



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: Infancia e identidad : impacto de los medios masivos de comunicación en los juegos de los más pequeños

Autores (en el caso de tesis y directores):

Adriano Ghiringhelli

Maria Valeria Dotro, tutora

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis: 2006

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



Tesina:

**Infancia e Identidad: Impacto de los medios masivos de
comunicación en los juegos de los más pequeños**

Tutora:

Tesista: Ghiringhelli Adriano

Correo electrónico: adrianoghiri@yahoo.com

Teléfono: 4865-0606.

ÍNDICE GENERAL

1. Introducción.....	página 3.
2. Marco teórico.....	página 5.
2.a. Consumo y consumo cultural.....	página 6.
2.b. Identidades colectivas.....	página 8.
2.c. Infancia.....	página 10.
2.d. Teorías sobre el juego (que no es juego).....	página 20.
2.e. Características del niño con relación al juego.....	página 25.
3. Juguetes y juegos del pasado que no pasan de moda...	página 28.
4. Los medios de comunicación y la educación.....	página 39.
5. Presentación del establecimiento en el que se desarrolló el proyecto.....	página 46.
6. Análisis.....	página 48.
7. Conclusiones.....	página 60.
8. Bibliografía.....	página 66.

1. Introducción:

Mediante este trabajo pretendemos investigar acerca del mundo lúdico y las prácticas a través de las cuales se desarrollan, constituyen y construyen nuestras identidades.

Desde su más tierna infancia el hombre se manifiesta y comunica por medio del juego. Incluso llegado a la adultez, también conserva esa cuota lúdica que forma parte del comportamiento humano. Si bien los juegos en su contenido responden a determinadas culturas y épocas; en cuanto a su forma el mundo del juego se registra en casi todas las culturas conocidas y en épocas remotas.

Es en el juego donde el niño expresa y muestra el mundo donde vive tanto sea en la esfera privada (familia) como en la pública (escuela, clubes, grupo de pares) y también es a través de la observación de las diferentes manifestaciones lúdicas que se puede explorar y analizar las diversas configuraciones de la infancia que se constituyen en diferentes épocas.

Para poder llevar adelante este trabajo, tomaremos como objeto de análisis el juego que se desarrolla en el ámbito escolar, específicamente en el recreo. Este espacio de esparcimiento que se desarrolla en las instituciones educativas, es ideal para observar los distintos tipos de juegos, sus características y las actitudes que los mismos crean o configuran en los chicos. Funciona como una especie de ventana que permite dar cuenta de las diferentes formas que asume la niñez en la actualidad y cómo se conforma, representa y reproduce la sociedad en ese espacio.

Elegimos trabajar con experiencias que se desarrollan durante los recreos de un colegio de clase media, ya que este sector posee acceso a las nuevas tecnologías y a ciertos consumos culturales infantiles en el marco de una creciente influencia de los medios masivos de comunicación.

Los conceptos centrales que serán el sustento teórico del análisis son: el concepto de consumo cultural, identidades colectivas, infancia, teorías sobre el juego y características del niño en relación con el juego.

Por un lado, expondremos los resultados de un análisis realizado a través de la técnica de observación, entrevistas y encuestas mediante el cual se intentará dar cuenta de la influencia de los medios masivos de comunicación en los juegos de los niños. Por otro lado, daremos cuenta de los cambios y las permanencias de juegos que se suceden en el proceso de transmisión a lo largo del tiempo mediante una comparación entre los juegos que jugaban los abuelos, padres, docentes y niños.

Las hipótesis iniciales de trabajo parten del supuesto de la enorme influencia que ejercen los medios masivos de comunicación en la actual cultura infantil (consumo cultural, identidad, representaciones), así como también la recepción, transformaciones y aportes que hacen los niños de los productos de consumo mediático.

También, rastreamos las huellas de una cultura infantil basada en juegos y prácticas fundamentalmente pre-televisivas (juegos grupales como la mancha, la escondida y gallito ciego, figuritas, etc.) y anteriores a las llamadas nuevas tecnologías (Internet, juegos en red, play station, etc.).

A partir de las hipótesis planteadas se pretende observar las diferentes configuraciones que asume la cultura infantil en la Argentina actual, teniendo como marco una institución tan necesaria y controvertida como es la escuela. Es en ella dónde podrán rastrearse percepciones acerca de la niñez, los cambios y transformaciones provocados por la influencia de los medios de comunicación social en su inserción en el ámbito educativo. Si por una parte, es mucho más fácil asimilar un aprendizaje durante la infancia que en cualquier otra fase de la existencia, por otra parte es muy difícil modificar algo asimilado en el transcurso de este período fundacional.

2. MARCO TEORICO:

En el presente apartado desarrollaremos las nociones que sirvieron para el análisis y las conclusiones de esta tesina. Los conceptos principales que se utilizaron son: consumo cultural, infancia, identidad, la teoría sobre el juego y las características generales de los niños en relación con él.

El concepto de consumo es abordado a través de la perspectiva de los estudios culturales latinoamericanos (Barbero, García Canclini y Ortiz). Está conceptualizado no solo como acción y efecto de utilizar comestibles u otros bienes para satisfacer necesidades o deseos; sino también como práctica del orden simbólico-cultural.

Otro término a ser definido desde la misma óptica teórica en este apartado es el de identidad como un proceso y no sólo como conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracteriza frente a los demás. Dicha construcción hoy se ve complejizada por la globalización y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

También definimos infancia más allá del período de la vida humana que abarca desde que se nace hasta la pubertad. Creemos que hoy no hay una sola infancia y que en la actualidad esta noción está atravesada por una fuerte tendencia que le borra sus particularidades y la organiza en torno al consumo cultural.

Por último, nos basaremos fundamentalmente en autores como Piaget y Vygotsky para desarrollar las diversas teorías sobre el juego y las características generales de los niños en relación con este. En ese apartado explicaremos los principios básicos de la teoría de la energía sobrante de Spencer, que plantea que los juegos son esencialmente liberadores de la energía no utilizada. Luego continuaremos con la teoría de la catarsis que se centra en la concepción del juego como purificador de las emociones humanas. Por último concluiremos con Piaget y Vygotsky que vinculan al juego con el desarrollo del conocimiento, el respeto de las normas, la socialización, el conocerse a sí mismo y a los demás.

2. a. CONSUMO Y “CONSUMO CULTURAL”

Hoy se ha revalorizado el consumo como una práctica cultural, al mismo tiempo, se ha posibilitado que los estudios acerca del tema del consumo dejen de ser materia exclusiva de los economistas y haya pasado a ocupar la atención de los investigadores sociales y culturales. El consumo ha dejado de ser visto como un proceso meramente económico y utilitario, para ser conceptualizado como un proceso social que implica símbolos y signos culturales y un elemento importante en la construcción simbólica de las identidades y diferencias individuales y colectivas (Boccock, 1993; Bourdieu; 1990; 1998).

Los procesos de globalización y las nuevas maneras de ver el consumo se acompañan de formas distintas de abordar el estudio de los medios y los espacios de consumo. Se abren nuevas polémicas e interrogantes acerca de cómo esos nuevos procesos afectan la construcción de sentido de los sujetos.

El consumo constituye una categoría que, por sus orígenes, ha estado ligada a las teorías económicas. Este ha sido considerado por mucho tiempo como un medio para renovar la fuerza de trabajo para expandir el capital (García Canclini, 1995:25) o para satisfacer necesidades. Sin embargo, es a partir del desarrollo del capitalismo y el incremento de la producción y el consumo en las sociedades modernas; que ha dejado de ser un proceso meramente económico para convertirse en un proceso cultural (Slater, 1997). En este sentido, Boccock (1993:13) plantea que el consumo en el sistema del capitalismo occidental de finales del siglo XX puede verse como un proceso social que implica símbolos y signos culturales y no como un simple proceso económico utilitario.

Desde la perspectiva de los autores citados, en las sociedades modernas, el consumo es un proceso y una práctica cultural y, por lo tanto, no puede analizarse dejando de lado la dimensión simbólica del mismo.

Para otros autores como el caso de Bourdieu (1998) el consumo puede interpretarse como un conjunto de prácticas culturales que sirven para establecer distinciones sociales y no un simple medio de expresar diferencias. Para Bourdieu el consumo comporta símbolos, signos, ideas y valores y estas son el producto de

los condicionamientos de clase y de los *hábitus*, es decir las estructuras mentales a través de las cuales los individuos aprenden el mundo social y orientan sus prácticas. (1998:134). Los *hábitus* tienen un papel central en la configuración del gusto y de los diferentes sistemas clasificatorios que orientan las prácticas de consumo. Las diferentes prácticas de consumo y los objetos de consumo funcionan como signos distintivos y como símbolos de distinción.

En esta tesina utilizamos el concepto de consumo cultural que desarrolla García Canclini: "... el conjunto de procesos de apropiación y uso de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio o donde al menos éstos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica". (1995:33).

Por otro lado, desde la perspectiva de los estudios de comunicación, Jesús Martín Barbero plantea que el consumo cultural es: "la apropiación por parte de las audiencias de los productos y los equipamientos culturales, las relaciones que establecen con ellos, las resignificaciones y las nuevas asignaciones de sentido a los que someten los motivos de su elección". (1998).

Tomando en cuenta los aportes citados, propongo definir el consumo cultural como un proceso en el que los actores sociales se apropian y hacen circular los objetos atendiendo a su valor simbólico, y a través de este valor simbólico interactúan, resignifican y asignan sentido a sus relaciones y construyen sus identidades y diferencias.

En este sentido, los objetos no son simplemente cosas materiales sino aquellos que utilizamos para construir la percepción de otros y al mismo tiempo hacernos percibir por esos otros. Es decir se trata de objetos culturales de naturaleza predominantemente simbólica. Esta atribución del valor simbólico se genera en la trama de relaciones intersubjetivas entre los actores, y en sus necesidades de reconocimiento y distinción.

Desde esta perspectiva, el consumo no debe ser visto ni como una actividad simplemente inducida por las industrias culturales de la publicidad, ni como el consumo de objetos de arte, sino como un proceso a través del cual los sujetos construyen las imágenes de si mismos y las que desean proyectar. Al

mismo tiempo, en el proceso de interacción social se construyen las representaciones de los otros.

2. b. IDENTIDADES COLECTIVAS

Tradicionalmente las identidades colectivas han sido definidas como el sentido de pertenencia y reconocimiento que un individuo tiene respecto a su grupo, a una colectividad, a su cultura.

Por otra parte el concepto de identidades colectivas modernas, según Habermas (1989) ha estado ligado desde finales del siglo XVIII a la aparición del nacionalismo en Europa. Aparece la identidad nacional ligada a una herencia cultural en donde lenguaje, literatura e historia coinciden con las representaciones del Estado y una conciencia y cultura nacional.

Sin embargo en los actuales tiempos de globalización y con el desarrollo de las nuevas tecnologías de comunicación, los referentes con los que estábamos acostumbrados a definir las identidades han cambiado sustancialmente, puesto que las representaciones de espacio, tiempo, historia, futuro y comunidad han variado significativamente a partir de las diferentes interconexiones que se dan en diversos puntos del globo y el consecuente debilitamiento de las ideas de territorio, patria, nación, memoria histórica y comunicación cara a cara. En definitiva los procesos de globalización han llevado a complejizar enormemente la evolución en la construcción de identidades, en especial, porque la instrumentalidad massmediática somete todas las nociones a una reformulación a partir de la conexión entre los distintos puntos del globo. El mundo parece transformarse en una gran red que trastoca la percepción del tiempo, el espacio, la historia y el futuro.

Puntualizaremos que las identidades y diferencias son representaciones socialmente construídas, y no legados heredados, y que como procesos de creación colectiva no están exentas de conflictos y disputas en la medida en que las identidades se construyen a partir de la lucha entre los diversos actores por promover sus representaciones.

Las identidades definidas como representaciones sociales son “enunciados verbales, imágenes, o cualquier otras formulaciones sintéticas de sentido descriptibles y diferenciables, producidas por actores sociales como formas de percepción o simbolización de aspectos clave de la experiencia social”. (Barbero 1998:153). En tanto condensación de significados que permiten organizar la experiencia, las representaciones orientan las prácticas de los actores y al mismo tiempo son construídas por estos.

Como representaciones sociales, las identidades son dinámicas y complejas. Esto es precisamente lo que encontramos a partir de los procesos culturales globalizados; porque así, los actores movilizan la interculturalidad, las diferencias y la heterogeneidad (García Canclini, 1999:67).

También los actores globales movilizan bienes materiales y simbólicos y a través de ellos promueven un imaginario global que tiene una incidencia local inmediata debido a los lazos de interdependencia que crean (Brunner, 1989). Pero al mismo tiempo, los actores locales promueven sus propias representaciones y entre lo global y lo local construyen sus propias identidades (Mato, 1995:28).

Los medios masivos de comunicación desempeñan un papel importante en la construcción de identidades. Estos se muestran como una ventana al mundo con la tendencia de pretenderse "naturales". Masterman plantea que los medios de comunicación deben analizarse a través del principio de no transparencia, ni reflejo de los productos culturales, ya que son construcciones de lo “real” que están atravesados por ideologías, y definen identidades de género, clase, raza y nacionalidad. Los medios se configuran como importantes mediadores y creadores de identidad social utilizando diferentes modos para representar la realidad, mediante técnicas que utilizan y las ideologías que se impregnan en sus representaciones.

2. c. INFANCIA

Intentar una conceptualización de niñez resulta bastante complicado debido a la multiplicidad de criterios que se han invocado para definirla.

En algunos casos se relaciona la condición de niños a la edad. Este es quizás el criterio más usado puesto que, como dato estadístico y demográfico, permite demarcar con mayor facilidad la población en estudio.

En este trabajo se considera que los niños son poseedores de saberes, de lógicas, de éticas, de estéticas y de sensibilidades propias y diversas, condicionadas por razones de clase, de género y de procedencia regional y étnica y, como expusimos con anterioridad, por las representaciones que otros actores construyen sobre ellos y por el contexto social global en el que están inmersos.

Los crecientes procesos de globalización se vieron acompañados por el desarrollo cada vez mayor de las llamadas nuevas tecnologías. Esto implica también un redimensionamiento en la manera como se configuran las identidades y diferencias. En este contexto, los niños construyen sus experiencias de vida, cada vez más, a partir del consumo de símbolos culturales globales provenientes de diversos lugares y sometidos a una fugaz permanencia. Estamos, como lo expresa Martín Barbero al referirse a los niños ante “nuevos modos de percibir y narrar la identidad, y de la conformación de identidades con temporalidades menos largas, más precarias pero también más flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto, ingredientes de universos culturales muy diversos” (2000:4). En este proceso el valor simbólico de los objetos se convierte en el principal elemento de identificación. No se trata del mero consumo masivo de objetos y símbolos, sino de nuevas formas de construcción simbólica de la sociedad y de construcción de las identidades infantiles. Es decir, estamos refiriéndonos a las distintas maneras como los niños construyen sus representaciones del “ser niño” y de los símbolos, prácticas y espacios de consumo.

La noción de la infancia como categoría social es cercana a otras nociones como la del género o la de clase social, en el sentido de que se presupone su constitución histórica. Por otro lado, en cuanto categoría social, la noción de la

infancia se convierte en un elemento importante en la división internacional del trabajo de las sociedades modernas, donde, justamente por la marginación de este grupo social de las actividades socialmente relevantes (tanto políticas como culturales y sociales), se hace de la infancia un objetivo público, ciertamente menos favorecido en relación con la recepción de ventajas en las políticas públicas de bienestar.

Hoy, la infancia asume una pluralidad de caras. Tenemos aquella que se muestra aparentemente sumisa, cuando los niños y adolescentes responden a las exigencias escolares, adquiriendo los conocimientos que la cultura valora.

