunto de problemáticas que, en la etapa temprana, pueden llegar a resultar conflictivas o difíciles de procesar para los niños y las

niñas de esa edad. De ahí que tanto *Medialuna* como *Amigos* construyan un escenario narrativo y pedagógico orientado a la resolución de problemas, la superación de obstáculos, la motivación interna y la interacción con el entorno.

A diferencia de lo que ocurre con el relato ficcional destinado a la segunda infancia, en este tipo de programas suele predominar la *narración* por sobre la *explicación* con la finalidad de adecuar la información a las características psicológicas, perceptivas y afectivas de los espectadores. En términos generales, tanto *Medialuna* como *Amigos* construyen un tipo de enunciador que, a la vez que se muestra “predispuesto” a visibilizar las regiones, las prácticas y las costumbres nacionales, también se preocupa por enseñarle al niño a desarrollar actitudes proactivas y a tomar iniciativas; por su parte, lejos de asumir un rol marcado por la timidez o la pasividad, el destinatario asume un carácter “curioso” e “inquieto” que lo lleva a querer interactuar con el entorno, develar misterios y resolver problemas.

En el *segundo capítulo*, analizamos el comportamiento del relato ficcional televisivo en los episodios de *La asombrosa excursión de Zamba* y *Vuelta por el Universo* orientados a la “segunda infancia” o “infancia operacional” (Piaget, 2018), caracterizada por el despliegue de operaciones “concretas”, es decir, analíticas y lógicas. Así, mientras que la propuesta educativa general de *Vuelta por el Universo* es la de promover la divulgación científico-técnica, la de *La Asombrosa excursión de Zamba* es la de enseñar contenidos que comprenden el período de la historia argentina de 1800 a 1870. En ambos casos, puede reconocerse la existencia de un enunciador que apunta a exaltar la soberanía nacional, y un niño-destinatario interesado por la ciencia, la tecnología y la historia, que asume una faceta de tipo “multimediativa”, al que se lo convoca mediante diferentes escenografías lúdicas.

A diferencia de lo que sucede en la primera infancia, el relato ficcional televisivo destinado a la segunda infancia tiende a resaltar una serie de elementos que buscan “fijar” la interpretación de los contenidos en la pantalla. En paralelo, se intenta crear un universo ficcional con el que los chicos puedan sentirse atraídos e identificados. La creación de este universo ficcional pretende resignificar la mirada de los espectadores –habituada a la presencia de imágenes anglosajonas, como es el caso de los superhéroes–, y apuesta a subrayar la autonomía política, económica y cultural del país.

En el *capítulo tres*, titulado “Los recursos lúdicos y didácticos en la plataforma web de *Pakapaka*” nos propusimos analizar la sección correspondiente a “juegos, experiencias y actividades”; en ella se despliegan un conjunto de elementos que establecen una relación de contigüidad con los programas televisivos del canal. En el análisis, identificamos que si bien los juegos destinados a la primera infancia propician el desarrollo de la capacidad expresiva, perceptual y creativa de los más pequeños, los elementos lúdicos orientados a la “segunda infancia” no parecen aprovechar las habilidades cognitivas de este destinatario. Lo expresado nos lleva a interpretar que, en el sitio web, el juego adquiere una función de “entretenimiento” y/o de “pasatiempo” y no de elemento con fines pedagógicos, razón por la cual creemos que debería perfeccionarse.

A partir del análisis efectuado, consideramos que las relaciones establecidas entre los programas televisivos y la plataforma *web* no están potenciadas en términos didácticos. Con el objetivo de que los mismos puedan ser utilizados en el ámbito escolar, sería necesaria una mayor descripción en el sitio de *Pakapaka* sobre los contenidos y los temas que cada programa televisivo enseña. De esta manera, como elementos “complementarios”, en la plataforma *web* podrían indicarse “etiquetas” que enuncien el tipo de destinatario, la materia o el espacio curricular en el que el programa podría inscribirse y los posibles contenidos a ser trabajados. Asimismo, a modo de sugerencia, también podrían incluirse *links* o materiales audiovisuales que articulen la enseñanza del medio televisivo con otros materiales pedagógicos o históricos que resulten de interés, tanto para el docente como para el alumno.

