

Políticas públicas en ambiente televisivo digital

La oportunidad cultural-industrial de la TV infantil

Valerio Fuenzalida

Abstract: este texto intenta mostrar la oportunidad político-cultural que se le presenta a América Latina para **articular la tecnología televisiva digital (según la norma nipo-brasileira) con una programación infantil “peculiarmente educativa”** (diferente a la escolarización formal propia de la agencia escolar). Se argumentará hacia la oportunidad de generar políticas públicas en la TV digital para crear canales y una industria cultural de contenidos audiovisuales segmentados hacia la audiencia infantil. Se destacará la necesidad cultural del aporte “educativo” que pueden efectuar algunos programas de TV infantil, en particular, aquellos dirigidos a edades de aproximadamente 0-10 años.

Palabras claves: Tecnología digital, industria, políticas públicas, TV infantil, Baby TV, Hogar y situación de recepción, neurobiología del receptor, esquemas generativos, entretención, educación y desarrollo

Introducción

Este texto se pregunta si existen oportunidades en el actual proceso multimediático de convergencia tecnológica, y si podría constituirse en un lugar simbólico clave para pensar el desarrollo, el combate a la pobreza, y la equidad. ¿Sería posible presentar vínculos conceptuales, políticos y estratégicos para el diseño de políticas culturales en la industria audiovisual que contribuyan al desarrollo, la equidad, y a valores humanísticos y ciudadanos?

Mi respuesta buscará mostrar la oportunidad político-cultural que se le presenta a América Latina para **articular la tecnología televisiva digital (según la norma nipo-brasileira) con una programación infantil “peculiarmente educativa”** (diferente a la escolarización formal propia de la agencia escolar). Se argumentará hacia la oportunidad de generar políticas públicas en la TV digital para crear canales y una industria cultural de contenidos audiovisuales segmentados hacia la audiencia infantil. Se destacará la necesidad cultural del potencial aporte “educativo” que pueden efectuar algunos programas de TV, en particular, aquellos dirigidos a edades de aproximadamente 0-10 años en el caso de la TV Infantil: la etapa parvularia y primaria escolar formal. El texto presentará información cuanti-cualitativa que apunta hacia una interfaz muy compleja entre el lenguaje industrial audiovisual con sus formas semiótico-culturales de edu-entretención y la situación de recepción en el hogar en interacción con la neurobiología del receptor.

MATRIZes

En efecto, la opción de la mayoría de los países latinoamericanos por la norma nipo-brasileira para TV digital (ISDB-T con MPEG 4) ofrece la posibilidad de aumentar la cantidad de canales televisivos disponibles en TV abierta (o terrestre); es decir, más canales que la audiencia puede captar si necesidad de suscripción pagada al cable o al satélite. Esta norma tecnológica permitirá que una estación en su mismo canal físico de 6 Mhz pueda emitir dos señales en alta definición (HD) y hasta 7 señales en definición estándar (SD). Con esta condición técnica con mayor abundancia de canales de TV aparece la valiosa oportunidad socio-cultural que las emisoras públicas operen un canal digital segmentadamente dirigido a la audiencia infantil. Se propone, entonces, una política pública en comunicación televisiva que aproveche la oportunidad digital para crear un canal infantil con una programación educativa con una especificidad diferente a la escuela formal y dirigida segmentadamente a un destinatario socialmente prioritario. Por TV Infantil se entenderá una programación realizada y emitida **segmentadamente para una audiencia infantil**; la segmentación es por tanto según el público destinatario, y no temática como en otros géneros televisivos. La actual TV Infantil exige abandonar la tradicional demonización de la TV y sopesar más razonadamente la especificidad “educativa” que puede ofrecer la TV infantil, como también sus limitaciones

1. Cambios en el escenario de la TV Infantil

1.1. La Baby TV

En el presente siglo XXI se han creado los canales llamados Baby TV, con un tipo especial de programas infantiles. El Baby TV channel fue creado en Israel el año 2003 en una sociedad entre Fox y otros participantes (www.babytvchannel.com); Baby First TV channel fue creado en USA el año 2006 (www.babyfirsttv.com). La señal de cable Foxlife ha transmitido para América Latina algunos programas del canal israelí por las mañanas de los días sábado y domingo; Direct TV ofrece satelitalmente la señal de Baby First TV. Ambos son canales libres de publicidad comercial. Estos canales segmentados llamados Baby TV se dirigen a bebés de 0 a 2 años y se diferencian temáticamente de los canales infantiles dirigidos a niños entre 2 y 6 años o más, que fueron creados, por lo general, en la década de los '90.

Limitaciones de la Baby TV

Ninguna programación o programa de TV tiene la capacidad de sustituir la irremplazable triple estimulación familiar hacia los bebés de 0-2 (toddlers) años de edad: auditiva, visual, y táctil-cinética; en efecto, el cerebro del bebe y la capacidad perceptual tienen al momento del nacimiento un grado importante de inmadurez: el sentido de la vista requiere de estimulación visual del entorno para lograr una visión madura; si bien el sentido de la audición está altamente desarrollado, ya que el bebé escucha las voces en el vientre materno, la

MATRIZes

adquisición del lenguaje oral requiere de la interacción verbal y gestual: el bebé desarrolla el lenguaje cuando es interpelado con palabras que el percibe gestualmente dirigidas a él; un ambiente controlado con voces, sonidos y música estimula cultural-auditivamente. La inmadurez y la plasticidad neuronal del cerebro del bebé requieren, pues, de la interacción afectivo-gestual-verbal con sus padres y hermanos para lograr su desarrollo y madurez armoniosa; la TV y ningún otro medio de comunicación pueden sustituir a la interacción familiar (Céspedes, 2008; Singer & Singer, 2007).

Es justamente la insustituible interacción familiar lo que condujo al Consejo Superior del Audiovisual de Francia (CSA) con fecha 22 de julio del 2008 a prohibir a los canales nacionales emitir programas para menores de tres años, aún los programas especialmente diseñados para ellos, por lo general tomados de los canales de Baby TV: « **Pas d'écran avant trois ans** » ha sido el lema de las campañas de sensibilización hacia los padres (www.csa.fr - www.cntv.cl).

La medida del CSA ha despertado mucha controversia¹; la disposición obedece al temor que se descarte totalmente la estimulación familiar a los bebés, confiando más bien en la suficiencia de una permanente “compañía televisiva”; tal carencia tendría repercusiones en un retraso en la adquisición del lenguaje materno; una sobreexposición a la TV podría provocar una sobre estimulación con dificultades para dormir, hiperactividad, y falta de concentración; temor incluso a una sobre estimulación meramente de estímulos tecnológicos que podría generar desarrollos cerebrales monstruosamente desbalanceados².

¹ CSA comunicó su decisión al regulador británico OFCOM; éste hizo una declaración pública el 23 de julio 2008, indicando que estudiaría los antecedentes proporcionados; agregaba que Baby First TV ofrecía información a los padres acerca de la mejor forma de usar su programación, y desaconsejaba la exposición por períodos largos de tiempo; agregó (no sin cierto sarcasmo) que OFCOM tomaba decisiones en base a evidencias y que hasta el momento no tenía evidencias que el contenido ofrecido fuera dañino para los bebés. Juan Enrique Huerta examina los seis argumentos en que se fundamentaría la decisión francesa y los evalúa negativamente de acuerdo con otros antecedentes de investigación (Huerta, 2010). Desde un punto de vista práctico, la drástica medida del CSA en Francia probablemente va a incrementar el visionado de las cadenas extranjeras en cable y satelitales accesibles en ese país, que no tienen prohibición de emitir esos programas, sino que solo deben poner una advertencia sobre el presunto daño que podrían provocar. Otro probable resultado práctico de la medida será el incremento del visionado de programas para niños mayores (bebés solos o acompañando a sus propios hermanos, posiblemente); así los niños supuestamente “protegidos” por la censura probablemente terminarán viendo programas diseñados para niños mayores, y expuestos finalmente a mucho más estimulación visual de la que se consideraba dañina. Además de la probable inoperancia de la medida francesa, hay otra consideración de diferente naturaleza: los niños y los bebés viven actualmente en ambientes multimediales – no solo con TV en el hogar.

