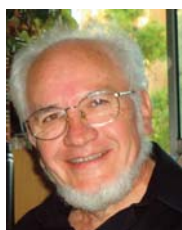


Morón, Argentina. Un modelo de alfabetización audiovisual con filosofía para niños

Los niños pequeños y la lectoescritura audiovisual en la Sociedad de la Información

Resultados y conclusiones de una experiencia piloto de alfabetización audiovisual



León Alberto Maturana S.

Instituto de Tecnologías de Información y Comunicación para la Cultura de Paz (ITICPaz)
leonmaturana@hotmail.com

En este artículo se presenta un modelo de alfabetización audiovisual en el que se implementa Filosofía para Niños. Se establece por qué es problemática la relación de los niños pequeños con la televisión. Se define la ampliación del concepto de alfabetización. Se describe el trabajo con los niños: primero, lectura y conversación sobre textos, imágenes y audiovisuales; luego: aprendizaje del uso de la cámara fotográfica y acceso a una animación como clave de comprensión de la comunicación audiovisual. Se anuncia la aplicación del modelo en la escuela pública.

This paper presents a model of media literacy in which Philosophy for Children is implemented. It sets out why the young children and television relationship is problematic. It defines the extension of the concept of literacy. It describes working with children: first, reading and discussion of texts, images and audiovisuals; then: learning to use the camera and access to animation as a key to understanding audiovisual communication. The implementation in public school is announced.

Si bien hoy cada vez es más claro que la educación no puede plantearse al margen de los efectos que sobre el desarrollo infantil tienen las TIC, creo que es patente, además, que este hecho remite a un campo de reflexión que ostenta un alto grado de problematización filosófica. En efecto, la manera como viene encarándose desde diferentes paradigmas educativos la alfabetización mediática o digital nos sitúa de inmediato en el marco

general axiológico de los grandes programas y proyecciones sociales que sustentan la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, el Programa Educación para Todos de la UNESCO y la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información junto con la Declaración del Milenio y la Declaración de Johannesburgo sobre el Desarrollo Sostenible.

Al asumir la tarea de trabajar con niños para empoderarlos con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación no podemos sino pensar en lo que esta tarea significa para las grandes metas de un mundo mejor y más justo, un mundo sin pobreza, sin hambre, con plena satisfacción de las necesidades básicas de salud y educación, de seguridad y protección de la persona, donde la brecha que separa a los que más tienen de los que están al margen del desarrollo finalmente sea anulada y donde, por fin, prevalezca la paz como condición esencial para la realización personal y social. Nuestra implicación en estas metas, inevitablemente nos exige plantearnos interrogantes filosóficos sobre la información y la comunicación en el proceso general de autognosis, sobre las normas éticas que regulan la acción social y personal, sobre la subjetividad y la libertad y sobre las metas ideales y el poder político.

Como el presente trabajo recoge los principales resultados y conclusiones de una experiencia piloto de alfabetización audiovisual realizada en mi país con subvención de la Universidad de Morón, querría que el detalle no hiciera perder de vista el marco filosófico que da sentido a nuestro trabajo y orienta el diálogo y discusión sobre sus resultados.

Sobre las normas éticas que regulan la acción social y personal, la subjetividad y la libertad, las metas ideales y el poder político

La experiencia se desarrolló durante el ciclo lectivo 2009 en el nivel inicial privado (Instituto «San Judas Tadeo») y se replicó durante el 2012 en dos Jardines estatales del Distrito Escolar 136, Ituzaingó, Provincia de Buenos Aires: el Jardín «Achalay» —sede de la autoridad distrital— y el «Jardín de la Plaza». El propósito fue preparar la aplicación del modelo a una escala mayor en la educación pública provincial.

Las preguntas

Las preguntas que organizaron la elaboración de dicho modelo fueron:

1. ¿Cómo piensan y aprenden los niños preescolares a partir de la televisión?
2. ¿Cómo puede el niño, la niña preescolar aprender a usar el lenguaje audiovisual para:
 - a. Leer e interpretar los mensajes audiovisuales, especialmente los vehiculizados por la televisión.
 - b. Expresarse y comunicarse a través del lenguaje audiovisual.
 - c. Desarrollar sus habilidades de pensamiento superior a partir de sus experiencias con la televisión comercial (información, entretenimiento y publicidad)”

Tres programas

Trabajamos con tres programas: uno para organizar la actividad de capacitación docente; otro para generar un espacio de conocimiento, reflexión y discusión donde los padres accedieran a los detalles de la experiencia y pensarán sobre las diferentes formas de comunicarse con los niños a propósito de sus experiencias televisivas (Taller «Nuestros hijos y la televisión»); y un tercer programa para organizar la actividad en el aula en función de la alfabetización audiovisual de los niños y niñas. Antes de concentrarme en

el trabajo en el aula algunas consideraciones con respecto a los presupuestos de la experiencia, y al modo como se implicaron la institución escolar y los padres en la misma.