La segunda pregunta que motivó la realización de la investigación fue: *¿Cuáles son las representaciones o modelos de infancias que los relatos ficcionales analizados construyen?* Para ello, formularemos dos representaciones que, a nuestro criterio, se han construido de manera hegemónica en los medios de comunicación y que, en la actualidad, conviven como imágenes prototípicas de la infancia:

La primera de ellas se relaciona con la idea de la *compasión*. Se trata de una perspectiva tradicional “moderna” que ubica a los niños y niñas como objetos de sentimientos y de programas (Bustelo, 2007) y que los posiciona, fundamentalmente, en el rol de sujetos carentes, incompletos y necesitados de afecto. Este sentimiento hacia la infancia, gestado

entre los siglos XVI y XVIII, se produce junto con la aparición de cambios sociales significativos, como por ejemplo, la reclusión de las familias en el ámbito privado, el crecimiento en los tiempos de ocio, las migraciones del campo a la ciudad y la configuración de espacios de reclusión, entre ellos, las escuelas. Fundamentalmente en el ámbito del discurso informativo, es decir, los noticieros televisivos, los medios “abusan” de esta mirada, a través de la representación de situaciones que incluyen la ayuda social meritocrática y la existencia de organismos “ejemplares” e “idóneos” para la realización de esa tarea (Bustelo, 2007). En otros casos, también puede verificarse la exaltación de situaciones de explotación o abuso infantil de niños, niñas y adolescentes –generalmente pobres– que buscan sensibilizar a la sociedad dentro de un contexto “compasivo” o “asistencialista”. Por supuesto, la mirada de la compasión conlleva la presencia de otra perspectiva que es la del “niño como amenaza”, quien atado a la lógica de la delincuencia, la pobreza y la marginalidad, entra en conflicto con la ley.

La segunda mirada hegemónica se vincula con la idea del *consumo*. Esta perspectiva habilita la representación del niño en tanto “cliente” (Minzi y Dotro, 2005). A través de la incidencia del discurso publicitario, y de la industria literaria y audiovisual, la infancia se construye y se proyecta como un ámbito en el cual el mercado elabora productos diseñados específicamente para chicos y chicas. De esta manera, los niños se ven influenciados, directa o indirectamente, por la presencia de elementos como los juguetes, las figuritas, la indumentaria, los anuncios publicitarios, las bebidas, las golosinas y los alimentos, la industria musical, las películas y los programas de televisión que recrean modelos estereotipados de infancia. Tal como expresan las autoras, los niños no solo compran “productos”, sino también “modelos culturales” que vehiculizan valores, creencias y sentidos sobre la “identidad infantil”, valores que –aplicados de manera estandarizada– no contemplan la diversidad y la riqueza cultural de un país.

Dada la recurrencia de estas representaciones hegemónicas sobre las infancias, en el último período, podemos observar la presencia de producciones infantiles y juveniles impulsadas por las señales públicas de los Estados latinoamericanos que han instalado un “estilo audiovisual común”, basado en la realización de formatos que tienden a interpelar a los niños y a las niñas desde sus propias culturas, narrativas y miradas. Así, encontramos los

casos de “TV Cultura” de Brasil, “Canal Once” de México, “Paraguay TV”, “TV ConCiencia” de Venezuela, “Bolivia TV”, “Señal Colombia” y, por supuesto, *Pakapaka*.

Como hemos analizado, al inscribirse en un escenario nacional y latinoamericano, los programas de *Pakapaka* presentan características que no se relacionan con los típicos estímulos de la industria comercial, sino con otra clase de intereses, asociados a la ciudadanía, a la vocación científica, a la política histórica y actual, al reconocimiento de la flora y la fauna argentinas y a las costumbres de los pueblos originarios. En este sentido, a la vez que se toman en consideración las cualidades, los intereses y las problemáticas diversas que un niño puede tener en su etapa actual, también se lo prepara para la etapa futura, con el criterio de diseñar una pedagogía de la infancia atenta a la formación de sujetos que podrán tomar decisiones políticas, económicas y culturales en el país.