² La estimulación televisiva infantil es de doble naturaleza: por una parte los contenidos semánticos diseñados para un programa; adicionalmente existe la estimulación específica del lenguaje y de la tecnología audiovisual, lo que McLuhan denominaba “el medio es el mensaje” - mera estimulación sensorial sin comprensión semántica de los contenidos; se teme que cerebros inmaduros se pudiesen desarrollar

MATRIZes

Estudios de recepción con niños pequeños destacan la capacidad de comprensión del contenido semántico adecuado a la madurez del televidente, redimensionando y acotando la influencia de la mera estimulación sensorial audiovisual sin comprensión semántica. El contenido sí importa, y desde una muy corta edad, concluyen los estudios acerca de Plaza Sésamo (Fisch & Truglio, 2001; Murray et al., 2007), y acerca de otros programas realizados con asesorías educativas multidisciplinarias (Linebarger & Walker, 2005); los problemas conductuales serían más bien atribuibles a visionado de programas que **no han sido realizados** con formas audiovisuales especialmente adecuadas para niños (Schmidt, et al., 2008). Hay diferencia entre el encendido de TV como background de compañía para los bebés, sin que los adultos discriminen programas apropiados, y el visionado como foreground, donde hay selección de programas apropiados, justamente para que el niño **atienda** a ellos.

En marzo del 2009 se publicó un informe del Center on Media and Child Research de la Escuela de Medicina de la Universidad de Harvard (www.cmch.tv) en donde en mediciones de corto plazo no se registraron influencias positivas o negativas en la exposición de niños menores de 3 años a programas de TV.

Hay pues discrepancias importantes acerca de las influencias del visionado de TV en el desarrollo infantil, en particular de los más pequeños. Parece haber acuerdo en que

- el consumo ilimitado en tiempo claramente no es recomendable,
ser usada como background de compañía audiovisual,
seleccionado con programas apropiados,
familiar/escolar.

- la TV no debe
- el consumo debe ser
- mediado por el entorno

Potencial de la Baby TV

Los canales de Baby TV dirigidos a bebés entre 0-2 años podrían ser una ayuda a las familias latinoamericanas que desean estimular a sus hijos, pero no saben cómo hacerlo o tienen grandes limitaciones para ello. Hay que insistir en que es una ayuda limitada pero que puede ser valiosa si está enmarcada, en mi opinión, en tres condiciones: a) diseñada con programas para estimular el desarrollo sensorial del oído y la vista: con sonidos gratos y sin estridencias, con música suave, colores, figuras y movimientos; b) requiere tiempos controlados de exposición; y c) requiere mediación afectiva de adultos; la utilidad, entonces, no solo se relaciona con la calidad de la emisión sino con las condiciones de la recepción.

hipertrofiadamente ante una estimulación tecnológica no decodificable o ante una exposición de modo permanente por muchas horas.

MATRIZes

Desde hace algunos años se dispone de información, especialmente generada en estaciones públicas de TV y por especialistas en estudios de recepción televisiva, acerca de las formas audiovisuales en los programas útiles en la Baby TV:

- **estimulación visual** con figuras, movimientos y colores: paisajes diferentes, mar y montañas, nieve y lluvia, hojas de árboles en movimiento, pájaros volando, diversos animales, movimientos y coloridos de peces en acuarios, etc.
- **estimulación auditiva** con música suave y sonidos sin estridencia
- **voces** con expresiones cariñosas de mamás y papás (no de locutores y animadores profesionales)
- segmentos de **duración breve** (entre 1-5 minutos)
- **rítmo** lento y calmado

Si bien puede ayudar en la estimulación auditiva y visual, la TV no posibilita actuar directamente en la relación táctil-corporal entre familia y bebés, sino muy indirectamente a través de la motivación. Pero efectivamente la visualidad de la TV puede ser un importante estímulo para la maduración sensorial de la vista; aquí aparece un doble nivel de estimulación: un nivel básico en donde la mera estimulación visual (sin comprensión semántica) con figuras, movimientos y colores es una contribución para el desarrollo perceptual-visual. Pero a medida de la maduración perceptual (y avanzando en la comprensión semántica) es necesario enriquecer con paisajes y representaciones visuales que amplíen la pequeñez y limitaciones del entorno visual-cultural en que el bebé está inserto.

Un canal público infantil digital en señal abierta con horarios determinados para exhibir programas de Baby TV puede ser una ayuda muy importante para Salas Cunas y Jardines infantiles en América Latina, espacio parvulario en donde se pueden cumplir muy bien las dos últimas condiciones anteriormente mencionadas: tiempos controlados de exposición y mediación de adultos. Puede ser también una ayuda valiosa para hogares que viven en deprivaciones materiales y culturales; en efecto, es bastante irreal pedir estimulación infantil precoz y un ambiente estimulador a padres latinoamericanos analfabetos, o a familias cuya pobreza los lleva a entregar el cuidado de sus hijos a una vecina, o tenerlos en la condición de “guagua de cajón”³. La pobreza afecta al 34,1% de los hogares latinoamericanos, esto es a unos 189 millones de personas; 76 millones de ellos viven en miseria, viviendo con menos de 1,25 dólar diario (CEPAL, 2009). Programas de Baby TV en canal público abierto digital pueden ser una ayuda importante para el futuro de los actuales bebés nacidos en hogares

³ Expresión chilena para designar a bebés que son puestos a dormir y a descansar en cajones de cartón, plástico, o madera mientras sus padres hacen diversos quehaceres; describe una situación extrema de carencia de estimulación parental en ambientes de gran pobreza.

MATRIZes

en pobreza y en ambientes de gran desigualdad, con grave inmovilidad socio-cultural (PNUD, 2010). Una programación con Baby TV de buena calidad, dosificada, y que estimule la interacción familiar es mejor que un hogar privado y sin estimulación a sus bebés; puede ser una ayuda educativa importante para la mujer que crecientemente trabaja fuera del hogar, pero que necesita ayudas disponibles en la casa para estimular a sus hijos que a menudo no acceden a la sala cuna y al jardín infantil⁴.

Un canal público infantil segmentado para bebés y preescolares puede ayudar educativamente con una doble influencia específica: el **desarrollo sensorial perceptual** en la etapa previa al ingreso al sistema escolar y **enriquecer audiovisualmente el ambiente cultural**, contribuyendo al mejor desempeño en la educación posterior.

1.2. Emisiones especialmente diseñadas para párvulos y niños

Pero aparecen otros cambios en la TV Infantil de América Latina y ellos apuntan a otra especificidad “educativa”.

Reconocimiento de la audiencia infantil en el cable

Según las mediciones regionales de Ibope aparece un importante traslado hacia el consumo de los canales infantiles en el cable (y el relativo abandono de los canales abiertos) por parte de la audiencia infantil latinoamericana; en el hecho, durante años se presenta la tendencia según la cual en el ranking anual entre todos los canales de cable los 4-5 primeros lugares son ocupados constantemente por canales infantiles (Discovery Kids, Nickelodeon, Cartoon Network, canales Disney, etc.).