Vestidos con sus guardapolvos, cargando para aquí y para allá las pesadas mochilas que estropean su columna vertebral, allí van ellos, niños y niñas, incorporando los modos obedientes y disciplinados de aprender y sacar buenas notas, de estudiar y pasar de año, ¡de ser como los adultos, algún día!.

También la escuela tiene que compartir el campo pedagógico con los intervalos de las actividades exigidas por la escuela. Los chicos se sumergen durante horas frente al televisor, el videojuego, la computadora o los ciber. Para Rabello de Castro, “otra pedagogía se instala: la de la televisión, que por medio de la imagen y el sonido, de la seducción estética, de la provocación y estimulación sensible, golpea y golpea en temas de relevancia actual: la violencia, el amor, la sexualidad, la amistad, la traición, el deseo, el lucro, el éxito” (Rabello de Castro, 2001: 167).

Entonces se modificarían las condiciones en que el niño construye su identidad y el mundo de sus relaciones sociales. También cambiaría el modo como el niño es afectado por la realidad social y material de la contemporaneidad.

Es así como la familia integrada por un padre, una madre y hermanos, está cada vez más ausente de las prácticas cotidianas de los chicos. Esto se produce porque los padres y las madres salen a trabajar. También porque los matrimonios no duran, o porque los niños tienen menos hermanos, o porque la calle llena de autos les ofrece nuevos peligros y menos espacios. Entonces están más solos y menos bajo el cuidado de un adulto.

Desde el aporte fundamental de Philippe Ariès en su *Historia del Niño y de la Familia* (1960), hay un consenso creciente de que la historia de la infancia es esencial para comprender la infancia de hoy. Por historia de la infancia se entiende la interpretación de las lentas transformaciones de las costumbres y prácticas socioculturales que acarrearán cambios en la manera de representar la infancia. En otras palabras, desde el punto de vista más aceptado hoy, interpretamos la infancia como una construcción social y, como tal, la infancia sólo puede ser comprendida a partir de los cambios más globales de la sociedad, donde las diferencias de edad están marcadas por significaciones y valores que varían según la época histórica.

En este sentido, reconstruir históricamente la infancia significa buscar, dentro de cada formación social, la configuración prevaleciente de significados atribuidos a la infancia, articulándolos al conjunto de representaciones que se relacionan con los diferentes momentos de la existencia humana en la trayectoria de vida, desde la concepción hasta la muerte. De este modo, las representaciones sociales sobre la infancia tienen que ver con el conjunto de representaciones sobre los otros momentos de la existencia, así como con aquellas imágenes y representaciones que, de un modo más amplio, nos muestran un sentido de la vida, de la muerte, del paso del tiempo, de las relaciones con los otros.

En su artículo de revisión sobre las representaciones de la infancia, principalmente en la tradición anglosajona desde 1800, Hendrick (1990) considera que las diferentes concepciones de la infancia tuvieron el objetivo de circunscribir un estado ideal para la infancia desde el punto de vista del adulto, y, por lo tanto, de controlarla. Así, por ejemplo, la emergencia de la noción de niño como un sujeto con especificidades psicológicas acarrió el surgimiento de políticas sociales y educativas para su bienestar, para la atención y orientación de las familias, y para la corrección de desvíos. El “ideal doméstico”, representado por la familia burguesa, donde los papeles son definidos y se enfatizan el orden, el respeto y el afecto mutuos, perpetúa y naturaliza la noción de un ambiente ideal para vivir y criar a los niños. Del mismo modo, la infancia es naturalizada a través de las propias prácticas que circunscriben los tiempos modernos: ser niño es ir a la

escuela, jugar y no tener responsabilidades (o sea, su exclusión de actividades socialmente relevantes, como el trabajo, por ejemplo), vivir con su familia y así sucesivamente.

La infancia es una construcción social. En siglos pasados, la prolongación de la vida infantil requería no sólo combatir epidemias sino desterrar las prácticas del infanticidio. En la actualidad, a pesar de los avances científicos y del reconocimiento jurídico de los derechos del niño, su vida sigue estando amenazada por las políticas de ajuste y la desresponsabilización del Estado de su rol público.

Los acelerados cambios científico-tecnológicos que incluyen las nuevas condiciones para la procreación y el nacimiento, los reposicionamientos de los adultos frente a horizontes de desempleo y exclusión, con el consecuente impacto sobre las prácticas de crianza y de educación, de transmisión, en suma, y la ruptura cultural de los lazos intergeneracionales y sociales, inciden en el sentido de la vida que la sociedad modula.

La posibilidad de ese tiempo de infancia requiere pensar un tipo de vínculo entre adultos y niños en el que la erosión de las diferencias y de las distancias -y el aumento de la desigualdad social entre distintos sectores de la población infantil- no devenga obstáculo epistemológico o material para la configuración de una nueva mirada pedagógica que permita la construcción de otra posición del adulto educador. Desafío para una voluntad educativa que respete lo que Basil Bernstein llama el "derecho al crecimiento", entendiendo el crecimiento como "la posibilidad de experimentar los límites -sean éstos de naturaleza social, intelectual o personal- no como prisiones o estereotipos, sino como puntos de tensión que condensan el pasado y que se abren hacia futuros posibles". Derecho que es condición de lo que denomina "la confianza", a la que se suman el derecho a la inclusión y el derecho a la participación.

La educación moderna del siglo XIX en la Argentina se debatió entre la pedagogía naturalista de J.J. Rousseau, quien concebía al niño como prolongación del mundo de la naturaleza y cuya educación "negativa" (con escasa

intervención del adulto) posibilitaría la constitución de un sujeto autónomo desde el punto de vista moral, y la pedagogía social de G. Pestalozzi, obsesionada por la creación de un método de enseñanza de la lectoescritura que facilitara la educación de masas de niños pobres por un único maestro. Pedagogías diseñadas al calor del imaginario de la Revolución Francesa, y que en el siglo XIX circularon entre maestros y pedagogos que protagonizaron la fundación del sistema escolar en la Argentina: el problema eran entonces los "salvajes" niños de distintos sectores sociales convertidos en alumnos.

Sostenía Sarmiento:

"El maestro de escuela, al poner en las manos del niño el silabario, lo constituye en miembro integrante de los pueblos civilizados del mundo y lo liga a la tradición escrita de la humanidad, que forma el caudal de conocimiento con que ha llegado, aumentándolo de generación en generación, a separarse irrevocablemente de la masa de la creación bruta."

Esta nueva posición del niño con la modernidad, que puede recorrerse a través de la lectura de la obra de Sarmiento y de otros pedagogos, políticos y filántropos del siglo XIX en América latina, comenzó a ser objeto de investigación histórica a partir de estas últimas décadas. Hasta la primera mitad del siglo XX las historias políticas y las historias de la educación se habían ocupado de describir la emergencia de los estados-naciones modernos y de los sistemas de instrucción pública, pero volviendo invisibles a las generaciones de niños que transitaban por las fábricas o las escuelas, minimizando el impacto de las concepciones sobre el niño en el cambio histórico.

Philippe Ariès, el historiador francés que con su obra pionera *El niño y la Infancia en el Antiguo Régimen*, publicada en 1961, suscitó un creciente interés por la cuestión de la infancia, sostuvo por ello que su deseo era "salir de la política" para poder explicar el cambio histórico desde otras perspectivas: los cambios en la mentalidad de los adultos respecto de los niños.

La obra de Ariès inauguró una nueva ruta de la historiografía, una serie de trabajos de historiadores de la infancia, de la familia y de la vida privada que

permitieron convertir al niño en objeto de investigación. Ligadas en su origen a la historia de las mentalidades, las historias de la infancia constituyen un conjunto heterogéneo. En todos los casos, sus desarrollos no aluden a evoluciones lineales de las condiciones de vida de los niños, sino que describen procesos progresivos y regresivos, continuidades y rupturas. Lo que sí es posible concluir es que la historia de la infancia está atravesada por las luchas políticas, las ideologías y los cambios económicos, como cualquier otro objeto de interpretación historiográfica.

Educar en la sociedad contemporánea requiere en buena medida volver a considerar al niño como un sujeto en crecimiento, como un sujeto que se está constituyendo, que vive, juega, sufre y ama en condiciones más complejas, diversas y desiguales. Supone admitir, por otra parte, que frente a un niño en crecimiento hay adultos cuyas identidades, en tanto relacionales y nunca constituidas plenamente, se hallan abiertas a la contingencia y deben ser contextualizadas, que están afectadas hoy por la impugnación de las tradiciones, por la crisis de los mandatos institucionales y por la pauperización de las condiciones de vida, pero también por la persistencia del deseo de una sociedad más justa.

Desde allí, la transmisión cultural puede tornarse promesa. Si bien el mercado u otros fenómenos modifican las identidades de niños y adultos, no eliminan las posiciones diferenciales que unos y otros ocupan en todo proceso de transmisión.

Tal como señala Freud, la brecha entre nuestra memoria de infancia, siempre atravesada por la represión y por la amnesia, y el presente de los niños debería dejar de ser motivo de repetición y de una nostalgia conservadora para convertirse en argumento para restituir a niños y educadores una nueva condición de sujetos.

El historiador francés Jean-Louis Flandrin sostiene que "la infancia es una obsesión del pensamiento contemporáneo". Obsesión de la modernidad que no indica necesariamente que ésta haya generado un mayor y progresivo bienestar de la población infantil en el mundo. Sin embargo, a lo que sí alude es a que la infancia se convirtió en un objeto emblemático del siglo XX fijado por los saberes

de distintas disciplinas, capturado por dispositivos institucionales, proyectado hacia el futuro por las políticas de Estado y transformado en metáfora de utopías sociales y pedagógicas.

La constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irrepetible de cada niño, entre las regularidades que marcan el horizonte común que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales.

Al final del siglo XIX y comienzo del XX, las teorías evolucionistas propiciaron la comparación entre los seres humanos y otras especies, así como investigaciones que pudiesen determinar el papel de la herencia en el comportamiento.

En el niño, así se presupuso, debían aparecer las señales incipientes del desarrollo posterior. Los procesos intelectuales, por ejemplo, aparecerían en su forma más simple para, gradualmente, tornarse más complejos.

A partir de los años veinte y hasta cerca de 1960, el gran paradigma que dominó la investigación psicológica fue el conductismo, donde el énfasis recayó sobre las influencias ambientales- no ya hereditarias- sobre el niño. Una temática relevante fue la del aprendizaje infantil, donde el niño era considerado un ser pasivo, sujeto a los condicionamientos ambientales. La década del setenta trajo consigo una reversión de este paradigma: de incompetente y pasivo el niño pasó a ser tratado como competente, poseedor de un bagaje de disposiciones y tendencias que lo situaban en posición de monitorear su ambiente y, principalmente, a todos aquellos que cuidan de él. El conductismo, como modelo prevaleciente, cedió lugar a otras concepciones teóricas, sobre todo las corrientes cognitivistas.

Cada vez más, se consolida la noción de niño “competente”, tanto social como intelectualmente. El infante es concebido como un “organismo” orientado, que trabaja activamente construyendo su mundo a través de los sentidos y las acciones motrices; como también a través de los intercambios sociales y afectivos

con sus familiares y sus pares. Es interesante notar el aumento de las investigaciones, a partir de la década del setenta, sobre la competencia social de los niños. Las investigaciones revelaron otra cara del niño, hasta entonces oculta: la de ser naturalmente dotado para actuar activamente en el medio, influenciarlo, coordinando sus acciones para alcanzar los fines de modo calculado, esto es, capaz de ajustarse equilibradamente a las demandas del medio ambiente social y material.

En la actualidad se está produciendo un debate acerca del alcance de la invención de la infancia moderna, cuyos rasgos más importantes la ligaban con la escolarización pública y la privatización familiar.

Por otra parte, las interpretaciones psicoanalíticas sobre la subjetividad infantil son objeto de revisión ante la complejidad de los vínculos parentales, de los procesos de identificación y de la constitución psíquica de cada niño en la vida contemporánea. Las nuevas formas de la experiencia social, en un contexto de redefinición de las políticas públicas, de las lógicas familiares y de los sistemas educativos, están modificando en forma inédita las condiciones en las cuales se construye la identidad de los niños y transcurren las infancias de las nuevas generaciones.

Los estudios sistemáticos, tales como los testimonios cotidianos, coinciden en destacar esta mutación de la experiencia infantil que conmueve a padres y maestros, seduce al mercado e intentan explicar los especialistas. Si bien no es posible hablar de "la" infancia, sino que "las" infancias refieren siempre a tránsitos múltiples, diferentes y cada vez más afectados por la desigualdad, es posible, sin embargo, situar algunos procesos globales y comunes que la atraviesan.

Esa mutación se caracteriza, entre otros fenómenos, por el impacto de la diferenciación de las estructuras y de las lógicas familiares, de las políticas neoliberales que redefinen el sentido político y social de la población infantil para los estados-naciones, de la incidencia creciente del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana infantil, y de las transformaciones

culturales, sociales y estructurales que afectan la escolaridad pública y que convierten la vieja imagen del alumno en pieza de museo.

El comentario cotidiano que señala que "los niños son diferentes hoy" se asienta en una verdad: los niños siempre son testigos y contemporáneos de un presente histórico frente al cual la percepción e interpretación de los adultos se hallan más mediadas por la inscripción del pasado en su memoria generacional.

Algunos autores sostienen que los medios masivos de comunicación barrieron con el concepto de infancia construido por la escuela. Exploremos esta hipótesis.

Neil Postman, en un texto de notoria difusión en el ámbito educativo, llega a sostener la "desaparición de la infancia" -de ese artefacto social creado en el Renacimiento-, a partir de la erosión, provocada por los mass media, de la línea divisoria entre la infancia y la adultez.

Este autor afirma que, así como los medios gráficos crearon a la infancia, los electrónicos la están expulsando o haciendo desaparecer, al modificar las formas de acceso a la información y al conocimiento. Por otra parte, el politólogo italiano Giovanni Sartori se extiende en la idea de constitución de un nuevo tipo de niño, el "video-niño", a partir de considerar a la televisión como una nueva paideia.

Estas interpretaciones, centradas en el impacto de la imagen sobre la cultura infantil, se vinculan con el proceso de mundialización de la cultura que describe Renato Ortiz. Según este autor, la socialización en el consumo, que remite a un mercado mundial, instala una memoria de tipo internacional -popular de dimensión planetaria a partir de objetos compartidos a gran escala, que se graban en la experiencia del presente y llenan el vacío del tiempo. Esa memoria se contrapone a la memoria nacional, que pertenece al dominio de la ideología, depende del Estado y de la escuela, y opera por el olvido. Coincidiendo con Sartori, para Ortiz los medios proveen a un tipo de socialización y cumplen funciones pedagógicas que antes desempeñaba la escuela; proveen referencias culturales para las identidades de los hombres, en este caso, de los niños.

Siguiendo el argumento de estos autores, los cambios en la esfera mundial provocados por la expansión planetaria de los medios y las tecnologías a partir de los años '50 han favorecido una mayor distancia cultural entre las generaciones.

El historiador Eric Hobsbawm, entre otros, se ha detenido en la explicación de este proceso; afirma la existencia de una brecha o desfase provocado por "la destrucción del pasado o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de las generaciones anteriores".

Sea por efecto de la globalización del mercado y del impacto cultural del consumo a nuevas edades o por la exclusión social que afecta a amplios sectores, o por sus efectos combinados, el borramiento de las diferencias entre niños y adultos no nos permite afirmar en forma terminante que la infancia desaparece. También podríamos argumentar en este sentido que los medios, y el mercado que se organiza en torno a ellos como potenciales consumidores, han fundado una "cultura infantil", con el mismo impacto que tuvieron en la conformación de una cultura juvenil global a partir de la segunda posguerra.