Para concluir, indicamos que a partir de la realización de la tesis, intentamos generar una mayor comprensión del relato ficcional televisivo con fines pedagógicos y de la plataforma *web* de *Pakapaka*, con el objetivo de que las mismas puedan ser optimizadas y perfeccionadas en lo que hace a su dimensión sociodiscursiva y comunicacional. A su vez, esperamos que la investigación incentive las políticas públicas de inclusión mediática y tecnológica en el ámbito específico de la enseñanza de nuestra disciplina. Además de la importancia de preservar una señal televisiva como ésta, creemos que un mayor conocimiento de las características, las prácticas y los intereses de las audiencias infantiles, junto con las herramientas tecnológicas necesarias para la difusión del canal, llevarían a la conformación de un medio de comunicación y educativo atento a la visibilización de diversidades culturales, sociales y políticas.

## BIBLIOGRAFÍA

Albero Andrés, M. (1992). El niño ante el televisor. *Cuadernos de Pedagogía*, (202), pp 59-62.

Albero-Andrés, M. (1996). Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil. *Comunicar*, (6), pp. 129-139. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=6&articulo=06-1996-26>

Arenal, I. (2017). *Las actividades en los libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria. Análisis de su naturaleza y función* (tesis de grado), Universidad de Cantabria, Facultad de Educación, España.

Arias, G. y Olivieri-Pinto, R. (2010). La era digital: nuevos desafíos para la TV sesenta años después. *Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*, (69), pp. 82-84. Recuperado de <http://www.youblisher.com/p/352616-Revista-Trampas-de-la-Comunicacion-y-la-Cultura-69/n>

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, España: Taurus.

Bajtín, M. (1998 [1979]). *Estética de la creación verbal*. México D.F, México: Siglo XXI.

Barthes, R. (1977 [1966]). Introducción al análisis estructural de los relatos. En Verón, E. (Dir.), *Análisis estructural del relato* (pp. 9-44). Buenos Aires, Argentina: Editorial Tiempo Contemporáneo.

Belinche-Montequín, M. (noviembre de 2017). El asombroso mundo Malvinas: Imágenes del archipiélago en la propuesta de Pakapaka. En *Jornadas sobre la Cuestión Malvinas: Investigaciones y Debates a 35 Años de la Guerra*, La Plata, Argentina.

Berardo, N. (2015). *Pakapaka*, una cartografía posible sobre la construcción de subjetividades y las tecnologías. *Oficios Terrestres*, N° 33, pp. 121-131. Recuperado de <http://oaji.net/articles/2015/2719-1450554956.pdf>

Bernal, M. (2006). Género, etnia y clase en el cine infantil argentino. Un análisis de las representaciones de la niñez en las películas de los noventa. En Carli, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 265-302). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Bernstein, B. (2005 [1975]). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, España: Akal.

Bettetini, G. (1984). *Tiempo de la expresión cinematográfica*. México D.F, México: FCE.

Blanc, A. y Villalba, E. (2013). De caminos y fronteras: Serie Infantil De cuento en cuento emitido por Pakapaka. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 7 (7), pp. 1-4. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6585/pr.6585.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6585/pr.6585.pdf)

Bonsignore, I. (2016). *El compañero imaginario en la infancia* (Tesis de grado). Instituto de Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Bremond, C. (1970 [1966]). La lógica de los posibles narrativos. En Verón, E. (Dir.), *Análisis estructural del relato* (pp. 87-110). Buenos Aires, Argentina: Editorial Tiempo Contemporáneo.

Bruner, J. (2002 [1984]). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza.

Buckingham, D. (2012). *Más allá de la Tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Buckingham, D. (2011). *Material child: growing up in consumer culture*. Londres, Inglaterra: Polity Press.

Buckingham, D. (2002). *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid, España: Morata.

Burbules, N. (2014). Los significados del aprendizaje ubicuo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (104), pp. 1-7. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898105.pdf>

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Caillois, R. (1986 [1967]). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México D.F, México: FCE.