Los estudios cualitativos de recepción con niños contribuyen a explicar este alto consumo del cable infantil: los niños **se reconocen como los destinatarios** de los canales infantiles del cable, en tanto canales especialmente diseñados para ellos, con una continuidad apelativa especial en voces e imágenes, y que transmiten las 24 horas solo para ellos. Algunos de esos canales de cable se han segmentado hacia una audiencia de niños más pequeños (Discovery Kids; Nick Jr, Disney Play House), y otros hacia edades mayores (Cartoon, Disney XD), con programas para las diferentes edades. Otros canales tienen la estrategia de emitir

⁴ Según UNESCO, en el año 2007 la tasa promedio de escolarización de menores de 5 años era 61,9% en América Latina, con un 27,3% en Guatemala, país de menor cobertura. En Chile la asistencia a educación preescolar es de un 37,4% (CASEN, 2009), que se desagrega en un 32,3 en el quintil más pobre y 52,6% en el quintil de mayores ingresos. En el tramo de 4-5 años, la asistencia a pre kínder y kínder se eleva en Chile a 74,1%, porcentaje bajo comparado con Cuba (99,4%), México (96,9%), Ecuador (83,3%). No existe todavía una evaluación regional acerca de la calidad estimulante de la educación parvularia; en los padres chilenos predomina la concepción del jardín infantil como “guardería” y no como espacio de estimulación educativa (Treviño et al., 2010).

MATRIZes

programas para más pequeños por las mañanas, y a medida que avanza el día van exhibiendo programas para niños de mayor edad (Nickelodeon). Así, cuando los niños tienen posibilidad de elegir televisión por cable, están escogiendo estos canales. **Mientras en la Televisión Abierta existen franjas con programas para niños, en la Televisión de cable hay canales para niños.** Ellos, en tanto audiencias, están construyendo en sus mentes y en sus afectos la percepción que el “nicho de la televisión infantil” está en el cable. Este alto consumo de canales infantiles en el cable es muy impactante, ya que en América Latina, apenas un tercio de los hogares (como promedio) está abonado a la TV de pago.

Motivaciones al consumo televisivo

En segundo lugar, la información que proviene de la etnografía del consumo infantil en el hogar descubre las motivaciones en el consumo de programas. Los niños escolares retornan cansados sico-somáticamente desde la Escuela (situación de rendimiento) al Hogar, por las largas jornadas; a veces frustrados y humillados por su rendimiento inadecuado, por la violencia intraescolar entre compañeros o desde los profesores; cansancio que ciertamente se acentúa en sectores pobres y mal alimentados. Al regresar desde la Escuela al Hogar, el estado de ánimo existencial-situacional de los niños ante la TV es primariamente descansar y relajarse físico-psicológicamente; las madres en esos momentos dan de comer a los escolares; los niños comen y descansan mirando TV, a veces simultáneamente juegan, o pelean, o leen, o hacen deberes escolares, etc.

La neurobiología señala que el paso de una situación de rendimiento a otra de descanso es acompañado por un cambio bioquímico corporal realizado por el sistema nervioso-motor autónomo parasimpático: el sistema deja de secretar adrenalina, dopamina y otros neurotransmisores adecuados a la atención y tensión propia de las actividades de rendimiento, y en cambio, pasa a secretar endorfinas y serotoninas, neurotransmisores adecuados a situaciones sicosomáticas de relajación y descanso. La motivación a ver TV en el hogar se acopla, entonces, con la necesidad de descanso. La observación en el Hogar señala que cuando los escolares están solos y con menor compañía de adultos es cuando más ven programas infantiles; prefieren animados y comedias de humor, o series como el Chavo del Ocho (Televisa), que les permiten relajarse a través de la risa, y reenergizarse para reemprender tareas escolares, y tareas de ayuda en el hogar, especialmente en niñas de hogares modestos.

La influencia benéfica del humor para el descanso y la reenergización es hoy día un lugar común; influencia benéfica a la cual incluso se le ha encontrado una base bioquímica en la capacidad cerebral de generar endorfinas bajo la acción de la risa. En general los adultos aprecian los programas de humor como contribución a su propio descanso; Avner Ziv ha comprobado la utilidad del humor para el desarrollo del

MATRIZes

pensamiento creativo en los niños (Ziv, 1988). Pero, en general maestros y adultos tienen enorme dificultad para valorar los programas televisivos de humor para el niño, bajo el prejuicio que el humor sería una distracción inútil e irrelevante, es decir, una pérdida de tiempo; ese tiempo se invertiría mejor estudiando, haciendo tareas, y en último caso viendo programas instructivo-escolares en la TV⁵.

Representación semiótica

Un tercer aspecto a considerar es **el cambio en la representación semiótica del niño y del adulto al interior del texto**. Se constata un agotamiento del esquema estructural de enunciación, elaborado en los inicios de la TV infantil, en donde un adulto conducía (presente en pantalla o con voz off) el programa televisivo infantil; en los programas televisivos el conductor-adulto era representado como "el profesor" o el "tío/tía" (representación enunciativa inspirada en la situación escolar y del jardín infantil) y el niño como alumno, quien debería aprender pasivamente de la sabiduría del adulto. El programa "Ding Dong School" (1952-1956 - NBC en USA) fue un clásico ejemplo de este esquema.

a) Los nuevos programas, en cambio, representan simbólicamente a los propios niños en un **rol activo y protagónico**, emprendiendo actividades y tareas en donde se exhiben como capaces de iniciativa creativa y de resolución inteligente de problemas; las series animadas "Bob el Constructor" (Bob the Builder – UK 1999) y "Dora la Exploradora" (Dora the Explorer - USA 2000) son emblemáticas de estos cambios de enunciación. Otro caso significativo es el cambio ocurrido con la serie animada "Las Pistas de Blue" (Blue's Clues - USA

⁵ La etnografía de la situación de recepción infantil en el Hogar muestra variadas modalidades de consumo, dependiendo de la jornada escolar (mañana o tarde), si es época escolar o vacaciones, y del estrato social.

- la situación de consumo de programas infantiles, al regreso de la escuela, solo o con hermanos de edad similar; los niños deciden los programas a visionar

- la situación de consumo de programas familiares, por parte del niño junto con madre y hermanos mayores; los niños se pliegan a decisiones de visionado de los mayores

- situación de consumo con padres en el Prime Time; el niño ve informativos y programas para adultos, acompañando a los padres. Las decisiones de visionado son tomadas por los adultos. A menudo los niños se duermen durante ese visionado; la motivación no es tanto la comprensión semántica del programa sino, de manera poderosa, la vivencia afectivo-somática de "estar juntos"

- la situación de consumo de programas en los dormitorios infantiles con televisores propios

- diferente situación entre los días de la semana y el fin de semana

- en los sectores populares, el consumo de TV se duplica y triplica en relación a niños del estrato alto

El visionado infantil de programas producidos segmentadamente para los niños es una parte menor del consumo infantil de TV. La mayor parte del consumo (60-70%) es de programas que se ve junto a la familia, hermanos mayores, y adultos. Los programas segmentados hacia niños son más consumidos cuando los niños están solos y pueden tomar decisiones de visionado (situación de regreso de la escuela, sábados y domingos por la mañana, visionado en televisores de sus cuartos). Los programas de TV están en creciente competencia con la multimedialidad presente en el hogar: videos, video-juegos, Internet, y otros (Roberts & Foehr, 2008; Vandewater et al., 2007).

MATRIZes

1996) conducido originalmente por jóvenes animadores-enunciadores: en su continuación “El cuarto de Blue” (Blue’s Room – 2007) desaparece el conductor adulto y la perrita Blue asume la conducción/enunciación de los episodios, permaneciendo la estimulación interactiva para el desarrollo de la atención, la imaginación y otras capacidades. Este de cambio del enunciador-adulto al propio niño-enunciador, simbólicamente representado, posibilita (NO determina causalmente) una identificación con el protagonismo y las capacidades representadas.

El protagonismo infantil se ha insertado en la **forma narrativa** que ha ido asumiendo el texto televisivo. El texto ha ido evolucionando hacia el contar una historia, forma descartada inicialmente en la TV infantil, bajo la idea que el niño no era capaz de comprender un relato sino hasta una edad tardía. La nueva constatación que el niño puede comprender una historia desde muy pequeño condujo a la realización de textos televisivos narrativos, con duraciones diversas para adaptarse a la edad. La narración televisiva en forma de historia es muy consonante con la semiótica de los signos audiovisuales dinámicos y que se despliegan en el tiempo. Pero además de la coherencia semiótica, la historia asume la “epistemología narrativa”, según la cual el sujeto humano se comprende a sí mismo en términos de relato, el cual da unidad a la historia de su vida en el tiempo biográfico (identidad como idem), y en términos de un sujeto actuante-protagonista de su vida, diferente a otros (identidad como ipse), identidad con un aspecto activo y no solo como un memorizador/repetidor de prácticas culturales heredadas (cf. Ricoeur, 1996).