Presupuestos de la experiencia.

El problema

La construcción de un programa de alfabetización audiovisual para niños pequeños constituye la respuesta que —desde una perspectiva constructivista de la educación y de la comunicación social— damos al problema de la relación de los niños con la televisión, sobre el que hay abundantes discusiones y trabajos publicados.

Me detengo un momento en las razones en que se sustenta la comprensión de esta relación como problemática. ¿Por qué lo es? Al analizar lo que sucede en esa relación de comunicación mediada por la televisión, comprendemos que no solamente el niño accede cotidianamente a contenidos diversos y con diferentes niveles de calidad, sino también, fundamentalmente, que ese acceso constituye, de facto, una plataforma de aprendizaje espontáneo a partir de las formas de significación a base de imágenes y sonidos que utilizan los medios y productores artísticos de obras para niños.

El hecho de que el niño lea y disfrute en soledad los productos audiovisuales preparados para su entretenimiento, tiene importancia relevante para su desarrollo cognitivo, emocional y psicosocial. En ese proceso de comunicación artística, quienes detentan el poder de distribución de relatos deciden qué, cómo y para qué los niños los consumirán. Estas experiencias estéticas, pues, en principio se desarrollan más allá de la participación e intervención en ellas tanto de padres como de maestros, y, en gran medida, sin respetar normas ni controles de calidad. Por lo tanto, en este campo prevalecen los fines comerciales que,



de este modo, parecen estar al margen o por encima de los fines educativos y culturales proyectados en las políticas educativas de la sociedad y, correspondientemente, los objetivos que organizan la socialización primaria en el interior de las familias.

Se sabe que el niño, la niña es considerado como mercado por las poderosas empresas de la industria cultural y que esto determina la manera como es comprendida la infancia en la cultura digital (cfr. Steimberg y Kincheloe: 2000, p. 15 y ss). Ello no obsta, sin embargo, para constatar que una parte de esa producción ostenta una alta calidad, quizá la razón fundamental de su éxito y masividad. Pero, independientemente de la calidad que puede revelar la lectura experta de esos productos, al lado de esa excelencia proliferan productos con contenidos paupérrimos, cuando no sencillamente lesivos para la salud psíquica de los pequeños.

Afirmamos que este aprendizaje espontáneo y en soledad de la lectura de productos audiovisuales transmitidos por la televisión comercial es altamente problemático, pues transforma las experiencias televisivas de los niños en ámbitos propicios para el uso de técnicas de manipulación mental –basadas en la psicología, la retórica y las ciencias del comportamiento– con el objeto de acrecentar las ganancias de las empresas de la industria cultural, además de servir a la consolidación del status quo, tal como revelan algunos trabajos de estudios culturales aplicados a la televisión (H. Giroux: 1997; P. McLaren, J. Morris: 1997; D. Kellner: 1990).

En términos generales, pues, la propuesta que hicimos a la Universidad se basa en la necesidad de intervenir en esa relación para posibilitar la autoconstrucción de una subjetividad autónoma, crítica y creativa, desde la educación formal e involucrando, además del Estado, a la familia, organizaciones no guber-

namentales, artistas y empresarios de medios.