Lo que queremos afirmar entonces es que las infancias se configuran con nuevos rasgos en sociedades caracterizadas, entre otros fenómenos, por la incertidumbre frente al futuro, por la caducidad de nuestras representaciones sobre ellas y por el desentendimiento de los adultos, pero también por las dificultades de dar forma a un nuevo paradigma sobre la infancia. Desapareció "nuestra" infancia, la de los que hoy somos adultos, la que quedó grabada en la memoria biográfica, y la de los que advienen al mundo nos resulta ignota, compleja, por momentos incomprensible e incontenible desde las instituciones.

2.d. TEORÍAS SOBRE EL JUEGO (que no es juego).

En este apartado desarrollaremos las diversas teorías existentes a lo largo del tiempo. Comenzaremos por la teoría de la energía sobrante de Spencer que plantea como idea principal que los juegos son liberadores de la energía no utilizada; seguiremos por la teoría de la catarsis que se basa en la concepción del juego como purificador de las emociones humanas; hasta llegar a las conclusiones de Piaget y Vygotsky que vinculan al juego con el placer, el desarrollo de la inteligencia, el respeto de las reglas, el conocerse a sí mismo y a los demás.

Teoría de la energía sobrante:

Una de las primeras y principales interpretaciones del juego es la de la liberación de la energía sobrante atribuida a Spencer, cuya teoría, que tiene connotaciones fisiológicas, psicológicas y sociales, señala que el juego sirve para descargar energía.

Es lógico pensar que cuanto más bajo se encuentra un animal en la escala filogenética, tanto más necesita emplear sus energías en la búsqueda de alimentos y en la huida de sus enemigos. De esta forma, el juego se desarrolla mejor en los animales superiores, ya que, al ser más habilidosos, emplean menos tiempo en su propia conservación, y, a su vez, están mejor alimentados por lo cual tienen más energía disponible.

Esta idea de excedente o plus de energía evoca la imagen de un sistema hidráulico en el que el depósito puede desbordarse si aumenta la presión porque una sola salida no basta.

Las críticas a la teoría de Spencer son varias y vienen de frentes muy distintos. En todo caso, el juego no es el resultado de un sobrante de energía, sino que funciona también como un incentivo. De hecho, un niño puede encontrarse cansado después de una tarea prolongada, y sin embargo, sólo pensar que al llegar a su casa podrá jugar, le devuelve energías y le hace correr. Todos sabemos que los niños juegan aunque estén cansados.

Teoría de la catarsis:

Desde los tiempos de Aristóteles, la representación de las tragedias griegas parecía descargar las emociones o purificar los sentimientos humanos. La tragedia se transfirió al juego en la idea de que la actividad lúdica era una escenificación en la que las emociones podían ser purificadas. De esta forma se alivia la tensión humana al modo como lo ejemplificaba el modelo hidráulico de la teoría de sobrante de energía.

De acuerdo con la homeostasis, todo lo que le ocurre a un organismo ocasiona placer, en la medida en que contribuye a la estabilidad del organismo, y dolor, en la medida en que se desequilibra o perturba esta estabilidad. Por lo tanto, si el organismo se siente desequilibrado por estímulos externos, deberá actuar para restablecer la situación inicial.

Freud afirma que el organismo tiende a mantener el nivel de tensión nerviosa lo más bajo posible, considerándose una experiencia desagradable todo aumento de excitación, y agradable cualquier disminución. Los sucesos excitantes, es decir, tendencias y conflictos desagradables, se reproducen en la fantasía o en el juego porque la repetición reproduce la excitación que se había desencadenado. Por el hecho de realizarlo activamente, el juego capacita al niño para afrontar una situación perturbadora con mayor facilidad que si fuera un espectador pasivo o impotente. Jugar o afrontar sucesos perturbadores ya supone una explicación en el sentido de tender al placer y evitar el dolor, puesto que la repetición se mantiene para reducir la perturbación desagradable.

De esta forma, Freud interpreta el juego como proyección de deseos y también como una representación de conflictos y sucesos desagradables con el fin de dominarlos. De hecho, el niño distingue entre el juego y la realidad, pero emplea objetos y situaciones del mundo real para crear el mundo propio en el que puede repetir las experiencias agradables que le apetezcan para ordenar y cambiar los hechos de manera que le resulten más placenteros. El niño quiere llegar a ser hombre y hacer todo lo que hacen los adultos. Todo esto puede realizarse en el juego. La niña pequeña ejerce sobre sus muñecas la autoridad que no le permiten ejercer en la realidad. El estudiante se imagina a sí mismo como un brillante profesor. Gran parte del juego puede considerarse como una

proyección de los sentimientos reprimidos y de los conflictos sufridos a lo largo del desarrollo.

De acuerdo con la teoría acerca del desarrollo de la inteligencia de Jean Piaget, juego e imitación son parte integrante de dicho proceso y, por lo tanto, pasan por los mismos períodos.

El juego comienza en el estadio sensoriomotor. Repetir lo que se ha hecho ya antes, cuando las acciones están dentro de la capacidad del niño, es una actitud precursora del juego.

Entonces el juego es un aspecto de la asimilación, es decir, la repetición de un hecho para encajarlo y consolidarlo. A los cuatro meses, el niño aprende que empujando el juguete que cuelga de su cuna lo hará balancear o sonar. Una vez aprendida la acción, se repetirá una y otra vez. Esto es juego. El placer surge de la repetición de acciones a medida que se las va dominando durante el desarrollo.

El juego simbólico o de fantasía caracteriza el período preoperatorio desde los dos años hasta los siete. Un trapo anudado hace las veces de un niño. Un palo puede ser una escopeta o un caballo. El niño a esta edad ya distingue entre signo y cosa significada. El juego simbólico tiene la misma función en el desarrollo del pensamiento preoperatorio que la tuvo el juego práctico en el desarrollo del pensamiento. Es la pura asimilación, y, por consiguiente, organiza y repite el pensamiento en función de las imágenes y los símbolos conocidos. Por ejemplo, haciendo preguntas por el gusto de preguntar, contando historias por la diversión que experimenta al contarlas. El juego simbólico funciona también para asimilar y consolidar las experiencias emocionales del niño. Cualquier cosa importante que le haya ocurrido en la realidad puede tergiversarla en el juego, pues el niño no hace ningún esfuerzo por adaptarse a la realidad.

En el contexto escolar a los ocho años de edad, los símbolos y opiniones individuales se modifican en contacto con los demás. El juego en este momento está controlado por una disciplina colectiva y por códigos de honor, de tal manera que los juegos de reglas se atribuyen al grupo de artificio simbólico e individual del primer período.

A pesar que los juegos con reglas están socialmente adoptados y perduran en la edad adulta, demuestran también una asimilación más que una adaptación a la realidad. Las reglas de juego legitiman la satisfacción del individuo en su ejercicio sensoriomotor e intelectual y su victoria sobre los demás, pero no son equivalentes a una adaptación inteligente de la realidad.

Al principio, las reglas tienen carácter de verdad absoluta, luego se pueden alterar según el consenso de los jugadores. Incluso se puede jugar de verdad o de mentira.

Piaget distingue entre juego como repetición de una acción conocida y la repetición de una actividad con el fin de conocerla. Esta última es una actividad de investigación o de exploración e implica una acomodación a la realidad. En el juego, la realidad se adapta a las propias necesidades del niño. En su forma de pura asimilación, el juego acaba al final del periodo de la inteligencia preoperacional con la disminución del egocentrismo.

Para Vygotsky, el juego es una realidad cambiante, y sobre todo impulsora, del desarrollo mental del niño. Pero no es la forma predominante de actividad, aunque sí es el medio conductor del desarrollo en las acciones preescolares. Al no poder satisfacer el niño de forma inmediata sus deseos, tiende a satisfacerlos mediante una situación imaginaria. La insatisfacción del deseo es lo que posibilita el juego.

En el juego, la actividad del pensamiento está separada de los objetos y la acción llega a estar determinada por las ideas y no por los objetos mismos. Mediante el juego imaginario, el niño alcanzará la separación entre significado y significante, logrando la independencia del objeto. Ahora bien, la relación particular del objeto con el significado tiene lugar sobre la base del idioma. La palabra constituye la réplica de los objetos, y así es como ocurre la independencia de la palabra con el objeto. En el niño pequeño, el objeto domina sobre el significado, mientras en el preescolar ya el significado es el que domina sobre el objeto y se produce así una transición por medio del juego.

Para Vygotsky, el prototipo del juego es el juego protagonizado, el juego simbólico, colectivo que aparece en los últimos años preescolares. Es un juego

social que reconstruye los papeles adultos y sus interacciones sociales. Este tipo de juego tiene un componente elevado de ficción que es la característica esencial de toda actividad lúdica. Y también tiene unas reglas evidentemente necesarias para definir un rol social, aunque en este caso implícitas en la medida en que se refieren a lo que ocurre en el mundo real. Los juegos de reglas también tienen un componente de ficción, si bien, al revés del juego de ficción protagonizado, el componente de ficción está implícito, y las reglas están explícitas.

Para Vygotsky, el juego es una función orientadora, no predominante, cuyo centro de gravedad no está en el placer, sino en la aceptación de la regla, ya que ésta es más fuerte que el impulso en el juego. En todo juego hay un componente de ficción y un componente de reglas. El niño juega para satisfacer sus necesidades y en el juego aprende a conocerse a sí mismo como yo individual y social. A través del juego, el niño consigue el conocimiento de sí mismo y de los demás. Por último, el niño podría descubrir en el juego el significado de cada cosa, el sentido de las palabras que sustituyen los objetos.

2.e. CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO CON RELACIÓN AL JUEGO

El presente trabajo se centró en la observación de prácticas y análisis de consumos culturales de alumnos de 6 a 8 años de edad que cursan el primer ciclo de E.G.B. (primero, segundo y tercer grado) de la escuela primaria.

A continuación desarrollaremos algunas de las características generales de los chicos en relación al juego según Jean Piaget.

A los seis años, en el niño puede producirse un cambio en el modo de reaccionar desde el mundo de la acción al de la interpelación verbal.

Las chicas suelen recurrir a la agresión verbal más fácilmente que los chicos, a causa de su menor fortaleza física y por tener asimilado mejor el lenguaje habitual y alusivo a través de los juegos de roles.

Se produce un fenómeno de “sintonía social” por el que el niño suele acomodarse mejor a la norma y los juegos toman cada vez mayor ritualización.

La afición al dibujo, la pintura y la plastilina que permanecen en esta edad, están dando paso a la escritura y la lectura. Uno de los rasgos más sobresalientes es su autoproyectividad dramática, que se plasma en los juegos de roles y grupales, mediante la que realiza una apreciación de sí y sienta las bases de un sistema de valores (bueno-malo) que alcanzará plena consistencia en los dos años siguientes.

El niño de siete años tiene plenamente dominado el equilibrio estático y cinético, y en lo que insiste a partir de ahora es en las aficiones gimnásticas.

El dominio de las habilidades manuales moviliza sus dedos, sus manos, en el manejo con pelotas, bolitas, rompecabezas, habilidades que son a las manos lo que el equilibrio a los pies.

Es ésta una edad de asimilación en la que se sedimenta la experiencia acumulada y se relacionan las experiencias nuevas con las pasadas. Las acciones físicas empiezan a interiorizarse como acciones mentales, y esto le permitirá un mayor número de relaciones.

En los juegos deportivos no solo aparece el grupo de personas como nuevo factor, sino la necesidad de ajustar el juego a reglas convenidas. Las

combinaciones son ya de orden táctico y requieren entender las relaciones emergentes de la acción colectiva, además del manejo fácil del número.

El niño de esta edad siente una implicación personal en lo que pasa a su alrededor y comienza en general a mostrarse más tranquilo, si bien en nuestra muestra no parece haber perdido aún la impulsividad y violencia de la edad anterior.

Las características básicas de la edad de ocho años, que como ocurría en otros períodos, influye y es causa directa de sus elecciones lúdicas, se encauzan hacia dos polos; de una parte, la emancipación, y de otra, los conocimientos que ya ha recibido, especialmente los culturales, le sirven de instrumento y le hacen que sintonice con la sociedad de su entorno.

Es por ello por lo que los juegos de roles afirman esta inclusión personal, en los aglutinamientos familiares y sociales. Los juegos de escenificación, especialmente en las niñas (maestras, profesiones), la familiarización de escenas de la vida ensambla en unidades compactas las acciones, el vocabulario, las relaciones, los modales y costumbres que definen cada situación ecológica. Gracias a los juegos de representación, los hábitos sociales se irán convirtiendo en rutinas asimiladas y en normas no discutidas.

El interés por el número es grande: se ha aprendido a sumar, restar, multiplicar y dividir, y se practican juegos de mesa (naipes, dominó, ajedrez) donde el contar y el relacionar constituye una distracción.

Los juegos físicos siguen en chicos y chicas un desarrollo paralelo al resto de la conducta. Se observa un desplazamiento del dominio de la motricidad desde el tronco a zonas de mayor refinamiento, generalmente localizadas en las puntas de manos y pies (pelota, canicas) y en la relación con la conservación del equilibrio en situaciones de desafío. Por otra parte, es fácil notar una elevación del nivel de coordinación no sólo por la complejidad, sino por la presencia de facultades representativas, imaginativas o tácticas, como si las habilidades físicas se elevaran de rango al servir a propósitos inteligentes. En general, en este período entrañan grados de organización superior al de las habilidades implicadas en el juego; la idea o intención somete a la habilidad a la norma o disciplina. La

diversión no proviene del ejercicio que se practica, sino de la eficacia que aporta al logro de las metas. De ahí el placer de la rivalidad, de la competencia y del triunfo, que no se funda en vencer a un “enemigo”, sino en superar a un contrincante, ser mas hábil que él.

JUEGOS QUE HICIERON ESCUELA:

A continuación, en este apartado expondremos cuales fueron los orígenes de los principales juegos y juguetes que nos acompañan hasta nuestros días. Recorreremos la historia desde las muñecas egipcias de tres mil años, los primeros juegos con pelotas, el juego de naipes como método pedagógico, carretas y canoas que eran los autitos y barcos de hoy, el dominó, las damas, la lotería, los ejércitos de soldaditos de plomo del Zar Pedro el Grande, hasta los primeros juguetes fabricados con plástico y en gran escala.

Posteriormente, en el próximo apartado que denominamos: “Los medios de Comunicación y la Escuela”, desarrollaremos la conflictiva relación existente entre los massmedia y la tradición de la cultura letrada de la escuela. Esta abarca desde los comienzos de los primeros medios masivos de comunicación a mediados del siglo pasado (televisión, radio, cine) hasta la llegada de las nuevas tecnologías en los últimos años (computadoras, juegos en red, ciber). También examinaremos la perspectiva teórica de la pedagogía cultural crítica (Masterman, Giroux, Trent) que nos plantea el análisis integral y crítico de los medios en el marco de la educación, teniendo en cuenta el contexto socioeconómico de nuestro país en los últimos años.

3. JUGUETES Y JUEGOS DEL PASADO QUE NO PASAN DE MODA

Los juegos nos muestran aspectos de la vida de quienes pertenecen a una sociedad. Entonces habría que preguntarse: ¿ha sido muy distinto el juego infantil en las distintas épocas históricas?, ¿se produjeron cambios?, ¿surgieron nuevos juguetes?, ¿es diferente la actividad lúdica a través del tiempo?

Estas son algunas preguntas que sirvieron para el desarrollo de esta investigación.

En este apartado se hace referencia a una investigación documental y bibliográfica sobre similitudes y diferencias de juegos que nos son contemporáneos con los de otras épocas. La segunda parte de la tesina se desarrolla en el plano experimental, comprende un estudio de campo dentro del marco escolar sobre la utilización y práctica de juegos y juguetes en los recreos en niños de 6 a 8 años. Por último, y junto con la exploración del impacto producido

pos los medios, la comprobación de los cambios y permanencias en juegos, juguetes y espacios de la última década, a través de encuestas a los niños, padres y abuelos de la comunidad, y de entrevistas realizadas a los docentes de la institución analizada.