La representación del adulto abandona el rol de profesor y aparecen otras formas de enunciación; desaparición del adulto y protagonismo infantil (Dora la exploradora, Backyardigans), adultos presentes solo con voz off, amistosos y confirmatorios del niño (Pocoyó), adultos motivadores del protagonismo infantil (Sid el niño científico), adultos representados como torpes y en oposición valórica a los niños (Bob Esponja); en todas sus variantes el protagonismo se traslada al niño y el adulto aparece representado en un rol actancial de ayudante⁶.

La concepción del niño como sujeto activo ha originado diversas experiencias de **búsqueda de interactividad** con el televidente en el hogar, intentando sobrepasar las limitaciones de la actual TV. La nueva concepción no intenta solo mantener la atención del niño a la pantalla (énfasis inicial en Plaza Sésamo) sino provocar desde la pantalla actividad oral y gestual del niño en el hogar. La actividad se expande crecientemente a otras actividades operacionales posibles a través de sitios en Internet (dibujos, juegos, música, etc).

⁶ La representación del niño protagonista en los relatos televisivos es consonante con la evolución de la educación parvularia hacia ambientes y metodologías centradas en un niño concebido como sujeto activo, capaz, autónomo, con capacidades diversas que lo guían hacia selecciones personales (Morrison, 2005; Peralta, 2002).

MATRIZes

b) El análisis de variados programas infantiles, especialmente animados, muestra otros dos esquemas estructurales recurrentes en la representación. La TV trabaja con esquemas lúdico-dramáticos que constituyen modelos generativos para la realización de programas, en el sentido que están en la base creativa de programas; esos esquemas son **formas lúdico-simbólicas de representación/enunciación del niño** al interior del texto (Fuenzalida, 2005).

Muchos programas infantiles que los niños miran con gozo se construyen con el esquema enunciativo básico **niño hábil/adulto torpe**; el personaje del adulto torpe realiza mal o poco diestramente algunas actividades, que como adulto debería realizar bien. El esquema es elocuente porque representa, por contraste, personajes infantiles que realizan diestramente lo que no pueden llevar a cabo los torpes adultos. El esquema aparece en la serie moderna del “Inspector Gadget” (cuyo éxito la ha llevado al cine): el adulto inspector es muy chambón, a pesar de todos sus sorprendentes artefactos (gadgets); es su pequeña sobrina (Penny) con su perrillo (Sabihondo) quienes resuelven los casos policiales. El esquema aparece en muchos animados como “El Oso Yogi”, en los padres de familia en “Los Simpsons”; en series como “Ruff y Reddy”, y “El Gallo Claudio” (que se ufana de enseñar a los pequeños), y otras; el cine ha empleado este esquema con gran éxito y entusiasmo infantil en la serie de películas de “Mi Pobre Angelito” (Home alone - 1990); estos adultos torpes aparecen junto a niños aparentemente débiles y poco hábiles como El Chavo, Quico, la Chilindrina de la serie “El Chavo del ocho”. El esquema del contraste lúdico es muy antiguo: aparece en la pareja cómica carnavalesca basada en la oposición del gordo y el flaco, el viejo y el joven, el grande y el pequeño; y es retomada en muchos shows de humor. El exitoso programa “31 Minutos” en Chile es una burla irreverente de un noticiario de TV.

El niño se divierte con esta representación/enunciación porque vive en una cultura que le exige adquirir destrezas en el hogar y en la escuela (McGhee, 1988); tal adquisición de destrezas es un largo proceso con ensayos, errores, y frustraciones; entonces sería causa de alivio y mucha diversión el ver a adultos incompetentes que no logran realizar lo que deberían realizar diestramente. Aún más gozoso y más confirmatorio de las capacidades infantiles sería la identificación con los personajes infantiles, simbólicamente enunciados, que logran realizar exitosamente aquello en que fallan los personajes adultos. El esquema entretiene a los niños; pero además sería formativamente útil para satisfacer la necesidad emocional de neutralizar el temor a fallar, en un niño tensionado a lograr ciertas destrezas, especialmente en la escuela⁷.

⁷ Incorporando explícitamente los temores infantiles, el esquema aparece en Charlie Brown y en los personajes "miedosos" como Scooby Doo, o Tristán; Coraje, el perro Cobarde es quien resuelve los problemas a pesar de su miedo; el pequeño Scrappy-Doo es quien enfrenta a los fantasmas, al revés de su miedoso tío Scooby. Este esquema de inversión y humor fue usado por Óscar Wilde en su relato El Fantasma

MATRIZes

En gran cantidad de animados encontramos otro esquema generativo muy básico, pero notablemente atractivo para los niños: es el esquema de la **lucha entre el débil y el fuerte**. Tal es el esquema del tradicional “Tom y Jerry”, de la serie “Sheep en la Gran Ciudad”, de los incesantes intentos del gato Silvestre por cazar al canario Piolín, de la astuta Lulú frente a los muchachos, de Tobi ante Los chicos malos del Oeste, de Mickey contra Pete el Malo, del Correcaminos para burlar al Coyote, etc. En algunos animados épicos la lucha tiene el dramatismo de luchar contra el Mal, como en “Las Chicas Súper Poderosas” donde heroínas infantiles se enfrentan con astucia y habilidad a monstruos y villanos en la ciudad de Townsville. El esquema está presente en el cuento tradicional ruso Pedrito y el Lobo. El esquema aparece en animados de competencia deportiva donde los más débiles se enfrentan con muchachos más fuertes y a menudo tramposos; Chaplín tomó este esquema de los payasos del circo y lo llevó a sus cortometrajes de cine, donde el mismo aparece como el hombrecillo débil luchando con el gigantón, y otros personajes físicamente enormes. El mismo esquema aparece en la relación del débil-ingenuo con el fuerte, como Pablo Mármol y Pedro Picapiedras, o con el personaje aprovechador, como en Abbott y Costello, Laurel y Hardy, y en otros textos.

En los dibujos animados, el juego dramático de la situación del gato y el ratón es muy atractivo y entretiene mucho a los niños. En estudios con niños, éstos generalmente se identifican con el ratón débil, y según Rydin y Schyller (1990), el gato representa simbólicamente al adulto, su monopolio del poder y actitud condescendiente, mientras que el ratón representa al niño, rápido, juguetón e ingenioso, y quien es más astuto que el gato; la atracción infantil por estos animados se debería a que los esquemas representan procesos primarios, esto es, expresan temores y deseos profundos en un lenguaje de símbolos (Rydin y Schyller, 1990).

Esta interpretación de la identificación profunda de los niños con los esquemas lúdico-dramáticos de representación/enunciación en los dibujos animados se relaciona estrechamente, en mi opinión, con la revalorización que ha hecho el siquiátra Bruno Bettelheim de los cuentos de hadas tradicionales; ellos atraen porque serían confirmatorios de la capacidad del niño-débil para subsistir enfrentando un mundo complejo, adverso, violento, y cuya hostilidad puede llegar hasta el abandono por parte de los propios padres o ser devorados por ogros y brujas (los cuentos tradicionales han sido condenados como "violentos" según el criterio convencional). Durante la narración el niño ingresa en un mundo de entretención, pero que sería útil para la confirmación simbólica de sus capacidades de crecimiento. Para Bettelheim, la narración lúdica permitiría al niño comprender sus emociones, fortalecería su yo sugiriendo al niño reacciones positivas por su temor ante situaciones adversas y violentas, que le permitirían sobreponerse a sus angustias, sentimientos de desamparo y

de Canterville (The Canterville Ghost - 1887) donde los niños gemelos Otis aterrorizan al fantasma del castillo.