Carli, S. (comp.) (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En Carli, S. (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad* (pp. 11-40). Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas. Claves para su desarrollo*. Barcelona, España: Ministerio de Educación.

Castellón, L. y Jaramillo, O. (2013). Educación y videojuegos: hacia un aprendizaje inmersivo. En Scolari, C. (ed.) *Homo Videoludens 2.0. De pacman a la gamification* (pp. 264-281). Barcelona, España: Laboratori de Mitjans Interactius.

Castro, M. J. y Pardo, M. (noviembre de 2015). ¿Por qué, cuándo y para qué? Nuevos paradigmas en televisión educativa: La asombrosa excursión de Zamba (Televisión Pública). En Calvo, N. (Coordinación), *V Jornadas de Becarios y Tesistas*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Chion, M. (1993). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona, España: Paidós.

Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Comparato, D. (2005). *De la creación al guión. Arte y técnica de escribir para cine y televisión*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

Cope, B. & Kalantzis M. (2009). *Ubiquitous Learning*. Champaign, Estados Unidos: University of Illinois Press.

Corea, C. (1999). Ensayo sobre la destitución de la niñez. En Corea, C. y Lewkowicz, I. (ed.). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Argentina, Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

Corea, C. (2001). La infancia en el discurso mediático. *Cuadernos de pedagogía*, (6), pp. 85-90.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (ed.) (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires, Argentina: Lumen-Humanitas.

Curia, M. (2006). Pequeños consumidores: algunas reflexiones sobre la oferta cultural y la construcción de identidades infantiles. En Carli, S. (Comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 303-319). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Díaz, M; Bopp, R y Gamba, W. (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. *Infancias Imágenes*, 13(1), pp. 103-108. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/5455>

Dotro, V. y Minzi, Vi. (2005). Los niños de hoy no son como los de antes. *Novedades Educativas*, N° 63.

Dotro, V. (2003). Televisión infantil y construcción del niño televidente. En Carli, S. (comp.) *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina* (pp. 215-250). Buenos Aires: La Crujía.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.

Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Duek, C. y Heram, Y. (2017). Televisión para niños y niñas en Argentina: un estudio exploratorio. *Comunicacao Midiática*, 11(3), pp. 205-225. Recuperado de <http://www2.faac.unesp.br/comunicacaomidiatica/index.php/comunicacaomidiatica/article/viewArticle/805>

Duek, C. (2013a). *Infancias entre pantallas*. Buenos Aires, Argentina: Capital Intelectual.

Duek, C. (junio de 2013b). Infancia, televisión y Estado: PakaPaka y una nueva discusión sobre calidad en la Argentina. En *Latin American Studies Association*, Washington DC, Estados Unidos.

Duek, C. (2012). El juego infantil contemporáneo. Medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(3), pp. 649-664. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a09.pdf>

Duek, C. (2011). Infancias globales, infancias locales. La televisión y la representación de los más chicos. En Entel, A. (comp) *Infancias de Latinoamérica. Un cuadro de situación*. (pp. 73-93). Buenos Aires, Argentina: Fundación Walter Benjamin, Fundación Arcor.

Duek, C., Enriz, N., Tourn, G. y Larreta, F. (agosto de 2011). Representaciones de la ludicidad en el bicentenario: acerca de “La asombrosa excursión de José Zamba”. En *IX Jornadas de Sociología*, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, Argentina.

Duek, C. (2006). Infancia, *fast-food* y consumo (o cómo ser niño en el mundo Mc Donalds). En Carli, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 241-264). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Elkonin, D. (1980 [1978]). *Psicología del juego*. Madrid, España: Visor.