Podemos rastrear y encontrar en referencias bibliográficas, así como en los museos del mundo, juegos y juguetes que hoy en día se practican en los recreos de nuestras escuelas argentinas. Por ejemplo, las muñecas, los juegos de cocinar y los roles de imitación familiares (mamás y papás), se dan en la actualidad y en las culturas primitivas, como los describe el Bogoraz – Tan (1934) al hablar de los juegos de las niñas chukchis, y también han aparecido en los ajuares y en dibujos funerarios de la antigüedad.

Los juguetes más antiguos de los que tenemos referencias (Pérez, 1975) son dos muñecas. Una de ellas sabemos que perteneció a una niña llamada Flor de Loto que vivió hace unos tres mil años en Egipto y murió a muy corta edad siendo enterrada con una de estas muñecas. La segunda es una pieza de terracota que se conserva en el Museo Metropolitano de Nueva York.

Sobre el origen del ajedrez solo se tiene certeza de su procedencia oriental. Se conocen textos griegos, hebreos, persas, egipcios, hindúes y chinos en los que se habla de él. Platón, Homero y Heródoto investigaron sobre dicho origen sin llegar a ningún resultado. A Occidente se sabe que llegó en tiempo de Las Cruzadas.

Los diversos cambios que han sufrido las reglas de ese juego son fieles reflejos de las distintas etapas por las que ha pasado la organización social y política de la humanidad. En los países orientales, la pieza principal es el visir, que era el consejero principal del rey. A principios de su introducción en Occidente, la pieza más importante fue la reina, y posterior a la Revolución Francesa fue el peón. Las reglas actuales datan del siglo XIX, época en la que se aceptó universalmente el enroque.

Los griegos practicaban el juego al aro, que ellos llamaban trochas. Este juego era considerado como un ejercicio higiénico, especialmente recomendado

para las personas débiles. De sobra es conocido el culto que profesaban los griegos a los ejercicios físicos (“cuanto más se parezca el cuerpo del hombre al de los dioses, más será apreciado por éstos”, Frase atribuida a Asclepio).

Hipócrates recomendaba el ejercicio en su tratado sobre el régimen. Artemidore dice en su tratado de los sueños que “si se sueña que se empuja un aro, esto indica que uno se enfrentará con penas seguidas de abundante felicidad”.

Las bailarinas griegas utilizaban aros en algunas danzas simbólicas, así lo describe Jenofonte en su Banquete, llegando a hacer girar en torno a su cuerpo hasta doce aros, evocando la rotación de los nacimientos del alma a lo largo de los signos del zodiaco.

Los primeros juegos de bolos fueron egipcios. Estos consistían en estacas aguzadas por los extremos y que se plantaban en la tierra. Los griegos los llamaban “eyndalismos”. El modo de jugar era similar al de los egipcios. Los celtas clavaban en el suelo las birlas y lanzaban otro palo para derribarlas.

En el siglo XII, en Francia, el juego de bolos era muy popular. En algunas regiones se lo conocía como “piquarome”, que significaba que había que lanzarlos tan lejos que llegaran a Roma.

En el siglo XIV aparece el juego tal cual como lo conocemos hoy, una bola de madera derriba los bolos.

Existen diversas modalidades de juego de bolos o bowling. Es originario de Alemania. Se jugaba con tres palos y tenía un significado religioso. Durante el Renacimiento con la reforma religiosa, el juego se enriqueció con seis birlas suplementarias. Posteriormente, en Estados Unidos el juego tomó la forma actual.

Los griegos conocían el juego de las bolitas o canicas, al que designaban “tropa”. Jugaban con bellotas, castañas o aceitunas que lanzaban a un agujero, y ganaba el que metía mayor número de ellos.

El juego también era practicado por los romanos, que utilizaban nueces y avellanas. Ovidio, en “El nogal”, habla del juego de la orca, que es como denominaban todos los juegos de bolas o nueces. El juego de las nueces era muy popular entre los niños romanos, hasta tal punto que las nueces eran el símbolo

de la infancia, y el paso a la edad adulta era conocido como “nueces relinquere” (salir de la infancia).

Al principio, las canicas eran de madera o metálicas, groseramente esféricas y de diferentes secciones. A partir del siglo XVIII, éstas se hacen más perfectas y de los materiales mas diversos, como la arcilla, piedra, cristal, ágata o mármol.

El uso cotidiano del columpio se remonta a la Grecia antigua. Aunque era un juguete de niñas, según Plutarco, era también utilizado por niños y por ancianos para mantenerse en buena forma física.

El origen del columpio es mitológico. Baco había donado la viña a su amigo Ícaro, rey de Laconia. Éste cultivó estos campos, y un año, para recompensar a los vendimiadores, les hizo beber. Se emborracharon, faltos del hábito de beber, y se creyeron envenenados, por lo que mataron a Ícaro. Para castigar por su acción a los vendimiadores, Baco condenó a sus esposas. Desesperados, los vendimiadores consultaron al oráculo, y éste, como expiatorio de su crimen, les ordenó que celebraran juegos solemnes en honor a Ícaro. Estos se realizaban meciéndose sobre una cuerda atada a dos árboles. Se los denominó juegos Ícaros o juegos Aiora (nombre de columpio en griego). Durante mucho tiempo, el columpio guardó un sentido simbólico o religioso, ligado a ideas de lluvia, fecundidad y renovación de la naturaleza. En la India, en primavera se mece solamente a Kama, dios del amor y a Krishna, dios de los rebaños.

Existen diversas variedades de columpios. El más antiguo consistía en una tabla sujeta por una o dos cuerdas a la rama de un árbol o barra de apoyo. Sentado o de pie, el jugador sujeta las cuerdas con las manos a la altura de los hombros. El movimiento de oscilación se obtiene desplazando alternativa y regularmente, de adelante hacia atrás y de atrás hacia delante.

El primer tratado de juego de damas se debe al español Antonio Torquemada y data de 1547. Entre otros posteriores, cabe señalar el del francés Pierre Mallet, del año 1668. Este juego de damas constaba de un tablero dividido en 64 casilleros, y cada jugador disponía de doce fichas.

No se ha encontrado en ningún manuscrito de la Edad Media mención de este juego, por lo que se supone que, o bien no era conocido, o era apenas popular en el siglo XIII. Posteriormente, y según narra el académico La Condamine, un oficial francés del regente, en 1723, en un café del hotel de Soissons creó una variante del juego que constaba de cien casilleros y los jugadores contaban con veinte fichas distribuidas en cuatro filas. El inventor jugaba con un polaco, por lo que se denominó “juego de damas a la polaca”, por la oposición al juego tradicional conocido como “juego de damas a la francesa”.

El infernáculo, rayuela, sambori o tejo, por citar alguna de las múltiples denominaciones que recibe este popular juego, tiene, a pesar de la disparidad de denominaciones, una enorme similitud de reglas.

Se juega en países tan diversos como Rusia, la India, China o Inglaterra, con muy ligeras variantes. Los niños birmanos juegan con un diagrama parecido al que comúnmente se suele encontrar en Estados Unidos, aunque saltan con postura encogida, con las manos en la cadera.

Uno de los diagramas más antiguos que se conoce es el trazado en el suelo del Foro de Roma, y parece que la expansión de este juego fue debida a que las empedradas calles romanas eran superficies ideales para desarrollarlo, y los soldados lo transmitieron a los niños de Francia, España, Inglaterra, etc.

La rayuela ha seguido gozando de popularidad entre los niños europeos hasta el día de hoy. Luego con la conquista, el juego llegó a América. No podemos dejar de mencionar la obra del escritor Julio Cortázar que propone una lectura “salteada”, basándose en las reglas de dicho entretenimiento.

Las primeras informaciones de la existencia del juego de dominó datan de la segunda mitad del siglo XVIII. La Enciclopedia, dirigida por D’Alambert y Diderot, lo describe: “Papel cuyo trazo, dibujos y personajes impresos con planchas de madera toscamente hechas, y coloreado posteriormente con trepa, como se practica para los naipes. El dominó se fabrica en Rouen. Sólo sirve para que los campesinos adornen el manto de sus chimeneas”.

Existen varias versiones sobre el origen del juego y de su nombre, pero ninguna de ellas con datos verosímiles que las confirmen. Sobre su origen,

algunos autores pretenden que se trataría de la impresión de dados sobre hojas de papel, que luego se recortaban y se pegaban sobre un soporte de madera. Estos papeles impresos y sin recortar serían los que los campesinos normandos colocaban como adornos en la chimenea.

El nombre sería debido a la similitud de estas planchas con cierta muceta llamada dominó. Otra explicación dada sobre su nombre sería la derivada de la expresión que algunos frailes, practicando este juego y deseando ganar, exclamarían: “dominó gratias”.

Según una última versión del juego de dominó, sería un juego aristocrático, de donde derivaría su nombre, de señor, en latín “dominus”. Un hecho histórico lo confirmaría, según los partidarios de este origen etimológico: el 21 de marzo de 1791, el regimiento del real Delfín desfiló delante de la reina, en las Tullerías, y le pidió autorización para ofrecerle al futuro Luis XVII un juego de dominó fabricado por el empresario que hacía los trabajos de derribo de la Bastilla.

Sin embargo, este hecho es posterior a la aparición del juego en Normandía, donde ya era muy popular.

Mucho más recientes son los dominós que, en vez de puntos grabados en las fichas, tienen diversas ilustraciones, frutas, flores, objetos, personajes, etc. Hoy en día son los más populares entre los chicos.

También la lotería era conocida por egipcios y hebreos, y muy popular entre los romanos. Durante el siglo de Augusto se practicaba en los festines. Durante las saturnales se les engañaba a los esclavos haciéndoles creer que podían ganar su libertad.

El nombre del juego de la lotería como lo conocemos en la actualidad procede del italiano “lotería”, y éste deriva de la antigua raíz gótica “hlauts” (lote).

El juego de la oca es originario de Alemania y data de finales del siglo XVI. De este país pasó a Francia, en donde le llamaban “le noble jeu”.

Diversas teorías se disputan el origen de los naipes. Corea, China o la India. En este último país, el mono-dios Amat, hijo de una ninfa y del dios Vino, sostiene en sus manos una copa, una espada, un anillo y un cetro. Las cuatro figuras de los primeros naipes.

No se poseen pruebas irrefutables que corroboren alguna de estas teorías sobre la cuna de este juego. Antes del siglo XVI, los naipes orientales eran muy distintos a los europeos.

El testimonio original más antiguo que se conoce de la existencia del juego de cartas es un manuscrito de 1377 que se conserva en el Museo británico. Más tarde, en 1379, en las cuentas del ducado del Brabante, se encuentra mención del pago de “4 peters y 2 florines” por la compra de un juego de cartas.

Las cartas chinas y coreanas están hechas con rectángulos de bambú. En la India son redondas y están hechas de finas láminas de madera. En Europa, con el uso del grabado de madera para la impresión, se desarrolla la industria de la fabricación de naipes, principalmente en Italia, España y Alemania. Una variedad del juego de naipes es su empleo didáctico.

El invento se debe a un religioso franciscano. El padre Thomas Murner, en 1507, imprime en Cracovia un juego de cartas para enseñar a sus alumnos de filosofía. Fue tal el éxito de este método que estuvo a punto de ser quemado por magia y brujería. Dos años más tarde reedita este juego didáctico para enseñar la Biblia.

La pelota era muy conocida en el antiguo Egipto. Éstas servían para los juegos tanto de niños como de adultos.

En el Museo Británico se conservan algunos ejemplares que son de piedra, cuero o trapo, y algunas de ellas vistosamente decoradas.

Homero, en la Odisea, cuenta que “... cuando Nausicaa y sus amigas estuvieron hartas, desanudaron las cintas de su pelo y jugaron a la pelota”. En Grecia, las niñas lanzaban la pelota al aire, bailando y cantando, en un juego conocido con el nombre “bole curania” (pelota celeste). Galeno la recomienda en su “Tratado del juego de la pelota”, cuya práctica asegura la salud del cuerpo y desarrolla las cualidades del espíritu.

Los romanos, niños y adultos, jugaban en las calles. En las termas, el “phaeristerium” estaba dedicado a jugar a la pelota como ejercicio de precalentamiento antes del baño. La “pila” (pelota) era pequeña y estaba rellena de crin o de plumas y decorada con colores vivos.

Muchos han sido los juegos practicados en la Antigüedad con la pelota. En Grecia, el “aporraxis”, consistía en hacer rebotar con la mano la pelota contra el suelo y el ganador era quien lograba mayor cantidad de piques.

Los griegos también practicaban la “anacrousia” (pelota rebotada). Éste era un juego de frontón. Sobre una pared a cierta distancia del suelo trazaban una línea horizontal y lanzaban la pelota contra aquella, golpeándola con la mano. En Bizancio y en Bagdad se han encontrado lugares donde se practicaba el mismo juego. Después de las Cruzadas llegó a Europa.

En México, el “tlatchi” se jugaba sobre un terreno en forma de I mayúscula. De estos estadios son conocidos los encontrados en las ciudades mayas (pokta-pok) y en el Yucatán, Chichèn-Itzá. La pelota era de caucho duro, y los jugadores la lanzaban con las rodillas, los muslos y las caderas.

En Roma y en Mesopotamia se jugaba a la “pelota dada”. Un jugador lanzaba la pelota al aire y designaba al jugador que debía recogerla. Los jugadores estaban desperdigados en el terreno de juego, el jugador designado debía recogerla antes de que ésta tocara el suelo. Si lo lograba, la volvía a lanzar y a su vez designaba al próximo jugador que debía recogerla. Cuando un jugador fallaba, marcaba un punto, y cuando acumulaba cierto número de puntos era eliminado.

Con el nombre de “trigón” se conocía en Roma, una pelota pequeña y dura. Con ella se practicaba un juego en el que tres participantes se la lanzaban y formaban un triángulo.

Uno de los primeros juegos que podemos considerar como rompecabezas son las llamadas “cruces de Jerusalén”. Éstas consisten en pedazos de madera recortada dentro de unas botellas de cuello estrecho.

En China, el “tangram o chin-chuap” es un rompecabezas antiquísimo y que los niños practican aún. Éste consta de un cuadrado dividido en siete piezas (generalmente está hecho de madera), cinco triángulos, un cuadrado y un romboide. Combinándolas se pueden realizar gran variedad de figuras.

En Inglaterra se conocen los rompecabezas desde principios del siglo XVII. A finales de este mismo siglo, un editor francés publicó los mapas del geógrafo

Janvier recortados en pedazos. De esta misma época son los que se fabricaban sobre cubos de madera.

Podríamos seguir viendo orígenes y similitudes de otros muchos juegos: muñecas, ajuares domésticos, medios de transporte, etc. Creemos que con estos ejemplos apuntados aquí a modo de muestra podemos visualizar cómo algunos juegos atraviesan distintas épocas y culturas.

Es por ello que el juego, en gran manera, responde a la cultura de la que procede, y que se enriquece y amplía a medida que interactúa con otra cultura, volviéndose más rico y complejo.

Como hemos podido ver, hay un gran número de juegos que son interculturales o intemporales. Los encontramos en casi todas las épocas y en prácticamente todas las culturas (como por ejemplo los juegos de roles familiares o sociales). También hemos observado que en la mayoría de las civilizaciones, el juego está ligado de algún modo, a la necesidad de aprendizaje de los niños (se les dan flechas de caza, aperos de labranza, aros para ejercitar su cuerpo, etc).

El papel que desempeñan los objetos de uso cotidiano (vajillas, carritos, pequeños barcos), sirven para establecer un nexo de unión entre el mundo mental del niño y su realidad circundante. El origen y la significación de la mayoría de estos juguetes son de índole religiosa y mágica. Tal es así el carácter de las miniaturas de barro cocido que reproducen objetos de la vida cotidiana encontrados en las sepulturas de la ciudad sumeria de Lagash (3000 antes de Cristo), y objetos de uso infantil como maracas y sonajeros cuyo sonido serviría para alejar a los malos espíritus. El mismo significado revisten las muñecas, pelotas de cuero y soldados de madera encontrados en las tumbas egipcias de El Amarna (1300 antes de Cristo).