MATRIZes

debilidad, desamor e inseguridad (Bettelheim, 1980); estas motivaciones explicarían el atractivo por relatos televisivos de abandono infantil como “Heidi”, “Marco”, y “Candy”.

Según esta interpretación, la identificación de la audiencia infantil con la representación lúdico-dramática sería una **sugerencia emocional que abriría nuevas posibilidades de autocomprensión y de actuación**. Los animados ya no constituirían “mera” entretención sino serían ficciones metafóricas, con una enunciación lúdico-afectiva confirmatoria de la capacidad del niño-débil para subsistir enfrentando un mundo con adversidades y aparentemente más fuerte. Esta identificación/utilidad afectivo-formativa profunda motivaría al niño a desear ver en TV o escuchar gozosamente la misma historia (contada) una y otra vez.

Imaginación lúdica

La neurobiología de la evolución ontogenética del cerebro humano ha descubierto en los años recientes que aproximadamente entre los 2-5 años de edad ocurre un importante desarrollo sináptico del hemisferio cerebral derecho. Si bien el cerebro es un sistema integrador de ambos hemisferios, en ese período etéreo el niño desarrolla considerablemente las capacidades lúdicas, asociaciones libres desencadenadas desde la imaginación y la fantasía (interna o externa), el pensamiento divergente y la visión de síntesis, capacidades propias del hemisferio derecho cerebral.

“Se da inicio así, al característico procesamiento del hemisferio derecho: veloz decodificación perceptiva, integración perceptiva en forma de imágenes, elaboración mental a partir de la recuperación del archivo de memoria de imágenes (fantasía), movimiento asociado al ritmo y a la melodía, dominio del espacio dinámico y elaboración de formatos libres, sin reglas, que dan origen al juego y a la magia.”

”Nunca será el ser humano más creador que en este período de la vida, único momento en que le está socialmente permitido dejar fluir sin límites su fuerza imaginativa, su sed de descubrimiento y de juego, y de inagotable fantasía.” (Céspedes, 2008 p. 27-28; cf. 36-39; 109-115).

El tema del juego lúdico ha sido conceptualizado de varias formas y desde diversos puntos de vista en el siglo XX. Huizinga en “Homo Ludens” (1990) rastreó los orígenes del juego en la cultura clásica griega, y presentó una conceptualización amplia, como representación y como competencia, que contrastó con la reducción del ludismo al juego infantil, y mostrando su importante persistencia en diversas manifestaciones culturales en la historia de Occidente: el hecho que en la lengua inglesa y alemana los verbos play y spiel aludan a obras de danza, teatro y música, así como los sustantivos player y spieler designen a los ejecutantes de esas obras, muestran las antiguas conexiones entre juego y obras culturales; igual parentesco ocurre con la raíz jouer en la

MATRIZes

lengua francesa. Piaget destacó la importancia del juego para el desarrollo cognitivo e intelectual del niño, a través de la exploración y manipulación, en un ambiente más libre que ante tareas de rendimiento. María Montessori construyó un sistema pedagógico escolar donde el juego infantil es piedra angular; Dewey y Vigotsky destacan en el juego la actividad personal del niño y la interacción social (Morrison, 2005). Se ha visto que Bettelheim destacó la importancia de la ficción lúdica para la vivencia de temores primarios y el encauce hacia sugerencias de fortalecimiento del yo.

Los estudios del psiquiatra infantil Winnicott (1971, 1992) han destacado el rol maternal en el juego infantil en una doble dimensión; por una parte la interacción lúdica es básica para generar una relación de seguridad en el bebé, gozo, sentirse querido; para el bebé y el niño gozar del juego con la madre es gozar de su propia realidad:

“la jouissance de sa propre existence soutenue et suscitée par le sentiment d’être avec l’autre” (Flahault & Heinich, 2005)

Por otra parte, el adulto al compartir el juego - al aceptar el juego del “como si” - ayuda al niño a reconocer y distinguir la realidad, introduciendo límites. La cuchara es y no es el avioncito durante la comida – en el juego se aprende a reconocer la realidad; pero antes del reconocimiento cognitivo, básicamente se debe establecer la relación del gozo en el juego y del compartir con el otro.

En esta concepción de la relación lúdica, el juego es un espacio transicional necesario para constituirse en un self, con la separación del yo y los límites de sí mismo (“yo soy yo, tu eres tú”), construir autonomía y dependencia de los demás, conectarse con la realidad distinguiendo la fantasía infantil de lo existente con independencia del yo. Para el niño, jugar e imaginar no es abandonar la realidad sino, al revés, es la manera de reconocer la realidad.

Si no se produce este proceso de reconocimiento del sí mismo y de la realidad, de construcción de la autonomía y aceptación de la limitación, el narcisismo infantil no es elaborado y se prolonga en el adulto con el autoengaño de la omnipotencia personal, y en la mitomanía.

En los actuales estudios acerca del desarrollo ontogenético del cerebro del bebé aparece la emergencia ontogenéticamente programada hacia el juego lúdico, y ello proporciona bases neurobiológicas a la reconceptualización que valoriza su capacidad afectiva de construcción de lazos generadores del yo, impulso cognitivo hacia la exploración del mundo en el hacer y en la experimentación, y base creativa del arte y de la ficción.

MATRIZes

Tal capacidad lúdico-imaginativa es la que parece estar en la base del disfrute infantil de programas ficcionales de TV con temáticas fantásticas, como animales y máquinas que hablan y que interactúan como compañeros de juego con niños, emprendiendo actividades y viajes lúdico-fantásticos (Singer & Singer, 2007; Singer D.G. 2003). Pero también explicaría el aprecio infantil por una estética de animación figurativa (pero no-realista al modo euclidiano) con deformaciones corporales fantásticas, gráfica influida por la pintura abstracta y el cubismo, espacios imaginarios, incongruencias, sonidos expresivos, humor, etc. El éxito temático y estético en la audiencia infantil de programas como “Bob Esponja” (Nikelodeon - 1999) y “Backyardigans” (Canadá-USA - 2004) es incomprensible, e incluso amenazador, para una epistemología racionalista que no comprende ni valora la capacidad lúdico-imaginativa de niño ante textos ficcionales audiovisuales.

2. Especificidad y autonomización del potencial “educativo” en TV infantil con respecto a la educación formal

En esta sección se destacará la **especificidad** del potencial aporte “educativo” que pueden efectuar estos programas de TV. Por especificidad se entenderá una **peculiar influencia potencialmente “educativa”** (no un efecto ni un “power” determinístico), peculiaridad propia del lenguaje televisivo en interacción con los receptores, existencialmente situados en el Hogar latinoamericano. Esa especificidad autonomiza la influencia “educativa” de la TV con relación a las funciones propias de la enseñanza formal, en particular la Escuela.

La concepción tradicional de lo que se consideraba “educativo” en un programa infantil de TV era definida por los adultos y se asociaba a los enunciados de la Escuela: se consideraba “educativos y de calidad” aquellos programas dirigidos a que los niños mejoraran su rendimiento cognitivo escolar (apresto pre-escolar, leer, matemáticas, información científica, etc.), adquirieran ciertos hábitos, y ciertos valores socialmente deseables.

a) A diferencia de la enunciación instruccional escolar, los contenidos de los programas televisivos mencionados anteriormente se relacionan con **necesidades y motivaciones de tipo afectivo en el niño**. El potencial formativo en TV se ha ido disociando de los enunciados/contenidos cognitivos de la educación formal escolar (y por tanto de la representación televisiva del “profesor” como enunciador simbólico), y está asumiendo más bien la especificidad en el enunciado de aspectos sociales y afectivos, como protagonismo, la autoestima y la autoconfianza en sus propias capacidades internas para enfrentar los desafíos del crecimiento, y la superación de frustraciones y adversidades (empowerment and resilience).