Fabbro, G. y Sánchez-Labela, I. (2015). Infancia, dibujos animados y televisión pública. La difusión de valores y contravalores en la producción española y argentina. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), pp. 11-29. Recuperado de <https://www.mediterranea-comunicacion.org/article/view/2016-v7-n1-infancia-dibujos-animados-y-television-publica-la-difusion-de-valores-y-contravalores-en-la-produccion-espanola-y-argentina>

Filinich, M. I. (2003). *Descripción*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

- Fiorito, V. (2014). La necesidad de un canal público infantil. En Nicolosi, A. P. (comp.) *La televisión en la década Kirchnerista. Democracia audiovisual y batalla cultural* (pp. 223-238). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Flandrin, J. L. (1981). *La moral sexual en occidente*. Barcelona, España: Granica.
- Freud, S. (2000 [1978]). *Obras completas*. Buenos Aires, Adulism: Amorrortu.
- Fuenzalida, V. (2016). *La nueva televisión infantil*. Santiago de Chile, Chile: FCE.
- Fuenzalida, V. (2011). Resignificar la educación televisiva: desde la escuela a la vida cotidiana. *Comunicar*, 18(36), pp. 15-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/158/15817007003/>
- Fuenzalida, V. (2007). Cambios en la relación de los niños con la televisión. *Comunicar*, 15(30), pp. 49-54. Recuperado de [https://www.revistacomunicar.com/numeros\\_anteriores/archivospdf/30/30-08-temas-fuenzalida.pdf](https://www.revistacomunicar.com/numeros_anteriores/archivospdf/30/30-08-temas-fuenzalida.pdf)
- Fuenzalida, V. (2006). Los niños y la televisión. *Chasqui*, (96), pp. 41-53. Recuperado de <http://www.revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/219>
- Fuenzalida, V. (2005). *Expectativas educativas de las audiencias televisivas*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Fuenzalida, V. (2000). *La televisión pública en América Latina*. Santiago de Chile, Chile: FCE.
- Fuenzalida, V. (1994). La producción de una TV infantil de calidad. *Signo y Pensamiento*, (24), pp. 93-102. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/5641/4502>
- García-Negroni, M. M. (2009). Dialogismo y polifonía enunciativa. Apuntes para una reelaboración de la distinción discurso / historia. *Páginas de Guarda*, (7), pp. 11-63.
- García, A. y Núñez, E. (2016). Zooiconología y literatura. Imágenes de los animales entre la tradición folklórico-literaria, las artes y el simbolismo. *Edetania*, (49), pp. 75-89. Recuperado de <http://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/7>
- García-Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México D. F, México: Grijalbo.
- Gastaldi, S. (agosto de 2015). La construcción de la memoria en cuentos animados. Un análisis de “La asombrosa excursión de Zamba. En VIII Seminario Regional (Cono Sur) ALAIC, Córdoba, Argentina.
- Gee, J. P. (2008). *La ideología en los discursos*. Madrid, España: Morata.

Gee, J. P. (2007). *Good video games and good learning*. Nueva York, Estados Unidos: Peter Lang Publishing Inc.

Gee, J. P. (2005 [2003]). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre aprendizaje y alfabetismo*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Gelbes, S. (2011). Títulos de ponencias, ethos y desangentivación: de diferencias y similitudes entre disciplinas. En García Negroni, M. M (Coord.) *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica* (pp. 67-98). Buenos Aires, Argentina: Editoras del Calderón.

Gélis, J. (1990 [1987]). La individualización del niño. En Ariés, P. y Duby, G. (Dir.) *Historia de la vida privada. El proceso de cambio en la sociedad del siglo XVI a la sociedad del siglo XVIII, Tomo 5* (pp. 311-330). Argentina, Buenos Aires: Taurus.

Genette, G. (1989 [1972]). *Figuras III*. España, Barcelona: Lumen.

Gelvez Ardila, L. J. (2016). *Programas infantiles de televisión educativa. Representaciones y relaciones de poder en productos culturales del canal Pakapaka. Caso de estudio: Medialuna y las noches mágicas* (tesis de maestría). Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.

Genette, G. (1972). *Figures III*. París, Francia: Seuil.

Giroux, H. (2000 [1997]). ¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos?. En Steinberg, S. y Kincheloe, J. (comp.) *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia* (pp. 65-78). España, Madrid: Morata.

Gómes, G. (2016). Valores y prejuicios sobre “La Asombrosa Excursión de Zamba”. *Clío & Asociados*, (23), pp. 37-50. Recuperado de <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CLION23a05>

Greimas, A. J. (1970 [1966]). Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico. En Verón, E. (Dir.), *Análisis estructural del relato* (pp. 45-86). Buenos Aires, Argentina: Editorial Tiempo Contemporáneo.