Pero será la civilización clásica la que con su profundo sentido antropocéntrico sentará las bases del juguete como creación del hombre y para el hombre. Aristófanes nos dice en la comedia "Las nubes" que los niños "fabrican casas, tallan barcos, casitas de barro y con cáscara de granada pequeñas ranas". Luciano nos habla igualmente, de los pequeños toros, caballos y hombres que se moldean con cera. Debido a la fragilidad de estos materiales, estas creaciones no

han podido llegar hasta nuestros días. Pero si lo han hecho gran cantidad de figuras en cerámica que brindan información sobre la variedad y riqueza del juego infantil en la sociedad helénica. Entre estos podemos citar el aro, la pelota, el yo-yo, figuras grotescas y pequeños guerreros que reproducían el equipo de combate que los niños, futuros hoplitas y brazo armado de la polis, habrían de usar al alcanzar la edad adulta.

El aro poseía virtudes medicinales y fortalecía la columna y los huesos. Algunos llevaban cascabeles para alejar el mal.

También los griegos iniciaron la costumbre de regalar el primer juguete al niño al darle nombre, repitiéndose así este ritual en los sucesivos cumpleaños.

En Roma, en cambio, los juguetes eran entregados a los niños al finalizar las saturnales, en la última semana de diciembre, coincidiendo con la navidad. Los juguetes romanos (pelotas, aros, canicas, dados) eran muy semejantes a los griegos.

Tiempo después, la Edad Media, se va a caracterizar por un tipo de juego y de juguete que representa a la sociedad señorial. La precaria situación económica y material del pueblo sólo va a permitir la creación de juguetes toscos y de poca complejidad. Entre estos se destacan las marionetas y los dados. Este último, tuvo amplia aceptación en los tiempos medievales, hasta el punto de ser considerado diabólico por la iglesia. Se suponía que el diablo, movido por la envidia, había inventado los veintinueve puntos de los dados como réplica a las veintinueve letras del alfabeto que habían servido para escribir la Biblia.

Las marionetas aparecen reseñadas por primera vez en un manuscrito francés del siglo XI, el "Hortus deliciarum". Poseyeron un carácter marcadamente religioso y didáctico, siendo utilizadas por el clero para ilustrar la predicación y los sermones.

Durante la Edad Media desaparecieron los juegos deportivos griegos y romanos, y la aristocracia medieval imponía una nueva actividad lúdico-guerrera hecha a la medida de sus valores: el torneo. Este suponía, por encima de su significación épica, una dramatización extrema de los elementos místico-religiosos de la cristiandad. Todo en el torneo evoca la más pura teatralidad: los vistosos

uniformes, las armaduras, los penachos de colores vivos, la simbología de los escudos, etc.

Por ello no hemos de olvidar que esta representación dramatiza una sociedad jerárquica y cerrada, ya que una pequeña minoría perteneciente a las clases dominantes era la protagonista y el pueblo solo un ajeno espectador.

En directa contraposición surge en los siglos XII y XIII, la cultura trovadoresca, los "Catuli carmina". Estas obras de clérigos y estudiantes vagabundos salidos de las nuevas universidades, donde se cantan los placeres de la taberna, se ridiculizan a los poderosos (monarcas, papas, obispos, etc) se exalta el juego, la gula y los apetitos desordenados.

Por lo que respecta al juguete, hemos de señalar que en los últimos siglos medievales tendrá lugar un auténtico florecimiento del juguete de lujo. Se fabrican en plomo, reproduciendo figuras de alto contenido religioso como por ejemplo de santos guerreros como San Jorge.

En el Renacimiento y el Barroco van a persistir los juguetes de tipo caballeresco de finales de la Edad Media. Importantes déspotas militaristas, como Luis XIV de Francia, el zar Pedro el Grande o el rey Carlos Gustavo de Suecia, serán dueños de fastuosas colecciones de soldados de plata y plomo, ejércitos enteros semejantes por completo a los que actuaban en el campo de batalla.

Habrà que esperar al triunfo de la revolución industrial en el siglo XIX para que podamos encontrar juguetes fabricados y pensados para ser disfrutados por las clases no privilegiadas. La mecanización de la industria, con la adopción de nuevas fuentes de energía como el vapor, así como el desarrollo de nuevas técnicas metalúrgicas, permiten la producción en masa de juguetes industriales a bajo precio. En menos de ciento cincuenta años, la revolución industrial y las nuevas técnicas de fabricación han producido, en el mundo del juego, cambios que no hubieran podido ni ser sospechados en los siglos precedentes.

Múltiples han sido las formas en que el ser humano ha ejercitado en el pasado su irrenunciable vocación lúdica. Cada una de ellas se corresponde a un tipo de sociedad y de cultura histórica. Pero por encima de los aparentes cambios

externos, el juego será siempre un modelo de representación de la realidad, sólo posible mediante un acto de voluntad.

4. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA EDUCACIÓN

La relación de la escuela con los medios masivos de comunicación comenzó y sigue siendo conflictiva. A mediados del siglo pasado la mayoría de las instituciones educativas advertían en el avance y crecimiento mediático una amenaza contra la cultura letrada de la escuela, considerando las influencias negativas que los medios ejercían sobre los chicos. La mayoría de los docentes consideraban (muchos aún lo hacen) a la televisión, por ejemplo, como la principal causante de los males de la época, ya que degradaba el conocimiento y alienaba a las audiencias; promovía la evasión, la indisciplina y desalentaba el esfuerzo necesario en todo proceso de aprendizaje.

En oposición a estas ideas hubo quienes consideraron que las nuevas tecnologías de la comunicación significaban una democratización del saber y de la cultura, ampliando los sentidos y potenciando el aprendizaje. Los medios representaban, en sí mismos, el máximo acceso al saber y al conocimiento, a la cultura de la diversidad, de la libertad y de las múltiples opciones.

En los años 80 y 90, se fue consolidando la pedagogía cultural crítica.¹ Esta teoría representada por Henry Giroux sostiene la misma relación dialógica entre educador y educando. Además, propone la teorización por parte de los alumnos en cuanto sujetos críticos, implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, situados y contenidos en el aula.

Para Giroux “la voz del estudiante se convierte en una forma de insurgencia crítica, un espacio de lo posible donde se apela a la responsabilidad intelectual para que clarifique cuestiones de conciencia, deseo, identidad personal y social”. Esta pedagogía no sólo implica un cambio entre la relación entre

¹ En esta teoría se inscriben los trabajos de autores como H. Giroux, P. McLaren, S. Steimberg y J. Kinchenloe.

educador y educando. Es también un cambio político, de resistencia, que intenta revelar las relaciones de desigualdad y contestar a la hegemonía cultural. Pretende generar nuevas prácticas, abordar la historia "a contrapelo" como diría Benjamin. Persigue la formación de ciudadanos involucrados en el contexto social, histórico y político, en búsqueda de una sociedad más democrática e igualitaria.

La continua consolidación de las corporaciones de los medios está centralizando su poder para crear y distribuir representaciones, ofreciendo así a un pequeño número de compañías la habilidad para determinar lo que se presenta como sentido común. Estas nociones de sentido común crean una visión del mundo no problematizadora y ahistórica y camuflajea su construcción social. Henry Giroux afirma que los maestros necesitan revelar que el conocimiento y las ideas que son aceptadas como sentido común son realmente "construcciones sociales que sirven para mitificar más que para iluminar la realidad". Len Masterman da crédito a la semiótica por establecer "el primer principio de la educación para los medios: el principio de no-transparencia". Este principio afirma que los medios no reflejan la realidad, sino que la construyen.

Masterman insiste en que el poder ideológico de los medios tiene mucho que ver con la "naturalidad" de la imagen y con la tendencia de los medios audiovisuales a hacer pasar por "naturales" mensajes muy elaborados. Se demostraba así que la cuestión del "poder" era fundamental en el discurso sobre la producción, la circulación y el consumo de imágenes y representaciones y la importancia de la "política de las representaciones" establecida por los grupos que tenían el "poder de definir lo representado" frente a los grupos que eran siempre los "definidos". Los medios se configuran como importantes mediadores y creadores de conocimiento social y la comprensión de los diferentes modos en que los medios representan la realidad, de las técnicas que utilizan y de las ideologías que impregnan sus representaciones, deberían ser una exigencia para todos los ciudadanos de una sociedad democrática (Masterman:1993:35).

Trent y Masterman, proponen que la escuela se ocupe de la educación en medios de comunicación para favorecer el análisis crítico y autónomo de los mismos. Sus planteos se basan en la no transparencia, ni reflejo de los productos

culturales, ya que son construcciones de lo “real” que están atravesados por ideologías, y definen identidades de género, clase, raza y nacionalidad.

Para Trent, la posibilidad de transmisión o definición de identidades no es absoluta desde ningún punto de vista. Los receptores o las audiencias no son pasivas, ni existe la imposición unilateral de la ideología por parte de los poderosos. Esto no quiere decir que puedan mediar constantemente, ni que los medios no poseen una gran influencia en la ciudadanía.

Es sumamente necesaria la formación de las audiencias a través de un programa de alfabetización en medios para favorecer estrategias de análisis de los mismos. Es fundamental según Trent: “enseñar a los jóvenes a usar los medios de comunicación para sus propios fines, interpretando activamente cómo funcionan y eligiendo cómo leerlos”. Para esto se debe contextualizar ¿quién produce el mensaje y por qué?, ¿Cuáles son las condiciones de producción, circulación y recepción?, y ¿Qué sentido se le confiere a ese mensaje? El docente debiera generar con el estudiante una relación educativa de pares.

Masterman coincide en este punto, ya que sostiene que el vínculo entre educador y educando debe estar basado en el diálogo y el intercambio constante. Según sus palabras: “los medios igualaron a profesores y alumnos. Ambos eran del mismo o igual modo, objeto del discurso de los medios. Profesores y alumnos se convirtieron en co-investigadores de imágenes audiovisuales. Podían realizar críticas conjuntamente”.

Es de vital importancia entonces, para todas las sociedades que se pretendan democráticas, que sus ciudadanos comprendan cómo es construida la información que reciben, cómo es re-presentada² la realidad en que viven, y -para que no se convierta en un mero análisis semiológico- que tengan en cuenta el contexto para abordar las relaciones de poder entre las representaciones y el mundo real. (Morduchowickz, 1997).

² Re- presentación alude a un proceso de producción que vuelve a hacer presente los hechos de la vida cotidiana; no es la realidad misma que se refleja en los medios, sino que existen varios procedimientos anteriores que construyen un punto de vista entre muchos otros sobre el hecho que se presenta.

En este sentido Len Masterman señala que para la formación de la autonomía crítica es imprescindible partir del uso de textos concretos de los medios procediendo a su análisis minucioso de forma que se favorezcan las capacidades críticas generales, desde la comprensión de lo concreto y proporcionando información relevante externa al texto. La actuación crítica debería ir mas allá de las particularidades de un documento o tema específico tratado en clase, para llegar a principios generales relevantes en el análisis de documentos de los medios. Se trata en último término de transferir la crítica a nuevas situaciones.

Coincidimos con Masterman, en que los medios en sí mismos no son ni tan espléndidamente buenos, ni tan apocalípticamente malos, sino que son diseñados, producidos y administrados por grupos sociales que representan ciertos intereses y poderes. La transmisión cultural que desde ellos se realiza, tiene una cierta forma de codificar los mensajes y no otra.

Mientras el índice de consumo de medios y la saturación de éstos en la sociedad es cada vez más elevado, esta penetración no se corresponde con el espíritu crítico que debe presidir, por ejemplo para Gastón Bachelard, todo avance de la ciencia. Este espíritu crítico en medios se entiende como la capacidad de adquirir conocimientos sobre estos que permitan elaborar juicios críticos en las situaciones cotidianas y de consumo mediático (Piette, 1998).

Frente a esto es imperativo que la relación de la escuela con los medios no sea de indiferencia o rechazo, ni tampoco de veneración total. En muchas escuelas, la inserción de los medios se centró en su uso como fuentes de información, como herramienta didáctica para apoyar el contenido curricular o como instrumentos de expresión (donde la producción es mera re- producción). Pero el abordaje de los medios como objeto de estudio ha sido, hasta el momento, el menos legitimado.

Sugerimos que los jóvenes, a través de las prácticas escolares, tomen conciencia de que la transmisión cultural que ofrecen los multimedios no es neutral, objetiva e inocente. Es imprescindible poner en evidencia que los medios

realizan construcciones de la realidad, y que éstas son formas de representación que dependen de la empresa, la ideología, los intereses económicos, sociales o políticos de esa industria.

Una educación como la propuesta deberá tender a que los alumnos investiguen, cuestionen, deconstruyan los mensajes mediáticos como una representación de la realidad, propuesta desde un ángulo particular, con una valoración e interés determinados. Que reconozcan e identifiquen que esa es una propuesta concreta- no una ventana hacia la realidad, no una relación transparente entre los hechos y sus representaciones - de emisores concretos, con intereses concretos y que forman parte de un universo posible. (Ferrés, 2000). Además, que elaboren o imaginen, a partir de los conocimientos dados, distintas posibilidades de expresión.

Esta educación debe ser pensada como un proceso continuo, que permita la transversalidad y la transferencia de los saberes adquiridos en el aula a situaciones nuevas de consumo mediático fuera de ella, es decir es una formación para toda la vida.

Una educación en medios es hoy una tarea impostergable, como lo es estimular la reflexión pedagógica sobre la práctica educativa, el modo de inclusión de las tecnologías en la escuela y las potencialidades de una educación en medios en tanto se realice como práctica de la libertad.

Los mensajes de los medios y los medios en sí, están presentes en la vida cotidiana de los chicos, en sus hogares, en la escuela y en el aula, dan a los niños temas de conversación y modos de interacción, hallan en ellos respuestas a múltiples interrogantes. La impronta de los medios es muy fuerte, como ocurre con las relaciones personales. Puede observarse que en las conversaciones e interacciones de los chicos aparecen constantemente referentes televisivos. Giros lingüísticos, modas y comportamientos son el resultado de las horas que cada chico permanece frente a la TV y otros medios.

En el siglo XXI los medios se han convertido en importantes creadores y mediadores del conocimiento social, es decir que mucho de lo que los niños

aprenden y conocen lo reciben todos los días a través de los diarios, la radio, la televisión, Internet, etc. Para citar un ejemplo en la Argentina, un chico en edad escolar pasa alrededor de cuatro horas frente al televisor por día, que constituyen en un año 1400 horas frente a las 1000 que pasa en la escuela. Éstas 1400 horas representan un gran caudal de información que los chicos reciben fuera de la escuela pero que trasladan a ésta (Morduchowicz, 2001).

El contexto cultural argentino ha sufrido una gran transformación en los últimos años, dado ello, entre otros aspectos, por el papel tan importante que han ocupado los medios de comunicación en la vida cotidiana de las personas y por el desarrollo de las tecnologías de información.

La sociedad argentina sufrió transformaciones estructurales implementadas durante la década del '90, que en su mayoría se produjeron en un contexto de endeble y cuestionable "consenso político y social", donde el aspecto más relevante, sin duda, fue la arbitraria y superficial consulta a sectores y actores sociales durante la implementación de las medidas políticas de reforma del estado basadas principalmente en la descentralización, privatización, flexibilización y desregulación que afectó la totalidad de las área de bienes y servicios públicos (educación, salud, comunicaciones, industria, tecnología, transporte, seguridad social, etc.).

La ausencia de coherencia y sistematicidad tanto en la formulación como en la aplicación de las reformas educativas y sociales constituye uno de los tópicos mas sobresalientes que aún en la actualidad siguen limitando los objetivos, estrategias e impactos deseados por las mismas, y de cuya operatividad dependieron el agravamiento de la crisis social, económica y política que afecta al país.