En estos programas de entretenimiento para el descanso sico-somático, a través del placer humorístico del reconocimiento y de la identificación lúdica, el niño puede **disfrutar/sentir afectivamente** enunciados de actitudes formativas de alegría y fuerza para crecer en el mundo. Esos programas de TV intentan, entonces,

MATRIZes

fortalecer precisamente áreas afectivas y actitudinales que son insuficientemente atendidas en la instrucción de la escuela.

b) Desde el punto de vista simbólico-semiótico, algunos programas televisivos presentan patterns lúdico-dramáticos de entretención-aprendizaje afectivo; formas como el protagonismo infantil y los esquemas contrastantes que destacan al niño hábil y astuto, permiten el reconocimiento placentero, la identificación emocional, el humor, el aprendizaje anecdótico; estas formas lúdico-dramáticas de entretención-aprendizaje son muy diferentes a las formas del conocimiento analítico-racional propias de la agencia socializadora sistemática de la Escuela, tales como la lógica inductiva o deductiva, la dialéctica, la comprensión analítica, y técnicas como la sistematización curricular y la memorización. Esos patterns de programas son inversos al esquema escolar, donde el maestro-adulto enseña al niño. Justamente la incongruencia con la relación escolar adulto-niño y el sentimiento de superioridad provocado en el niño, constituyen formas clásicas en la génesis del humor - la "inversión carnavalesca".

Estos programas son ejemplos de una tendencia actual en la producción de TV dirigida hacia el niño, que busca la representación de la afectividad infantil, explicitando los sentimientos y emociones del niño, presentando ficciones simbólicas donde pueda reconocerse con sus aspectos positivos y negativos, exhibiendo procesos personalizados de cambio y logro, a partir de errores e inadvertencias; esto es, trabajando menos en el aprendizaje de material cognitivo, y más en el ámbito de la exploración de su propia afectividad; y a través de la identificación lúdica procurando el fortalecimiento de su autoestima, y la autoconfianza en sus capacidades internas de crecimiento y logro. A diferencia de la concepción alienadora freudiana, la identificación emocional-cognitiva es conceptualizada según Jauss (1982) para dar cuenta del proceso de implicación/distancia del receptor con personajes ficcionales: la experiencia de sí mismo (la audiencia) en el otro (ficcional); el otro simbólicamente me representa.

La TV podría contribuir, además, a fortalecer las capacidades de "resilience", que hoy en día se consideran muy importantes para superar la adversidad social (Cyrulnik, 2003), situación que afecta a alrededor del 40% en promedio de los niños en América Latina. Así, el potencial "educativo" de este tipo de programas infantiles está más relacionado con el desarrollo de las competencias comprendidas bajo la designación de "inteligencia emocional" (Goleman, 2001), que hoy se consideran esenciales para el desarrollo personal, profesional-laboral y ciudadano-democrático.

Es posible advertir la influencia de las nuevas conceptualizaciones postracionalistas y postcartesianas que destacan el valor de la emoción en la antropogénesis: "la consciencia comienza como sentimiento" en la

MATRIZes

formulación de Damasio (2000); según Damasio, la estructura humana – ontogenética y existencialmente - es bi-perceptual: emocional y racional; la mera consciencia racional-lingüística no es suficiente para aprender a vivir de un modo apropiado humana y socialmente. Sin la comprensión emocional de sí mismo y de los demás, y sin un aprendizaje del manejo emocional se vuelve mucho más difícil la vida personal y profesional⁸. Aún en el acto adulto de percibir con la consciencia lingüística, se mantiene en la base una percepción emocional primaria, la cual es valorizada como indispensable para la adecuada comprensión del entorno y de las relaciones sociales⁹.

Entretención y Educación

La investigación de la recepción de estos programas televisivos obliga a reconceptualizar la relación TV Abierta - Entretención lúdico-ficcional - y Educación. Tanto en Europa como en Japón, la TV, especialmente la TV Pública, inicialmente se concibió educativa en tanto ayudaba a la instrucción formal impartida por la Escuela, en países devastados por la segunda guerra mundial. La idea inicial de educar escolarizando a través de la TV hoy ha evolucionado hacia el modelo más eficiente de la TV instruccional, operada por canales especializados y segmentados; otros países, frente al alto costo y dificultades con la TV instruccional formal, depositan sus expectativas en Internet para mejorar la calidad de la enseñanza formal.

Del análisis acerca de la actual TV infantil emerge, en cambio un potencial “educativo” que no se refiere a materias cognitivas del curriculum escolar sino a competencias y motivaciones afectivas ante la vida. Los patterns generativos constituyen la estructura formal de la entretención televisiva; son las formas semióticas lúdico-dramáticas en esos programas infantiles. La entretención televisiva es una estructura semiótica formal lúdico-dramática del contenido, desde cuya trama ficcional se puede obtener un aprendizaje útil para la vida; este aprendizaje desde el medio audiovisual en el Hogar se obtiene menos por la vía racional del análisis conceptual y más bien por la vía afectiva del reconocimiento y de la identificación con la representación. Formación y entretención se imbrican, en lugar de disociarse – como lo ha instaurado el racionalismo. Las formas semióticas de la entretención permiten comprender el gran atractivo de los animados y el paso de la audiencia infantil al cable, que justamente exhibe de modo preferencial esos animados. La entretención

⁸ James Heckman, premio Nobel de Economía (2000), aboga por políticas educativas dirigidas a la temprana infancia en donde se robustezcan las “competencias blandas” que ya constituyen predictores del futuro desempeño de la persona. No solo importan las competencias cognitivas sino las habilidades emocionales. (Cfr. La Tercera, Santiago de Chile, 28 de Noviembre 2010, pg. 27). Aquí señalamos que la nueva TV infantil se focaliza exitosamente en el ámbito de las habilidades emotivo-actitudinales.

⁹ En series televisivas actuales aparecen dos protagonistas muy interesantes por el contraste entre su habilidad profesional y su deficiente inteligencia emocional para relacionarse con los demás y llevar una vida más plena: **Dr. House** (USA - 2004 - Universal) y **Doc Martin** (UK - ITV - 2006 - Film & Arts).

MATRIZes

televisiva no aparece, en consecuencia, como el azúcar externa que se le adiciona a un líquido en sí mismo de mal gusto, sino como la forma semiótica audiovisual para expresar un contenido diferente.

Así, estos patterns recuperan (y adaptan audiovisualmente) la antigua paideia griega en donde la formación valórica era propuesta por y desde la ficción homérica, paideia a la cual se opuso Platón propugnando el racionalismo conceptual (Jaeger, 1992). La capacidad formativa de estos esquemas lúdicos proporciona una orientación positiva a la producción de TV para los niños, en lugar de centrar la discusión acerca de TV infantil en una temática más bien norteamericana como es el tema de la violencia en la TV. Pero los esquemas generativos no garantizan por sí solos la producción de programas de gran excelencia, ya que interviene la creatividad en el proceso de realización, el grado de desarrollo de la industria en cada país, y el nivel de formación de los recursos humanos.

El carácter específico icónico-indicial del lenguaje audiovisual es lo que posibilita semióticamente esta peculiar “educación”; lenguaje indicial de significantes concretos - el principal de los cuales es el rostro y gestualidad del “cuerpo significante” (Verón, 2001) - diferente al lenguaje lecto-escrito de significantes abstractos, y que favorece la abstracción y el análisis concepto-racional. El lenguaje audiovisual recupera en un nivel simbólico-industrial la comunicación humana primaria (filogenética y ontogenéticamente) con signos gestuales, faciales y corporales, intrínsecamente emocionales que implican al receptor para establecer relaciones personales, de cooperación grupal, y laborales. El receptor establece desde sus capacidades perceptuales relaciones privilegiadas de decodificación acerca de rostros y emociones corporalizadas. El significante indicial particular-concreto y el interés perceptual humano en rostros, junto al dinamismo audiovisual en el tiempo, tiende a interesar al receptor en narraciones audiovisuales con historias personales, y en narrativas con ficciones lúdicas¹⁰. El lenguaje audiovisual involucra cierta forma de recepción: semióticamente favorece los procesos de reconocimiento e identificación del receptor, el cual interactúa desde su situación existencial de recepción (cfr. Fuenzalida, 2002)¹¹.