Hernández-Díaz, G. (2008). *Aprender a ver televisión en la escuela*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.

Hervas, E. (2008). La importancia del juego en primaria. *Innovación y Experiencias Educativas*, (13), pp. 1-13. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_13/ESTHER\\_HERVAS\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/ESTHER_HERVAS_1.pdf)

Huizinga, J. (1972 [1954]). *Homo ludens*. Barcelona, España: Alianza/Emecé.

Ikutza, I. (2015). *La importancia de una televisión educativa* (tesis de grado). Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación, Logroño, España.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Nueva York, Estados Unidos: University Press.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), pp. 37-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>

Kaufman, A. M. y Perelman, F. (1994). El resumen en el ámbito escolar. *Lectura y Vida*, 4(20), pp. 6-18. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n4/20\\_04\\_Kaufman.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n4/20_04_Kaufman.pdf)

Kirchheimer, M. (2013). Temporalidades del dibujo animados. *Letra, Imagen y Sonido*, (9), pp. 73-84. Recuperado de <http://www.revistalis.com.ar/index.php/lis/article/view/123>

Kirchheimer, M. (2011). Problemas de lectura: lo infantil y lo adulto en la animación comercial contemporánea. *Oficios Terrestres*, 1(27), pp. 1-29. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/1160>

Klein, I. (2018). ¿Qué vuelve “narrable” a un relato? Narratividad y ficción. En Klein, I. (comp.) *De la trama al relato. Teoría y práctica del taller de escritura* (pp. 33-48). Argentina, Buenos Aires: La Parte Maldita.

Klein, I. (2015 [2001]). *La narración*. Argentina, Buenos Aires: Eudeba.

Klein, M. (1974). *Obras completas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós-Hormé.

Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía. Pregunto, dialogo, aprendo*. México D.F, México: Progreso.

Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

León-González, S. (2009). La adivinanza como recurso literario en la escuela infantil. *Innovación y experiencias educativas*, (16), pp. 1-10. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_16/SONIA\\_LEON\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/SONIA_LEON_1.pdf)

Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N° 26.522. Boletín Oficial del Ente Nacional de Comunicaciones, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.enacom.gob.ar/multimedia/normativas/2009/Ley%2026522.pdf>

Linare, C. y Cuesta, V. (2015). Incursionando en el asombroso mundo de Zamba, *Memoria Académica*, 6(10), pp. 92-100. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6528/pr.6528.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6528/pr.6528.pdf)

Linn, S. (2004). *Consuming Kids. The hostile takeover of childhood*. New York, Estados Unidos: New Press.

Livingstone, S. (2007). Do the media harm children? Reflections on new approaches to an old problem. *Journal of Children and Media*, 1(1), pp. 5-14. doi: <https://doi.org/10.1080/17482790601005009>

López de la Roche, M.; Barbero, J.M.; Rueda, A y Valencia, S. (2002). *Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios*. Bogotá, Colombia: ICBF.

Luna, B. y Cybel, Y. (2016). *La asombrosa excursión de Zamba. Contra el Pato Donald. Una aproximación semiótica contextual y crítica de Zamba* (tesis de grado). Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Maingueneau, D. (2004). ¿Situación de enunciación” o “situación de comunicación?”. *Discurso*, 3(5), pp. 1-8. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://semiologia-cbc-distefano.com.ar/bibliografia/unidad-2/Maingueneau-2003-Situacion-de-enunciacion-y-situacion-de-comunicacion.pdf>

Maingueneau, D. (2002). Problèmes d’ethos. *Pratiques*, N° 113/114, pp. 55-67. doi: <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1945>

Maingueneau, D. (1999 [1996]). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Malajovich, A. (2008). El juego en el nivel inicial. En Malajovich, A. (Comp) *Recorridos didácticos en la educación inicial* (pp. 271-287). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, España: Ediciones de La Torre.