En el particular escenario social y político argentino a inicios del siglo XXI se puede apreciar que los criterios políticos e ideológicos que priman en la conducción del sector educativo se presentan como plagados de paradojas y desarraigados de la realidad histórica que los contextualiza.

Históricamente podemos pensar en discursos políticos que persiguen el crecimiento sostenido de la economía, el bienestar social y el fortalecimiento

integral del orden democrático; hecho nada más lejano del actual escenario socio histórico en Argentina y América Latina (Filmus, 2002).

Se considera que la premisa para el desarrollo social y productivo dentro de un programa de desarrollo democrático, equitativo y sustentable para la Argentina debería basarse en la promoción de los recursos humanos a través de la técnica, la ciencia y el conocimiento. Esto dista bastante de las políticas económicas y educativas de nuestro país. Podemos definir el contexto escolar argentino en pocas palabras como signado por constantes crisis, asistido por desigualdades incipientes por transformaciones económicas, productivas y laborales estrepitosas.

5. Presentación del establecimiento en el que se desarrolló el proyecto

Para la obtención de datos se ha llevado a cabo un muestreo estratificado con familias pertenecientes a clase media de un colegio privado del barrio de Barracas. Como material de investigación hemos entrevistado a niños y docentes, realizado observaciones de los recreos y encuestas dirigidas a las familias. Para estas últimas se utilizó una hoja de preguntas dirigidas a los abuelos, abuelas, madres, padres e hijos que fueron repartidas a los alumnos de primero, segundo y tercer grado. Éstas requerían información sobre la edad, sexo, juguete preferido, juego grupal preferido y lugar donde se jugaba. Con los niños mas pequeños, las encuestas se hicieron con ayuda de los padres, ya que estos no podían escribirlas.

El colegio que seleccionamos para trabajar se llama "Tiempo Educativo". Está ubicado en la calle Hornos 882, entre las calles Pinzón y Brandsen, en el barrio de Barracas.

La institución tiene siete años. Surgió a partir de la necesidad de un grupo de padres que enviaban a sus hijos al Jardín "Tiempo de Duendes" (tiene veinte años en función) para que continúe la misma corriente pedagógica basada en el diálogo, la escucha permanente en la construcción del saber y la enseñanza personalizada, en la instancia primaria.

Según palabras de la Directora Silvia Borneana: *"La escuela propone un enfoque pedagógico constructivista, donde el alumno es protagonista, aprende de los errores y forma su propio pensamiento crítico"*.

El colegio consta de asesoramiento docente sobre Educación en Medios que se realiza en 5° año de E.G.B., turno mañana. El establecimiento tiene 114 alumnos de 6 a 12 años, 68 varones y 46 mujeres.

La escuela es privada, con una población promedio de clase media, ubicada en un barrio que se podría caracterizar como de clase media, media-baja. Está equipada con un taller de periodismo gráfico que funciona de forma extracurricular a cargo de una profesora, estudiante de la Carrera Ciencias de la Comunicación. Algunos de los chicos participantes del proyecto cursaron el taller de periodismo, el año anterior.

El proyecto ingresó en la escuela a través de un contacto previo y fue bien recibido por la directora del establecimiento. Si bien tanto las autoridades de la institución como el docente nos otorgaron total libertad para trabajar, no hubo seguimiento del proyecto por parte de las primeras.

El docente, Alberto Romero, 31 años, demostró interés inmediato en el proyecto. Fue estudiante de la Carrera de Ciencias de la Comunicación (18 materias aprobadas). Es profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Recientemente realizó dos cursos en el C.E.P.A. sobre “Representaciones del siglo XX en el cine” y “Cine y Migraciones”. En relación con la utilización de los medios en el aula, explicó *“utilizo videos que tienen que ver con las Ciencias Sociales. Proyecto la película “1492”, “La misión”, “La nave de los locos”; y para unitarios y federales vemos “Camila”. Le doy mucha importancia al tema de los aborígenes ya que quinto es el único año que está en la currícula y considero que los medios ayudan a acercarnos mejor a determinados contenidos”* (medios como fuente de información).

Podríamos caracterizar su posición con respecto a los medios no como *apocalíptica* (Eco:1977), sino como una postura crítica hacia los medios. Con relación a sus consumos culturales dice: *“No creo mucho en la información de los medios. Dudo de todo lo que me dicen los diarios y la televisión. Escucho a aquellos que considero que están en sintonía con mi ideología. Por ejemplo Periodistas o Puntodoc”*. Además, es consumidor de diversos géneros televisivos que en algunos casos no se diferencian de las preferencias de sus alumnos. *“En el cine veo películas europeas, aunque a veces vea Hulk o Los Angeles de Charly. Y en teatro, Variaciones Goldberg, en el San Martín. También musicales. Ahora estoy viendo una novela mexicana llamada Amor Real, Resistiré y a veces a Mirtha Legrand, según el invitado ”*.

6. Análisis

La escuela desde su origen se ha constituido en la institución de socialización secundaria por excelencia. Los niños pasan de ser integrantes de un grupo reducido (primario) a constituirse en miembros de un grupo más grande y sin relaciones familiares de por medio. Es en la escuela dónde el niño comienza a relacionarse con otras personas, ajenas a su círculo familiar más próximo y aprende a convivir en sociedad. Es en el recreo de la escuela donde se ha podido observar como los niños se relacionan básicamente a través del juego, aunque no sólo por medio de él. El recreo constituye un ámbito que si bien conforma parte integrante del movimiento propio de la institución educativa, se percibe por parte de los niños como un espacio distinto de los demás, un lugar propio donde ellos son dueños y protagonistas. Es durante el transcurso del recreo, donde los chicos se manifiestan más espontánea y libremente. Juegan, gritan, hablan fuerte, cantan, hacen cosas que por lo general no pueden hacer en el aula.

“Son las nueve y media. Los alumnos de segundo año festejan el toque del timbre que da comienzo al recreo. Salen del aula y se forman para dirigirse a un patio donde se encontrarán con los alumnos de primero y tercero.

Un grupo de chicos de los tres grados intercambian figuritas de Bey Blade.

Uno le dice al otro: ‘Late, late, late, esa no la. Te la cambio por cinco’. Se produce la transacción.”³

En las observaciones realizadas durante los recreos en la escuela seleccionada para llevar adelante este trabajo se ha podido observar no sólo las diferentes modalidades lúdicas que manifiestan los niños sino también las actitudes que generan y las diferentes representaciones que ellas traen aparejadas. Los chicos, fundamentalmente los más pequeños (1° ciclo) juegan todo el tiempo. Sus juegos son más bien grupales (niños por un lado y niñas por

el otro) y responden en la mayoría de los casos a reglas impuestas por ellos mismos. Es por ello que se ha notado una fuerte transmisión en el sentido expresado por Debray, como un proceso diferenciado del proceso de comunicación que se aplica tanto a los bienes como a las ideas, que es de carácter procesual y mediatizado, en el cual un pasado perdura en el presente; este incluye necesariamente hechos de comunicación. Estos juegos que se han traspasado de generación en generación y aún hoy permanecen vigentes tales como la mancha, la escondida, la rayuela, el gallito ciego, se llevan a cabo en la escuela y los chicos los juegan muy naturalmente, sin interesarse o incluso saber que sus padres y/ o abuelos también los jugaban. Así como el mundo de la percepción del niño muestra por todas partes las huellas de la generación anterior y se enfrenta con ellas, lo mismo ocurre con sus juegos (Benjamín:1989). Lo interesante es observar cómo este tipo de juegos que podrían ser denominados como pertenecientes a una etapa pre-televisiva, se mantienen fundamentalmente en el ámbito de una institución como la escuela que ella misma es también producto de transmisiones del pasado mezcladas con nuevas corrientes y teorías del presente. Es difícil que se observen este tipo de juegos en otros lugares, sin embargo en la escuela aún hoy están vivos.

“Las nenas de segundo grado juegan entre ellas, a las hermanas. Una es la hermana mayor y manda a las otras menores. Parece un ejercicio de improvisación. Preparan “té” y se sientan alrededor de una mesa imaginaria. Discuten, se amigan e intercambian muñequitos (ositos, perritos).”⁴

Esto puede deberse a las transformaciones que han sufrido los espacios y sus configuraciones en el presente. En una época anterior, no tan remota, muchos eran los espacios de socialización y de juego para los niños, el juego pertenecía a la esfera de lo público y el barrio y sus calles eran protagonistas de ello. En el pasado, el niño participaba del espacio urbano, con o

³ Observación del recreo de primer ciclo.

⁴ Observación del recreo de primer ciclo.

sin sus padres. En un mundo de pequeños oficios y de pequeñas aventuras, era una figura familiar de la calle. No había calle sin niños de todas las edades y condiciones. Más tarde, un lento movimiento de privatización los fue retirando poco a poco del espacio urbano. Es así como las calles se han convertido en el presente en un lugar de tránsito, no de permanencia, ni intercambio, la calle podría configurarse como un lugar ajeno, extraño, sin identidad.

Hoy los juegos grupales se dan en ámbitos más cerrados, privados en un territorio circunscripto material y simbólicamente para tal fin. Los niños ya no tienen tantos espacios de encuentros, estos espacios están dados (la escuela) o son creados para tal fin como es el caso de los salones de cumpleaños y los peloteros animados por la lógica del mercado. Es así que cada vez más se lo aleja al niño de la calle y se lo circunscribe a un espacio más privado, en el cual los juegos que se desarrollan son de tipo más individual (casa, shoppings, locales de juegos en red).

Otros juegos que se observan en la escuela se relacionan más con los consumos mediáticos como por ejemplo las nenas que cantan y bailan canciones de Bandana.

“(...) Las chicas juegan a las Bandana, cantan sus canciones y bailan las coreografías. Se las saben de memoria”.⁵

Los chicos están atravesados por la influencia de los medios de comunicación masiva, especialmente por la televisión, no tanto por la radio, los periódicos u otros medios electrónicos, aunque en la escuela donde se llevó a cabo la observación si es de uso frecuente la computadora e Internet, y en este sentido es que Postman señala en su libro “La desaparición de la infancia” como los medios de comunicación afectan la socialización de los niños y específicamente hace referencia a cómo en un período a través de los medios gráficos se creó la categoría infancia y cómo en la actualidad los medios de comunicación electrónicos la están haciendo desaparecer.

⁵ Entrevista a una docente de primer ciclo.

“(...) En cuanto a los juegos nuevos la influencia de los medios de comunicación es grandísima. Juegan a ser los personajes de los dibujitos, imitan sus movimientos, dicen sus frases.

Además, consumen todo lo que se venda de los dibujitos de moda. Por ejemplo, de Pokemon tienen cartucheras, mochilas, lápices, juguetes, figuritas, cuadernos. Ahora, de los trompitos tienen los juguetes, y como no hay figuritas los dibujan.”⁶

Influenciados o condicionados por los medios masivos especialmente los audiovisuales, los chicos juegan a ser personajes de la televisión (o el cine), esto se nota especialmente en las niñas que representan a los personajes de sus programas preferidos que en su mayoría son representaciones de adultos (añiñados) pero adultos al fin. Los niños se “agrandan” quieren ser grandes, adultos como los que ven en la televisión o son sus estrellas favoritas. En un sentido el niño quiere ser adulto y el adulto no quiere envejecer, quiere quedarse en la adolescencia, es así que se produce el fenómeno de acortamiento o mejor dicho un desdibujamiento de las diferencias entre niños-jóvenes y adultos. Los niños no responden a la categoría de niños tal y como era configurada hasta hace 15 o 20 años atrás y los adultos tampoco tienen el comportamiento y configuración del adulto de la década del 70’ hacia atrás. Postman advierte sobre la fusión de gusto y estilo de niños y adultos, del debilitamiento de la distinción entre estas dos categorizaciones sociales señalando además que “no existe síntoma más obvio de la fusión de valores y estilos de niños y de adultos que lo que ocurre con los juegos infantiles, de los que se puede decir que están desapareciendo.” Este autor señala la idea de que los juegos callejeros y libres están desapareciendo, siendo reemplazados por juegos supervisados por adultos y en los que como componente fundamental no está la idea de divertimento o socialización sino la de competencia, ganancia de dinero, prestigio, etc. Esto puede observarse en el

⁶ Entrevista a un docente de primer ciclo.

auge de las escuelitas de fútbol, en las escuelas de tenis y otras similares dónde los niños compiten como adultos.

Los medios masivos, especialmente la televisión, están presentes no sólo en los juegos de los chicos, sino que existe una tendencia que se presenta en el discurso de los niños, el cual se podría configurar como un discurso mediático, cuya influencia forma gran parte del universo infantil, o como lo expresaría Foucault “el sujeto y la subjetividad también son efectos de las operaciones discursivas, y no esencias que preexisten a su constitución”. En la mayoría de los casos los niños hablan de lo que vieron en la televisión, juegan a lo que ven, desean cosas que aparecen en la pantalla.

“(…) La influencia de los medios es enorme. Si mal no recuerdo, empezaron con el asunto de los trompitos a mediados de abril. Veían los dibujitos en televisión. Casi el ochenta por ciento de los chicos ve esta serie y todos juegan con este trompo. Especialmente los varones. Las nenas no tanto.”⁷

A su vez, la televisión realiza una representación de la infancia que podría responder a este nuevo tipo de construcción de subjetividad de la infancia y salvo excepciones tanto en los programas de ficción como en la publicidad, los niños son configurados como adultos pequeños, con actitudes, lenguaje, y vivencias propias de adultos jóvenes y no de niños en su configuración moderna (propia de la modernidad). Basta con ver programas como “La Banda de cantaniño”, dónde los chicos compiten como adultos por un lugar en el programa o la telecomedia “Rincón de Luz”, donde niños de 5 o 6 años tienen novio o están profundamente enamorados como en las novelas de adultos. La subjetividad construida por los medios audiovisuales del sujeto infancia es puramente mediática. Según Cristina Corea, el discurso de la imagen produce una subjetividad sin tiempo, por lo que la infancia (también se refiere a la adolescencia) se dispersa sin que se conforme acabadamente la figura de niño como ocurría años atrás con el discurso social que lo configuraba como tal. En la

⁷ Entrevista a un docente de primer ciclo.

imagen y discurso preponderante hoy el niño ya no pertenece a la infancia, el niño es un sujeto de derechos, un ciudadano portador de derechos conformando un tipo de subjetividad completamente diferente a la del niño de la modernidad.

Volviendo a la cuestión de la influencia mediática, ésta no sólo alcanza a su lenguaje sino sus gustos y actitudes: ya son grandes, todo es ya, rápido, efímero, desde sus estrellas favoritas hasta sus consumos culturales, los cuales están condicionados. Hoy en día, el consumo se ha convertido en un acto social que se fue modificando debido a las transformaciones sufridas por las estructuras familiares. Durante siglos, el conjunto de la familia estaba formado por hijo, padres, abuelos, tíos y tías que vivían bajo un mismo techo. Poco a poco esta estructura de organización familiar fue desapareciendo. Hoy en día la unidad de base es la familia celular (padres e hijos), distantes de los otros miembros. Este alejamiento geográfico, sumado a la enorme cantidad de divorcios y nuevos matrimonios, hacen que hoy en día, no resulte extraño que un niño pueda recibir juguetes de cuatro padres y de ocho abuelos. Esto, entre otras variantes, promueve la construcción de un niño consumidor, que se inserta en el mercado desde su nacimiento.

Consumen lo que el mercado a través de sus agentes los medios de comunicación imponen como moda: las estrellas de Operación Triunfo, Escalera a la Fama, Bandana, Piñón Fijo y todo el merchandaising detrás del personaje, y la sinergia de los productos representados por películas, discos, muñecos, lápices, gomas, carpetas, etc. Como señala Ford “la sinergia es un principio de complementariedad. Usos múltiples de un mismo producto...para realizar bienes diferentes”. Así por ejemplo se ha observado en la escuela, que la moda impuesta en los recreos es un trompo (Bley Blade) surgido de un dibujo de televisión japonés del mismo nombre. Todos juegan con ese trompo o por lo menos todos lo quieren tener, la moda así lo impone y el que no lo conoce (no existe).