¹⁰ El caso de Bob Esponja es notable porque no hay representación análoga del niño (como Dora la exploradora) ni lúdica (animalitos en Backyardigans) sino la corporalización en un ser inanimado; la identificación infantil ocurriría más bien con la **personalidad** de Bob Esponja.

¹¹ La TV estrictamente vinculada al curriculum escolar se ha institucionalizado de modo especializado en canales educativos segmentados, cuya situación de recepción es el aula escolar, y con reglas específicas de producción dirigidas a contribuir al rendimiento escolar. Frente a ella, la TV recibida en el hogar, en una situación de recepción caracterizada por la entretención para el descanso, puede adquirir, según este análisis, un valor formativo más relacionado con valores y actitudes afectivas para enfrentar la vida, en formatos de edu-entretención. Ambas emisiones han tendido a disociarse institucionalmente y a difundirse por canales diferentes con contenidos especializados y situaciones de recepción diferentes. Pero, ambos tipos de canales

3. Política industrial-cultural en TV digital

Esta lectura propuesta hacia el potencial “educativo” específico de un importante grupo de programas televisivos actualmente en emisión culmina, entonces, en la demanda por políticas televisivas que generen canales públicos en TV infantil, en tecnología digital abierta. La TV pública latinoamericana recibe, entonces, una misión cultural de contribución positiva al desarrollo infantil, con la potencialidad propia del audiovisual y que completan las tareas de la escuela.

Este nuevo enfoque no busca sustituir, prolongar o remediar la tarea cognitiva de la Escuela. Más bien valora las formas semiótico-culturales propias del lenguaje audiovisual recuperando la influencia de la edu-entretención. El análisis etnográfico de la situación de recepción infantil en el hogar y la comprensión de la neurobiología del receptor en situación de descanso permiten la elaboración justamente de programas con formas semióticas de entretención lúdica pero con especificidades educativas en el ámbito más bien afectivo-actitudinal, especificidades que hoy son relevadas por los estudios relacionados con la inteligencia emocional. Hace años, Jesús Martín Barbero en su libro *De los Medios a las Mediaciones* (1987) rescataba el valor comunicacional-cultural de la matriz emocional latinoamericana, desprestigiada frente a la matriz racionalista de la Ilustración europea. En este texto se prolonga esa revalorización y se la focaliza en los géneros de TV infantil, mostrando su importancia para el desarrollo emocional-cultural más integral de los niños. Además del desarrollo perceptual y del ensanchamiento cultural ofrecido por una Baby TV, **aquí aparece también propuesto lúdicamente un conjunto de valores afectivo-actitudinales profundamente ciudadanos y humanísticos**: la autonomía y el protagonismo, la iniciativa y la curiosidad creadora, la tolerancia y la diversidad, el gozo placentero en el ludismo, la entretención creativa y el descanso imaginativo que ensancha los horizontes culturales. Así, la TV pública latinoamericana puede abandonar sus vergonzosas e inútiles prácticas de propaganda política gubernamental y encaminarse hacia una misión cultural de contribución positiva al desarrollo infantil, desde su propio lenguaje lúdico-afectivo y dramático. El mencionado no es un repertorio cerrado de valores humanísticos y ciudadanos: existe mucho campo a ser abordado creativo-lúdicamente, como el bullying a los niños, el fracaso, dolor y muerte, pérdidas y accidentes, formas nuevas de pobreza y discriminación, disvalores, enfermedades actuales como la obesidad, el consumismo, los desafíos de la globalidad y de zonas emergentes como Asia y África.

En mi interpretación, pues, **estamos ante una posible (y necesaria) articulación reticular que atraviesa niveles muy diversos, la tecnología digital que posibilita canales segmentados, contenidos audiovisuales**

pueden ser complementarios, uno para contribuir a la educación curricular de la escuela y el otro para la edu-entretención en el hogar, y con potencialidad formativa más bien en el ámbito afectivo.

MATRIZes

dirigidos a niños elaborados industrialmente con la semiótica de los significantes narrativo-dinámicos; representación lúdica de personajes que pueden seducir por la identificación hacia la emulación de valores y actitudes necesarios para constituir una cultura más igualitaria, democrática, humana, y fraternal. Valores que no son expresados en el lenguaje conceptual-verbal de la Academia ilustrada sino que pueden ser masificados en historias lúdicas de edu-entretención. Como en su época la tecnología de la imprenta posibilitó masificar la lecto-escritura, hoy las tecnologías digital-audiovisuales pueden ayudarnos – a través de políticas públicas visionarias – a generar una cultura humanista y ciudadana, de colaboración y tolerancia, de emprendimiento, equidad, y solidaridad.

La TV infantil dirigida segmentadamente a párvulos y niños de mayor edad dispone de notables y exitosos programas, una parte importante de los cuales han sido producidos desde la década de los 90 en adelante, bajo el impulso una política pública formulada en la Television Act del Senado de USA; la Televisión Act obliga a las cadenas de TV a emitir al menos tres horas semanales de programas con contenido educativo para niños, producidos con asesorías especializadas.¹²

4. Epílogo

La evaluación de muchos esfuerzos, especialmente de TV educativa formal dirigida a establecimientos de enseñanza, muestra que el eslabón más débil del sistema se presenta en la recepción; es relativamente más fácil poner en el aire una señal televisiva; pero, grandes deficiencias ocurren en la reproducción y recepción de la señal en el establecimiento escolar (a menudo no hay receptores, están dañados y no existe presupuesto para reposición, o existen en cantidad y calidad insuficientes, etc.), y aún mayores deficiencias aparecen en el manejo adecuado de los programas por parte del personal educador.

Por ello, la recepción de un canal infantil en establecimientos parvularios, como los mencionados, plantea cuatro aspectos a ser abordados.

¹² El 26 de febrero de 2007, la Comisión Federal de Comunicaciones de Estados Unidos (FCC) penalizó a Univisión – la mayor cadena de USA emisora de contenidos en español - con US\$ 24 millones de dólares por haber evadido la disposición, calificando de educativas a sus telenovelas infantiles. A esa fecha, era la mayor multa impuesta por la FCC a una empresa.

MATRIZes

- La **distribución física** nacional de la señal digital abierta terrestre; el ideal es aprovechar uno de los nuevos canales digitales de que dispondrán las estaciones públicas; como ocurre en algunos canales infantiles abiertos no es necesario emitir las 24 horas del día; se puede programar durante los horarios diurnos (07.00-21.00 horas, por ejemplo) con programación infantil, y luego programar para padres y educadores, e incluso tener emisiones tardías para jóvenes. La señal televisiva hoy día debe ser complementada con las crecientes posibilidades de interacción personalizada a través de la web.
- La dotación de los establecimientos con **televisores** acondicionados para la recepción digital y con el tamaño adecuado de pantalla (pulgadas). A la disponibilidad de televisores hay que agregar su mantención y reemplazo.
- La **integración fluida de la emisión** televisiva en la **pedagogía diaria** de los establecimientos. Se ha constatado a menudo el uso de las emisiones televisivas como relleno (ausencias de profesores) y sustitución de actividades interpersonales y grupales.
- **Material complementario** a las emisiones televisivas, destinado a orientar al personal educador acerca del uso fructífero de los programas de TV; se puede imaginar un folleto mensual y una página Web con los programas a ser emitidos y las recomendaciones para el uso y la mediación apropiada, tanto en el establecimiento educativo como en el hogar. El material complementario hoy día se ha enriquecido con una enorme variedad de juguetes didácticos y materiales de marketing; ellos no solo constituyen una fuente muy importante de sustentación económica sino que su relación de tactilidad operativa concretiza el simbolismo percibido audiovisualmente.