Minzi, V. (2006). Los chicos según la publicidad. Representaciones de infancia en el discurso de mercado de productos para niños. En Carli, S. (Comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 209-240). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Minzi, V. (2003). Mercado para la infancia o una infancia para el mercado. Transformaciones mundiales e impacto local. En Carli, S. (Comp.) *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada sobre las transformaciones recientes en Argentina* (pp. 253-289). Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

Moreno, J. (2002). *Ser Humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Murolo, N. (2013). La asombrosa excursión de Zamba. Un viaje animado por la historia en la televisión pública argentina. *Chasqui*, (122), pp. 89-92. Recuperado de <http://www.revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/75>

Narodowski, M. (2004). *El desorden de la educación. Ordenado alfabéticamente*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Orlandi, E. (2009 [2003]). *A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Campinas, Brasil: Pontes.

Palladino, E. (2009). *Infancia, sociedad y educación*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.

Parra-Rozo, O. (2007). *Lo trascendente en la literatura infantil. Una visión crítica de la narrativa de Jairo Aníbal Niño*. Colombia, Bogota: Consejo Editorial de la Universidad de Santo Tomás.

Pauloni, S.; Novomisky, S.; Gómez, A. y Noskwe, E. (diciembre de 2017). Entender los contenidos educativos en la televisión pública. Configuración del nuevo escenario mediático. En *Encuentro de jóvenes investigadores/as en Comunicación*, La Plata, Argentina.

Peirce, C. S. (1978): *Fragments de la ciencia de la semiótica*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Pérez-Latorre, Ó. (2012). *El lenguaje videolúdico. Análisis de la significación del videojuego*. Barcelona, España: Laertes.

Piaget, J. (2018 [1964]). *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Porta, A. (2017). La música y sus significados en los audiovisuales preferidos por los niños. *Comunicar*, 25(52), pp. 83-92. Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=52&articulo=52-2017-08>

Postman, N. (1994). *The disappearance of Childhood*. Estados Unidos, New York, Estados Unidos: Vintage Books.

Puiggròs, N., Pujol, M. y Holz, V. (2005). *Los dibujos animados como recurso de transmisión de los valores educativos y culturales*. *Comunicar*, 8(25). Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=25&articulo=25-2005-190>

Rabello De Castro, L. (2002 [1999]). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. México D.F, México: Lumen.

Rincón, O. (2013). No son los contenidos, son las estéticas, las narrativas y los formatos. En A. Guerín; A. Miranda; R. Olivieri y G. Santagata (Comp.) *Pensar la televisión pública ¿Qué modelos para América Latina?* (pp. 151-172). Buenos Aires, Argentina: La Crujía.

Rydin, I. & Schyller, I. (1990). Children's perception and understanding of humor in television. En *ICA Annual Conference*, Estocolmo, Suecia.

Sabich, M. A. (2014). *De los libros de texto a los portales educativos. Un análisis sociosemiótico sobre los procedimientos discursivos en Introducción a la Comunicación y Educar* (tesina de grado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Salviolo, C. (2013). Pakapaka: la construcción de un nuevo relato sobre la infancia. En A. Guerin; A. Miranda; R. Olivieri y G. Santagata (Comp.) *Pensar la televisión pública ¿Qué modelos para América Latina?* (pp. 409-420). Argentina, Buenos Aires: La Crujía.

Salviolo, C. (noviembre de 2012). La experiencia de Pakapaka. En *Crecer juntos para la primera infancia*. Congreso llevado a cabo en el Encuentro Regional de Políticas Integrales, Buenos Aires, Argentina.

Sánchez-Carrero, J. y Méndiz-Rojas, H. (2013). La alfabetización mediática en la televisión infantil online: programas del Canal Pakapaka. *Chasqui*, (124), pp. 55-62. Recuperado de <http://www.revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/19>

Sarlé, P; Sáenz, I. y Rodríguez, E. (2010). *El juego en el nivel inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible: [http://www.oei.org.ar/lineas\\_programaticas/documentos/infanciaB01.pdf](http://www.oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/infanciaB01.pdf)

Schoor, J. (2006 [2004]). *Nacidos para comprar. Los nuevos consumidores infantiles*. Barcelona, España: Paidós.

Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *TELOS*, pp. 1-9. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2016030812060001&idioma=es>

Scolari, C. (2013) (ed.). *Homo Videoludens 2.0. De pacman a la gamification*. Barcelona, España: Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona, España: Gedisa.

Sibilia, P. (2012). *¿Redes ou paredes?: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro, Brasil: Contraponto.

Siciliano, S. (2018) (coord.). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Primer Ciclo y Segundo Ciclo. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>

- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Smerling, T. (2015). *La otra pantalla: educación, cultura y televisión*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Educ.ar.
- Smerling, T. (29 de septiembre de 2018). Pakapaka, una señal televisiva cada vez más chica. *La Capital*. Recuperado de: <https://www.lacapital.com.ar/educacion/pakapaka-una-senal-educativa-cada-vez-mas-chica-n1681926.html>
- Spakowsky, E. (coord.) (2008). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc\\_inicial\\_2008\\_web2-17-11-08.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf)
- Steimberg, O. (1993). *Semiótica de los Medios Masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*. Buenos Aires, Argentina: Atuel.
- Steinberg, S. y Kincheloe, J. (2000 [1997]) (Comp.). *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid, España: Morata.
- Stone, L. (1990). *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra 1500-1800*. México D.F, México: FCE.
- Teubal, E. y Guberman, A. (2014). *Textos gráficos y alfabetización múltiple. Herramientas para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en el nivel inicial*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Todorov, T. (1991 [1978]). *Los géneros del discurso*. Caracas, Venezuela: Monte Avila Editores.
- Todorov, T. (1981 [1980]). *Introducción a la literatura fantástica*. México D.F, México: Premia.
- Todorov, T. (1970 [1966]). Las categorías del relato literario. En Verón, E. (Dir.) *Análisis estructural del relato* (pp. 155-192). Buenos Aires, Argentina: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Tosi, C. (2016). El discurso de la ciencia para chicos, o la explicación como diálogo. Un análisis polifónico-argumentativo de libros de divulgación científica infantil en español. *Letras de Hoje*, 1(51), pp. 109-118. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/21981/14344>
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, España: La Piqueta.

Varela, M. (19 de junio de 2015). El bronce y los sables aún guían al pueblo niño. *Clarín*. Recuperado de [https://www.clarin.com/rn/ideas/historia/bronce-sables-guian-pueblo-nino\\_0\\_HkiuwKPQx.html](https://www.clarin.com/rn/ideas/historia/bronce-sables-guian-pueblo-nino_0_HkiuwKPQx.html)

Vergara, A, Chávez, P. y Vergara, E. (2010). Televidencia y vida cotidiana de la infancia. Un estudio de caso con niños y niñas de Santiago. *POLIS*, (26), pp. 1-22. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/830>

Verón, E. (2013). *La semiosis social 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Verón, E. (2004). *Fragmentos de un tejido*. Barcelona, España: Gedisa.

Verón, E. (2002 [1981]). *Construir el acontecimiento*. Barcelona, España: Gedisa.

Verón, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona, España: Gedisa.

Verón, E. (1998 [1987]). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona, España: Gedisa.

Verón, E. (1997 [1984]). *Semiosis de lo ideológico y del poder. La mediatización*. Buenos Aires, Argentina: Oficina de Publicaciones CBC.

vom Orde, H. (2012). Los niños, el aprendizaje y la TV educativa. *Investigación de Documentación*, (48), pp. 48-52. Recuperado de [http://www.br-online.de/jugend/izi/spanish/televizion/25-2012-S/Los\\_ninos\\_el\\_aprendizaje\\_y\\_la\\_TV.pdf](http://www.br-online.de/jugend/izi/spanish/televizion/25-2012-S/Los_ninos_el_aprendizaje_y_la_TV.pdf)

Vygotsky, L. (2008 [1978]). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona, España: Gedisa.

Yébenes, P. (2007). La música en el mundo de la animación. *Contratexto Digital*, (15), pp. 141-161. Recuperado de: <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/contratexto/article/view/778/750>