“(...) Al principio, no traían estos juguetes tan sofisticados. Los fabricaban en casa. Venían con los bloques y le ponían una bolita en el medio para que giren. También con tapitas de gaseosa pegadas con cinta adhesiva y las hacían girar. Los chicos se hacían

sus propios trompos. Me sacaban las chinches de la cartelera y las pinchaban en el medio de las gomas de borrar para hacerlas girar.

Además, la profesora de plástica captó este interés y fabricó unos trompos con corchos. Hace aproximadamente un mes. Antes de que salga el álbum, ellos se hacían sus propias figuritas con dibujitos. Eso sí, no se las intercambiaban.”⁸

En este sentido se nota una constante y creciente modificación no sólo de la cultura infantil sino de la niñez misma por efecto de los medios. En este sentido no se plantearía tan categóricamente una desaparición de la niñez como argumenta Neil Postman, sino más bien una modificación en las actitudes infantiles respecto de ciertos aspectos que responderían a la lógica del consumo, el mercado y los medios que se les está imponiendo desde temprana edad, un cambio en la representación social de la infancia que como toda transformación contiene elementos residuales de la configuración anterior.

Según surge de las observaciones y de algunas preguntas realizadas a los chicos sobre los juegos que más les gusta jugar en la escuela, ellos no discriminan demasiado los tipos de juegos, si tienen en claro cuáles les gustan más y éstos son coincidentemente los que se relacionan de alguna manera con los consumos mediáticos.

“Otro grupo de nenes y una nena juegan con los juguetes Bey blade (trompos modernos con un dispositivo que los hace girar).

Empieza una competencia dentro de una palangana azul (simula un campo de batalla o pista que se vende en jugueterías). Se arma una ronda y se juega de a dos o de a tres. El juego consiste en vencer al contrincante ya sea expulsándolo del recipiente o cuando uno de los dos deja de girar. Tenemos un ganador porque su trompo sigue girando. Es aplaudido, palmeado y queda en cancha. El perdedor se retira.”⁹

Consultados también algunos docentes al respecto, los docentes observan cambios significativos respecto de los juegos de hace 10 o 5 años atrás

⁸ Entrevista con una docente de primer ciclo.

⁹ Observación de un recreo de primer ciclo.

con los actuales, coinciden en afirmar la influencia que tiene la televisión en los tipos de juegos y sus contenidos, aunque ellos amplían el espectro de influencia hacia el ámbito áulico. Admiten que los chicos juegan también algunos juegos tradicionales tales como la rayuela, el gallito ciego, la mancha, que los remiten a su propia infancia, aunque también consideran que si bien el juego en sí es similar no tienen las mismas características que los que ellos jugaban; ellos mismos no asocian su niñez con la actual.

“(...) Depende, algunos hacen juegos tranquilos, como cartas o figuritas. Otros en cambio, juegan a la mancha, al gallito ciego, o se corren.

Los varones juegan al gallito ciego, al fútbol con pelota de papel, a la mancha, con trompitos (Bay Blade). Las nenas juegan a las hermanas, algunas a la mancha, gallito ciego o al fútbol.

Juegan juntos al gallito ciego, a la mancha, al fútbol, a perseguirse.”¹⁰

Las configuraciones infantiles de hoy nada tienen que ver con la vivida por ellos hace 20 o 30 años, e incluso con las configuraciones infantiles de hace 5 años atrás. Según afirman los chicos están muy influenciados por el consumo masivo y eso se manifiesta en sus juegos y juguetes, como en “*Juguetes*” en las “Mitologías” de Barthes “...Ante este universo de juegos fieles y complicados, el niño se constituye, apenas en propietario, en usuario, jamás en creador; no inventa el mundo, lo utiliza.” A los chicos les cuesta mucho inventar juegos, o los toman prestados de sus antecesores o se les imponen desde los medios. Los docentes admiten la falta de la escuela en la configuración de la realidad, pues si bien ya no se configura a la institución como aquella escuela normalista y reproductivista de años atrás, la escuela así como la sociedad también está influida a través de sus agentes por el mercado y los medios. Si bien la relación entre la escuela y especialmente la televisión no es muy buena producto de los diferentes debates y corrientes de opinión pedagógicas didácticas (apocalípticos, integrados y críticos) que se produjeron en el ámbito educativo respecto de los medios de comunicación y su incorporación en la escuela, sin lugar a dudas esta institución se ve influida y atravesada queriéndolo o no.

¹⁰ Entrevista a una docente de primer ciclo.

En este sentido la construcción de las subjetividades está influenciada por otros agentes (mercado, medios) que hace 20 o 30 años atrás estaba en manos de la familia y la escuela. Esto hoy no se da del mismo modo, ambas instituciones están en crisis, la autoridad paterna está en entredicho así como también la autoridad representada por la institución educativa. No cabe duda que la autoridad adulta sobre los niños se ha perdido...El acceso infantil al mundo adulto por los medios electrónicos de hiperrealidad ha pervertido la consciencia de sí mismos de los niños contemporáneos como entidades incompetentes y dependientes. El desarrollo de ciertos hábitos de consumo necesita por parte del niño la adquisición de conceptos inherentes a una estructura cognitiva. Esto implica por su parte una verdadera toma de conciencia de su personalidad, así como el completo desarrollo de valores morales que no sean solamente reglas dictadas por los adultos y que él debe contentarse con aplicar sin ni siquiera captar la finalidad.

Para Kohlberg, hay que considerar al contexto familiar como una serie de situaciones específicas en las que el niño se encuentra expuesto a diferentes comportamientos de consumo por sus padres o en las que él está ligado a ellos por diversos tipos de interacciones que competen al consumo.

Cuando se ve animado por sus padres a participar en esa función desde su más tierna infancia, el niño adquiere las aptitudes y los conocimientos a través de la observación, la participación o, el entrenamiento; la observación cuando acompaña a sus padres al punto de venta, la participación gracias al permiso para realizar por sí mismo el acto de compra, y el entrenamiento si sus padres le enseñan como contar el dinero cuando el vendedor devuelve el cambio o cómo escoger , por ejemplo, el pan que parece más tierno.

El proceso de interacción social se apoya en un contenido, pero también en una estructura.

El contenido representa las normas y los comportamientos que deben ser prescritos; o al menos, las recomendaciones y las informaciones sobre el consumo. En cuanto a la estructura, ella se refiere a las relaciones familiares.

Si nos referimos al modelo de socialización tal como lo ven los partidarios del aprendizaje social, el niño primero va a adquirir las funciones sociales gracias a su interacción con los diferentes agentes y, en particular, con los padres. Según este enfoque, el aprendizaje del consumo es el resultado de la imitación de un entrenamiento voluntarista de los niños por parte de los padres, con unos objetivos precisos.

Un primer análisis de los estilos de los padres se puede realizar a partir de dos grandes categorías identificadas por Baumrind: padres autoritarios versus padres permisivos.

Los padres autoritarios desean, sobre todo, tener un alto nivel de control sobre sus hijos, porque piensan que éstos están dominados por fuerzas egoístas e impulsivas y creen que tienen total autoridad y completo dominio sobre ellos. Definen unas reglas de comportamiento claramente establecidas y castigan cualquier desviación.

La autonomía y los intercambios verbales entre los padres y los hijos no son sistemáticamente proscritos, pero todo ello debe desarrollarse dentro del marco de reglas que serán perfectamente establecidas de antemano. Los padres entienden que los derechos y las responsabilidades de cada uno son complementarios, y el equilibrio evoluciona a medida que los niños se hacen mayores. Dialogan con sus hijos y se esfuerzan por enriquecer la percepción que éstos tienen del entorno mediante actividades culturales y educativas.

Los padres permisivos procuran coaccionar lo menos posible mientras ello no ponga en peligro a los niños. Consideran a los niños como poseedores de derechos análogos a los suyos, pero piensan que tienen muy pocas responsabilidades; y si las interacciones padres-hijos son en ocasiones bien limitadas, continúan siendo positivas. Se ven más como recursos que como escultores, y además desean obtener el asentimiento de los niños a través del razonamiento y no mediante un control estricto.

Como afirma Tedesco en “El nuevo pacto educativo” en la sociedad actual el niño tiene acceso a un sin fin de opciones diferentes que en el pasado no ocurría por lo que se ha debilitado la capacidad socializadora de la familia. Con la

escuela ocurre algo similar, siendo el deterioro del maestro en opinión de este autor el síntoma más significativo de la crisis de la escuela. Estos espacios vacíos dejados por instituciones tradicionales han sido ocupados por otros agentes que influyen y configuran desde hace unos años y en la actualidad la denominada cultura infantil con la construcción de representaciones y subjetividades que configuran al niño de hoy y al futuro hombre de mañana. Si bien ese territorio construido por la transmisión según palabras de Debray, aún hoy sigue vivo en la escuela y sus manifestaciones, ya que el propio recreo es una impronta “moderna”, ese territorio va adquiriendo otras características que se manifiesta también en el juego.

“Algunos chicos empiezan a correr por el patio vacío. Al poco tiempo llegan los chicos de primero y segundo grado.

Las nenas de los diferentes años no interactúan entre ellas. En cambio, los varones de primero, segundo y tercero pueden compartir algunos juegos.

Algunos varones de los tres grados juegan con una pelota de papel.

Otro grupo de nenes rodea el bebedero, pero no para tomar agua. Los chicos organizan una competencia Bey Blade utilizando la bacha del bebedero como pista.

Uno de los trompitos vuela por el aire. Los nenes viven al ganador hasta que una maestra los descubre y clausura el estadio.

Se arma una ronda para continuar jugando con los trompos.

Un grupo de nenas de tercero hacen dibujos de ositos en hojas blancas.

Pasaron quince minutos y vuelve a sonar el timbre que anuncia el fin del recreo.”¹¹

Es en la escuela y precisamente en el recreo dónde se configura la nueva “realidad” infantil de hoy. Tanto en el recreo como en sus juegos conviven huellas de una cultura pre-televisiva y los rasgos de una cultura actual en la que la influencia del mercado y los medios se vive como natural. Y la escuela convive

con estos cambios aunque muchas veces no los acompaña. Hay muchos juegos que la escuela de hoy no permite realizar y que forman parte del mundo de los niños. Juegos relacionados con las tecnologías y otros que forman parte de la sociedad de consumo que los configura como futuros consumidores. Ya consumen y eso se manifiesta en sus prácticas que son entre otras los juegos.

De las mismas observaciones y de algunas entrevistas con los chicos surge la disociación que ellos sienten entre la estructura escuela como tal y ese otro mundo que los constituye como chicos de hoy moldeada por los medios de comunicación. Ellos admiten que salvo en el recreo hay muchos temas que no se hablan en el aula, por ejemplo de sus programas de televisión preferidos, que no los dejan jugar en el salón con el trompo, ni con las figuritas. Su configuración del mundo incluye esa sensación de trabas y prohibiciones impuesta por la escuela. Los chicos podrían sentirse más representados en los medios y por los medios que por la institución y ese discurso circula desde los propios medios para trasladarse luego no sólo hacia los niños sino hacia la sociedad en su conjunto. Para muchos, los chicos aprenden más con la televisión que en la escuela, aunque la admitan como necesaria. La sociedad de consumo también necesita de la escuela, pero de una escuela “mercantilizada” que reproduzca no futuros ciudadanos, sino futuros consumidores, como diría Da Silva, una escuela que responda al modelo neoliberal de consumo y mercado.

¹¹ Observación del recreo de primer ciclo.

7. Conclusiones

Nadie nace siendo consumidor, sino que nos hacemos consumidores; aunque en el origen exista previamente una necesidad. La voluntad de obtener productos tampoco es algo innato en el niño, sino algo que resulta de un proceso social y cultural. En realidad, los niños irán tomando actitudes y comportamientos poco a poco, viendo actuar a sus padres o viendo en las emisiones televisadas a la posesión de un producto constituirse muchas veces para ellos como una respuesta apropiada a la emergencia de un deseo, deseo que, por supuesto, procede en su origen de una necesidad.

De las observaciones y entrevistas, así como también del análisis teórico surgen algunas primeras conclusiones. Se ha podido comprobar la gran influencia que ejercen los medios de comunicación masiva en los juegos de los niños, muchos de estos juegos son consecuencia directa del mundo de representaciones y configuraciones que desde los medios de comunicación se les enseña a los niños en pos de construir un futuro consumidor. Es casi imposible pensar los dibujos y programas para niños sin la existencia de un posible negocio para el mercado infantil. En este sentido es dificultoso determinar que fue primero si el juego del trompo o la serie televisiva, confirmándose el principio de sinergia de muchos de los productos de consumo masivo, especialmente los infantiles. La influencia mediática también irrumpe en las prácticas infantiles, en su modo de vestir, hablar y comportarse. En el primer ciclo, se observó que los chicos imitan las mismas acciones que consumen viendo los dibujos animados de la serie Bey Blade. Se reproducen sus dichos antes de cada competencia, llaman a sus trompos con el nombre de los personajes de la serie, repiten secuencias del programa de dibujitos. Por otro lado, puede verse que los niños realizan resignificaciones, adaptaciones y aportes a los diferentes productos que les ofrece el mercado infantil. Por ejemplo, poco tiempo antes de que esos juguetes irrumpieran en el mercado los chicos de segundo y tercer año confeccionan sus propios trompos (con corchos, chapitas y gomas con chinches) y sus figuritas dibujadas por ellos; Fernando con la ayuda de su padre reacondicionó su juguete (el trompo)

agregándole un resorte en su base para que sea más veloz; los alumnos de primero, segundo y tercer año utilizan una palangana y una bacha de bebedero que simula ser el estadio de competencia Bey Blade que se vende en las jugueterías.

“Este juguete de Fernando no es igual a los demás. Es diferente ya que posee un resorte en su base que le otorga (no se porqué) mayor resistencia y potencia. Como no podía ser de otra manera, Fernando se alza con una victoria más. Juan Manuel se resiste a competir con Fernando. – Eso es trampa, dice.

Me acerco a Fernando y le pregunto por su juguete. Me cuenta que el padre le ayudó a reacondicionar ese juguete y que tiene varios así.

Toca el timbre. Pasaron quince minutos. Los alumnos se forman para volver al grado.”¹²

Sería interesante analizar los motivos por los que en el caso de esta serie japonesa se convirtió en la favorita de la mayoría de los chicos, cosa que tal vez no ocurra con otros productos mediáticos y cómo también en este caso el circuito mercantil se adaptó a los diferentes grupos de consumidores diversificando el mismo producto con diferentes precios. El juguete “original” cuesta por ejemplo \$30 y las imitaciones que se venden en la vía pública cuestan \$8. En otros casos como podría ser el de Bandana, es desde los medios y el mercado que se imponen toda la gama de productos que del producto “madre” se derivan (figuritas, pañuelos, CDs, película, mochilas, lápices, remeras, cartucheras, etc).

En relación con la permanencia en el presente de juegos que podrían ser considerados como pre-televisivos, es real que muchos de ellos como la mancha, la escondida, el gallito ciego, la rayuela forman parte de los juegos observados en los recreos. Estos podrían ser considerados como productos de la transmisión cultural-lúdica que los niños de hoy han heredado de generaciones pasadas, en las cuales la escuela como ámbito de juego cumple un rol fundamental. Lo que ha variado fundamentalmente es la cuestión de los espacios,

hoy el patio del colegio y específicamente el recreo se configura como uno de los pocos lugares donde pueden llevarse a cabo estos juegos transmitidos. Al desdibujarse otros sitios como lugares posibles para el juego (la calle, el barrio, la plaza, el potrero) es en la escuela donde los niños pueden desarrollar este tipo de actividades lúdicas grupales.