Un canal temático infantil no solo puede dirigirse a una audiencia destinataria de niños, sino también en algunos horarios puede programar **capacitación** para el personal que trabaja en estos establecimientos; y otros espacios dirigidos a los **padres en el hogar**. Los crecientes programas televisivos de cable dirigidos a padres, y que tratan justamente de problemas educativos en el hogar, muestran la demanda por estos contenidos.

Los destinatarios de un canal televisivo segmentado a niños se pueden esquematizar, entonces, en cinco círculos concéntricos: los bebés destinatarios focalizados de la Sala Cuna, luego los párvulos en el Jardín Infantil, los niños en el hogar, los educadores de esos establecimientos, y finalmente los padres de familia en sus hogares

MATRIZes

Operación y Gestión

No es de ninguna manera aconsejable que el Ministerio de Educación se haga cargo de la gestión y operación de un canal televisivo infantil como el propuesto. A tal agencia le correspondería la participación en el diseño de los contenidos para los programas de TV (siempre y cuando comprenda la especificidad lúdico-educativa aquí señalada), velar por la adecuada mediación en la recepción al interior de los establecimientos, así como el material complementario. La distribución de la señal televisiva y la operación de la programación deberían recaer en una **empresa especializada**, como un canal público eficiente y de gestión actualizada. Como también a cargo del canal debería estar la producción de los programas, sean realizados internamente o comprados a proveedores nacionales e internacionales. Los canales de TV eficientes disponen, mejor que cualquier otra agencia pública, del “know how” para la operación y gestión de un canal, de la flexibilidad y rapidez para la toma de decisiones. Para operar una señal educativa infantil, el canal público podría asociarse con otros canales interesados en poner al aire una programación de esta naturaleza (caso del Kinder Kanal en Alemania), con agencias públicas relacionadas con la TV, universidades, e incluso fundaciones privadas¹³.

Referencias

- Bettelheim B. 1980. Introducción a Los Cuentos de Perrault. Ed. Crítica. Barcelona.
- Céspedes A. 2008. Cerebro, Inteligencia y Emoción. Fundación Mírame. Santiago.
- CEPAL. 2009. Panorama Social de América Latina.
- Cyrulnik B. 2003. El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma. Gedisa. Barcelona.
- Damasio A. R. 2000. Sentir lo que sucede. Cuerpo y Emoción en la fábrica de la Consciencia. Andrés Bello. Santiago.
- Fisch S. & Truglio R. 2001. "G" is for growing: thirty years of research on Sesame Street and Children. L. Erlbaum Associates. Mahwah. NJ.

¹³ Hay que aludir brevemente al financiamiento de un canal digital público segmentado en contenidos infantiles, en especial si se aspira a una programación libre de publicidad comercial, o muy restringida en tiempo y materiales publicitados. El canal debería integrarse a una empresa televisiva multioperadora de varias señales, por razones de economía de costos; el canal infantil debería operar focalizado en la programación de pantalla buscando proveedores de producción externa independiente, lo cual baja costos e incrementa la base creativa; debería recibir aportes de agencias gubernamentales relacionadas con la educación parvularia y escolar; negociar aportes privados y de agencias internacionales; hay un gran campo de elaboración de juguetes relacionados con los programas, los cuales no tienen solo una función de recuperación económica sino de agrado didáctico con la manipulación manual infantil; hoy día la exportación latinoamericana de programas es una condición de sustentación económico-cultural, aprovechando la “complicidad cultural” y de idioma; los fondos concursables públicos deberían asignar mayor puntaje a los proyectos con horizontes de exportación.

MATRIZes

Flahault F. et Heinich N. La fiction, dehors, dedans. L'Homme. 175-176 - juillet-septembre 2005: Vérités de la fiction. Référence électronique. François Flahault et Nathalie Heinich, « La fiction, dehors, dedans », L'Homme, 175-176 - juillet-septembre 2005 <http://lhomme.revues.org/index1828.html>

Fuenzalida V. 2005. Expectativas Educativas de las Audiencias Televisivas. Ed. Norma. Bogotá.

Fuenzalida V. 2002. Televisión Abierta y Audiencia en América Latina. Ed. Norma. Buenos Aires.

Goleman D. 2001. Inteligencia Emocional. Kairós. Barcelona.

Gombrich E.H. 2007. La Historia del Arte. Phaidon. Especialmente: Cap. 6, 18, y 20.

Huerta J. E. 2010. Protection des mineurs in France. A Research-based Discussion on the Effects of Television on Children less than Three Years of Age. En: Souza María Dolores & Cabello Patricio (eds.). 2010. The Emerging Media Toddlers. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Nordicom. University of Gothenburg. Sweden.

Huizinga J. 1990. Homo Ludens. Alianza Editorial. Madrid.

Jauss H. R. 1982 (1977). Interaction Patterns of Identification with the Hero. En: Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics. University of Minnesota Press. Minneapolis. pp.152-188.

Jaeger W. 1992. Paideia. Ver especialmente: Libro primero cap. II; Libro tercero cap. II; cap. IX. La república III. FCE. México.

Kaiser Family Foundation, 2003. Zero to Six: Media Use in the Lives of Infants, Toddlers, and Preschoolers. KFF. Menlo Park.

Linebarger D. L. & Walker D. 2005. Infants' and Toddlers' Television. Viewing and Language Outcomes. American Behavioral Scientist, Vol. 48 No. 5, January. p. 624-645.

Mc Ghee P. E. (ed). 1988. Humor and Children's Development: a Guide to Practical Applications. The Haworth Press. New York.

Martín-Barbero J. 1987. De los Medios a las Mediaciones. G.Gili. Barcelona.

Morrison G. S. Educación Preescolar. 2005. Pearson Prentice Hall. Madrid.

Murray J., Pecora, N. & Wartella E. (eds.). 2007. Fifty Years of children's television. L. Erlbaum Associates. Mahwah. NJ.

Peralta, M. V. 2002. Una Pedagogía de las Oportunidades. Ed. Andrés Bello. Santiago de Chile.

PNUD. 2010. Informe sobre el Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe.

Ricoeur P. 1996. Sí mismo como otro. Siglo XXI. Madrid-México.

Roberts D.F. & Foehr U.G. 2008. Trends in media use. The Future of Children. Children and Electronic Media, Volume 18 Number 1 Spring 2008.

Rydin I. and Schyller I. (1990). Children's Perception and Understanding of Humor in Television. Paper for the ICA annual Conference. Sveriges Radio. Stockholm.

MATRIZes

Schmidt M. E., Pempek T. A., Kirkorian H. L., Frankenfield L. A., and Anderson D.I R. 2008. The Effects of Background Television on the Toy Play Behavior of Very Young Children. *Child Development*, July/August, Volume 79, Number 4, Pages 1137 – 1151.

Singer D.G. 2003. Television and its potential for imagination. *Television*. Nº 16, 2003/1. International Central Institute for Youth and Educational Television (IZI). München.

Singer D.G. & Singer J.L. 2007. *Imagination and Play in the Electronic Age*. Harvard University Press.

Treviño E., Toledo G., Cortínez M. 2010. Promesas de la educación y cuidados de la primera infancia: perspectivas para América Latina. Paper en desarrollo. Centro Implementa. Universidad Diego Portales. Santiago de Chile. El autor agradece al doctor Treviño el haber compartido su investigación en desarrollo.

Vandewater E. A., Rideout V. J., Wartella E. A., Huang X., Lee J.H., Shim M. 2007. Digital Childhood: Electronic Media and Technology Use among Infants, Toddlers, and Preschoolers, *Pediatrics* Nº 119. Pp.1006-1015.

Verón E. 2001. *El cuerpo de la imagen*. Norma. Buenos Aires.

Winnicott, D.W. 1971. *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications. Realidad y Juego. Gedisa. Barcelona. 1992.

Ziv A. 1988. Using Humor to Develop Creative Thinking. En: Mc Ghee P. E. (ed).1988. *Humor and Children's Development: a Guide to Practical Applications*. New York. The Haworth Press.