Es indudable que la infancia ha sufrido grandes cambios debido a los procesos tecnológicos y socio- económicos que vivimos.

Hoy muchos niños pasan buena parte de su día en compañía de la televisión. Los modelos de felicidad, de bienestar y de diversión son principalmente los propuestos por la televisión que orientarían su consumo cultural y la mayoría de los juegos que practican. En efecto, en el mundo de la infancia existe una fuerte tendencia por la apariencia, el consumo y la imagen. Debido a las ausencias, muchos padres y madres colman a sus hijos con objetos o para su tranquilidad en casa, dejan que la televisión se convierta en el primer interlocutor y autoridad de sus hijos.

Así, como expone Rabello, la comunicación televisiva va sobresaliendo paulatinamente sobre cualquier otro tipo de comunicación, sustituyendo a la interacción con padres y adultos, de modo que la información que el niño recibe de la TV, muchas veces, pasa a constituirse en el único y prevaleciente instrumento de construcción de la realidad. Más allá de la fuerza de la imagen televisiva, se inaugura una forma de “pedagogización” del niño. “La pedagogización de los medios aparece, sobre todo, como fuente de entretenimiento y distracción: ella invita a los espectadores a participar del abordaje de la realidad libre de angustia y de esfuerzo, abriendo un momento suspendido en la continuidad de la vida cotidiana” (Rabello de Castro, 2001: 133).

En tanto consumidor, el niño fue elevado al mismo status del adulto. Dentro de una inserción más tradicional, el niño era considerado como un sujeto en potencia, preparándose para “ser un adulto” en el futuro. La publicidad consumista, a fuerza de buscar nuevos compradores, desmontó la visión de que los niños y jóvenes deberían esperar un tiempo posterior para integrarse a la

¹² Observación de un recreo de primer ciclo.

sociedad. De esta manera, los niños y los jóvenes, poco a poco se fueron constituyendo como consumidores.

En este sentido, consumir y qué consumir adquieren una importancia decisiva para definir “quien es quien” en el mundo social, ya que el niño o joven que consume lo hace para comunicarse con otros, posicionarse frente a los demás y, a su vez, para diferenciarse e identificarse con otros. “En la cultura de consumo contemporánea, el estatus ocupacional se torna un medio para alcanzar índices simbólicos de posición social a través de formas de consumo tales como la adquisición de bienes y experiencias” (Rabello de Castro, 2001: 134). De esta manera, no ya como “ciudadanos”, los nuevos sujetos consumidores gozan de reconocimiento social, de un lugar ganado en la cultura, ya no más invisibles por no poder trabajar, y sí eminentemente agentes, porque pueden producir. En este sentido, el niño y el joven aparecen, adquiriendo un espacio en la sociedad, en tanto nuevos actores en el escenario de la cultura contemporánea.

Como expusimos anteriormente, los niños de hoy pasan mucho más tiempo en su hogar, solitarios, cuidando de sí mismos y acompañados por la presencia de los medios de comunicación masiva (televisión, internet, videojuegos). De esta manera, estaríamos ante la presencia de lo que Humberto Eco llama la “neo realidad” donde la construcción de la realidad material y social es la sumatoria de lo que pasa por la televisión, más la dimensión en la que ésta se adquiere como valor de prototipo, de criterio de verdad, por sobre otras formas de conocer y ver el mundo.

Sin embargo, cuando reconocemos que al consumir también se piensa, se elige y reelabora el sentido social, no es un acto meramente mecánico.

Es por ello que es necesario analizar cómo en este área de apropiación de bienes y signos intervienen formas más activas de participación de las que habitualmente reciben el rótulo de consumo. En otros términos, debemos preguntarnos como lo hace Canclini, si al consumir no estamos haciendo algo que sustenta, nutre y constituye esta nueva manera de ser ciudadanos.

Nuestra sociedad fue testigo de enormes transformaciones en los últimos treinta años. Las ciudades se extendieron, y las calles, que hasta entonces habían

constituido el marco natural de los juegos infantiles, fueron llenándose de vehículos, convirtiéndose en un lugar peligroso para los niños.

Hace aproximadamente treinta años, los niños pudieron desarrollar mejor su curiosidad y dar rienda suelta a su espíritu aventurero. Los grupos de muchachos iban y venían por la calle; exploraban medios relativamente alejados de sus casas; jugaban a la pelota, a la escondida, a las bolitas o a las carreras. En otras palabras los juegos eran imaginativos, baratos, divertidos, y el ingrediente y la materia prima necesaria era la calle que agregaba importancia a la diversión infantil. Todos los niños disfrutaban de la calle. Constantemente se podía escuchar las voces diciendo: “Mamá, ¿puedo salir a jugar a la calle?”. Estas palabras eran para el niño como una liberación, un descanso para tener amigos, conocer el mundo, el mundo infantil.

No solo cambiaron los espacios, también lo hicieron los materiales. El plástico dio un impulso extraordinario al juguete, desplazando en gran medida a otros materiales. La madera, el plomo, la hojalata, el barro, el cartón; con el tiempo van a ir desapareciendo en la producción industrial de juguetes.

Pese a la evidente transformación general que sufren los comportamientos sociales, aún conviven algunos pocos juguetes elaborados con estos materiales anteriormente descriptos.

Tradicionalmente los niños juegan con juguetes que difieren de los de las niñas. Salvo algunos juegos que comparten como por ejemplo, la escondida, el gallito ciego, o la familia.

Con el auge de la televisión, se inicia la costumbre de dirigir a los más pequeños una publicidad constante que se va incrementando hasta nuestros días. Cada año, aparecen nuevos modelos de juguetes y los chicos comienzan a solicitar casi exclusivamente aquellos productos que aparecen en la pantalla chica.

La pérdida de la calle como lugar de encuentro y de actividad lúdica, debido a la creciente urbanización, dio lugar a que la televisión ocupara un lugar de privilegio en la vida infantil.

Los juegos como la escondida, el gallito ciego, o las carreras se trasladaron al patio del colegio en los recreos. Las escasas y reducidas plazas con que cuenta

nuestra ciudad, no pudieron contener el gran número de niños que dejaron las calles.

A lo largo de los años setenta y ochenta fueron adquiriendo gran relevancia los juegos y juguetes llamados educativos. Seguramente como resultado de la preocupación de los padres por la formación de sus hijos fueron apareciendo rompecabezas, libros, discos, juegos de construcción, pasatiempos, etc. Estos tipos de juegos, junto a la televisión y la pérdida de la calle, fueron centrando la vida del niño dentro de su casa.

Los encuentros entre chicos se comenzaron a hacer en el colegio o, luego de este, para merendar en alguna casa.

El niño actual, es dueño de montañas de juguetes, excesivamente perfectos y luminosos, juega cada vez más tiempo solo, de forma que a simple vista puede ser más pasivo y menos creativo. Los videojuegos lo atan a la silla, las muñecas bailan solas mientras las niñas las miran.

Pero no todo está perdido. En ocasiones los chicos dejan de lado sus juguetes caros y complejos y se ponen a jugar con una caja de cartón, o simplemente construyen un castillo en la arena, porque la infancia continúa siendo el espacio de la imaginación y la fantasía.

Bibliografía

ADORNO, T y HORKHEIMER, M (1985). "La Industria Cultural". En "Industria Cultural y Sociedad de Masas". Monte Avila Editores. 1era Reimpresión. Caracas, Venezuela.

ARIÈS, Philippe (1987). El niño y la infancia en el Antiguo Régimen, Taurus, Madrid.

BACHELARD, Gastón (1938) La formación del espíritu científico.

BARTHES, R. (1989) Mitologías. Siglo XXI. México.

BAZALGETTE, C. (1991) Los Medios Audiovisuales en la Educación Primaria. Morata. Madrid.

BERNSTEIN, Basil (1990). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural, El Roure, Barcelona, 1990, p. 124.

BRÈE Joel.(1995) Los niños, el consumo y el marketing. Ediciones Paidós. 1era Edición. Barcelona, España.

BOCCOCK, Robert (1993). El consumo. Ediciones Talasa. 1ª Edición. Madrid, España.

BOURDIEU, Pierre (1990). Sociología y cultura. Ediciones Grijalbo, 1era Edición, México D.F.

BOURDIEU, Pierre (1998). La Distinción. Editorial Taurus, 2da Edición , Madrid, España.

BRUNER, José Joaquín (1989). "Chile. Transformaciones culturales y conflictos en la modernidad (1973-1988). En CLACSO, Innovación cultural y actores culturales. PNUD-CLACSO Editores. Buenos Aires. Argentina.

BRUNER, J. (1990) Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva. Alianza. Madrid.

BRUNER, J. (1997) La Educación, puerta de la cultura. Visor. Madrid.

CAMPS, Victoria (1996). "Los valores de la educación". Ed. Alauda Anaya. Buenos Aires.

CARPIO Adolfo P. "Principios de filosofía". Cap. X, XII y XIV. Ed. Glauco. Bs. As. 1975.

CASSIER, E (1998). "Kant, vida y doctrina". Trab. espec. México, Fondo de Cultura Económica.

CIRIGLIANO – Villaverde.(1966). "Dinámica de grupos y educación". Ed. Hvmánitas. Argentina.

DEBRAY, Regis (1992). Vida y muerte de las imágenes. Editorial Paidós. Bs. As. Argentina.

ECO, Humberto. (1993) Apocalípticos e integrados. Lumen. Barcelona.

ECO, U. (1996) La estrategia de la ilusión. Lumen. Barcelona.

FERRÉS, J. (1996) Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas. Paidós. Barcelona.

FILMUS, Daniel (1999). "Estado, Sociedad y Educación". Editorial Troquel. Buenos Aires. Argentina.

FLANDRIN, Jean-louis Flandrin (1984). La moral sexual en Occidente, Juan Granica, Barcelona, p. 157.

FREIRE, Paulo (1990). "Acción cultural para la libertad". Ed. Tierra Nueva.

FREUD, Sigmund (1981). Obras completas. Biblioteca Nueva, Madrid.

FROMM, Erich (1977). "El miedo a la libertad". Ed. Círculo de lectores. Bogotá.

- "El rol del docente o la microfísica del poder". Texto publicado en Casa del Tiempo. Revista de la Un. Autónoma Metropolitana. México D. F.

GARCIA CANCLINI, Néstor (1990). Culturas Híbridas. Editorial Grijalbo, México, D.F.

GARCIA CANCLINI, Néstor (1995). Consumidores y Ciudadanos. Editorial Grijalbo, 1era, Edición, México, D.F.

GARCIA CANCLINI, Néstor (1999). "Globalizarnos o defender la identidad. ¿Cómo salir de esta opción?" En Rev. Nueva Sociedad N° 163, Caracas, Septiembre-Octubre 1999.

GIDDENS, Anthony (1998). Modernidad e identidad del yo. Editorial Península. 2da Edición, Barcelona, España.

GIROUX, Henry (1996). "Placeres inquietantes". Editorial Paidós. Barcelona.

GONZALEZ, Enrique (1994). "La construcción de identidades culturales regionales en Venezuela en la década de 1990: tendencias prospectivas". En MATO, Daniel. Teoría y política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina y el Caribe. Editorial Nueva Sociedad, Caracas, Venezuela.

GRAMSCI, Antonio (1973) *La alternativa pedagógica*. Selección de textos e introducción a cargo de Mario A. Manacorda. Editorial Nova Terra, Barcelona.

HABERMAS, Jurgen (1989). Identidad Nacional y Postnacional. Editorial Tecnos. Madrid, España.

HENDRICK, J. (1990). Educación infantil. Lenguaje, creatividad y situaciones especiales. (Vol. I eta II), Ceac, Barcelona.

HOBBSAWM, Eric (1995). Historia del siglo xx, Crítica, Barcelona, p. 13.

KRISHNAMURTI (1992). "La libertad". Ed. Planeta. Bs. As.

MARTÍN BARBERO, Jesús (1998). "Jóvenes desorden cultural y palimpsestos de identidad". En "Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Fundación Universidad Central, Departamento de Investigaciones, DICUC, Siglo del Hombre Editores, Bogotá Colombia.

MARTÍN BARBERO, Jesús. (2000). Jóvenes: comunicación e identidad. En <http://www.Oei.es/barbero.htm>

MASTERMAN, L. (1993) La enseñanza de los medios de comunicación. Ediciones de la Torre. Madrid.

MASTERMAN, L. (1996). La revolución de la educación audiovisual. En APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y Nuevas Tecnologías*. La Torre. Madrid.

MATO, Daniel (1994). Teoría y política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina y el Caribe. Editorial Nueva Sociedad, 1era Edición, Caracas, Venezuela.

MARKS GREENFIELD, P. (1985) El niño y los medios de comunicación. Morata. Madrid.

McLUHAN, M. (1993) La galaxia Gutenberg. Círculo de Lectores. Barcelona.

McLUHAN, M. (1996) Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano. Paidós. Barcelona.

McLUHAN, M. y POWERS, B.R. (1996). La aldea global. Gedisa. Barcelona.

- McLuhan, M. y FIORE, M. (1992). El medio es el mensaje. Un inventario de efectos. Paidós. Barcelona.
- MORIN, E. (1981) El Método. La naturaleza de la naturaleza. Cátedra. Madrid.
- MORDUCHOWICKS, Roxana (1997).
- NASSIF, Ricardo (1980). "Teoría de la educación". Ed. Cincel. Bs. As.
- ORTIZ, Renato (1997). Mundialización y cultura, Alianza Editorial, Buenos Aires.
- ORTIZ, Renato (1998) "Diversidad Cultural y Cosmopolitismo". En Rev. Nueva Sociedad
Nº 155. Mayo-Junio. 1998. Caracas, Venezuela.
- PASQUALI, Antonio (1991). Escritor sobre comunicaciones. Monte Ávila Editores, 1era Edición, Caracas, Venezuela.
- PIAGET, Jean. (1951). De la formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica. México, DF.
- PONTALIS, J. B. y GANTHERET, F. (1994). Entrevista con Philippe Ariès. Diarios clínicos, Lugar Editorial, Buenos Aires, p. 71.
- POSTMAN, Neil (1994). Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología. Círculo de lectores. Barcelona. España.
- POSTMAN, Neil (1994). The disappearance of childhood. Vintage Books, Nueva York.
- RABELLO DE CASTRO, Lucía (2001). Infancia y adolescencia en la cultura del consumo. Grupo Editorial Lumen. Buenos Aires, Argentina.
- SARMIENTO, Domingo Faustino. (1956). Obras Completas. Editorial Luz del día. Bs. As. Argentina.
- SARTORI, Giovanni (1998). Homo videns. La sociedad teledirigida Taurus, Madrid, Véase el capítulo "El video-niño".
- SARTRE, Jean Paul. (1984). "El existencialismo es un humanismo". Ediciones Orbis S.A. Buenos Aires.
- SARTRE, Jean Paul (1996). "El ser y la nada". Ed. Altaya. Barcelona.
- SAVATER, Fernando (1997). "El valor de educar". Ed. Ariel. Bs. As.

SLATER, Don (1998). Consumo, cultura y modernidad. Editorial Office Polito Press. 2ª Edición. Cambridge. Estados Unidos.

SPENCER, Herbert (1855). *Principios de psicología*.

TONUCCI, Francesco(1995). "Con ojos de maestro". Ed. Troquel. Bs. As.

TONUCCI, Francesco (1989). "Cómo ser niño". Ed. Rei. Bs. As.

TRENT, David (1995). "Nacionalidades, pedagogías y medios". Revista *Propuesta Educativa*. año 6. no12.

VYGOTSKY, L. (1982). El papel del juego en el desorden. El desarrollo de los procesos nerviosos superiores. Barcelona.

WORTMAN, Ana (1999). Estilo de vida y consumos culturales en jóvenes de sectores medios en la Argentina. Buenos Aires, Argentina.