El concepto de alfabetización audiovisual en el contexto de la alfabetización digital

La alfabetización en una sociedad reticulada y en expansión gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tiene que entenderse, necesariamente, como un proceso de varias dimensiones (tal como postula Gutiérrez Martín: 2003). Como el primer y fundamental sistema de representación simbólica, de significación y de comunicación de un sujeto es su propia lengua, la alfabetización es, en un sentido primario, la formación de la capacidad de escribir, es decir de acceder a los códigos que permiten transformar los sonidos articulados como palabras en sonidos articulados como significantes legibles. Al pensar la alfabetización en relación al uso de las TIC, este sentido se amplía para abarcar todas las formas de habilitar la inteligencia para el uso de aparatos y sistemas de representación diferentes, como los basados en imágenes –imágenes pictóricas, imágenes fotográficas–, y en la asociación de imágenes móviles y sonidos como un nuevo tipo de significante posibilitado técnicamente por los aparatos de cine y televisión. Así, el presupuesto que sirvió de base y punto de partida para nuestro trabajo fue, justamente, la correlación, complementación y mutua influencia de todos los procesos mediante los cuales el niño, la niña aprende a significar, a usar sistemas diversos de representación en la institución escolar.

Por cierto, la alfabetización digital no es un mero

Es necesario abarcar todas las formas de habilitar la inteligencia para el uso de aparatos y sistemas de representación diferentes



entrenamiento en el uso de aparatos. A partir de las ideas de Emilia Ferreiro sobre el proceso de aprender a escribir (Ferreiro: 1991), puede extrapolarse un principio general: nada de lo que el niño haga para comprender e internalizar los significados que hacen posible su comunicación carece de relevancia cognitiva. Los dibujos infantiles en el preescolar no son meros intentos imperfectos o inmaduros del niño por

Nada de lo que los niños hagan para internalizar los significados que le permiten comunicarse carece de relevancia cognitiva

hacer algo que no comprende pero que quiere ‘imitar’, sino procesos de simbolización (en sentido piagetiano). El niño, la niña, cuando dibuja hace perceptible —coloca en la intersubjetividad— un modo individual, personal de vincular un significado a algo que puede verse. En consecuencia lo que el niño hace con los medios representacionales que encuentra en su entorno es valiosísimo en orden a comprender la manera como se va desarrollando su capacidad de conocer y, a una, de significar. Cabe decir lo mismo de los juegos que lo involucran físicamente, como cuando imita, por ejemplo, al héroe de Dragon Ball Z. También en este caso se trata de una forma específica de significar a partir del uso representacional del cuerpo.

Dice Emilia Ferreiro:

Tenemos una imagen empobrecida del niño que aprende [a escribir]: lo reducimos a un par de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fonatorio que emite sonidos. Detrás de eso hay un sujeto cognoscente, alguien que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo. (Op.cit, 22)

Este carácter fundante de la alfabetización con respecto al crecimiento cognitivo y práctico del niño que Ferreiro señala como el verdadero *quid* del proceso,

remite a uno, si no el principal, de los fundamentos teórico filosóficos que subyacen en nuestro trabajo.

La implicación de la institución escolar en la experiencia piloto. Los padres y la televisión

La idea de trabajar con los niños preescolares y la televisión en la escuela fue inmediatamente bien recibida por los directivos que se predispusieron a realizar la experiencia con plena conciencia de la importancia cultural que revestía. En efecto, se trataba, tal como les dije cuando los conocí, de transformar la escuela en un ámbito de elaboración metacomunicativa donde se reflexionara y discutiera acerca de lo que significa para el desarrollo infantil su acceso cotidiano a los productos difundidos por la televisión comercial, TV de aire, principalmente, pero también de cable. La relación niño-TV era entendida en la escuela, de manera unánime, como altamente problemática por motivos diversos y la propuesta de analizarla y establecer rigurosamente la forma como se la puede integrar al currículo escolar suscitó un inmediato interés. Así, la propuesta fue vista como una oportunidad de elaboración de la problemática desde una perspectiva amplia pedagógica y social.

Junto con el interés, otra condición fundamental de la experiencia fue el acceso y plena comprensión de los docentes del andamiaje que serviría para trabajar con los niños. Lo primero que hice fue organizar, antes del inicio de las clases, un taller de iniciación a la animación con el sistema *Stop Motion*, específicamente con el Programa *Monkey Jam*. Eso dio lugar a la generación de una breve animación que luego —en la tercera fase del proceso— utilizaría con los niños para introducirlos al uso de los aparatos para elaborar entre todos una historia animada.

Luego, llevé cada una de las actividades que pondría



a prueba con los niños y las puse a punto con las maestras antes de implementarlas en el aula. Eso facilitó nuestra interacción y el logro de los objetivos. Después de cada unidad nos reuníamos a conversar para evaluar los resultados, cambiar impresiones, ajustar detalles, y enriquecer el esquema inicial con iniciativas nuevas que surgieron de la actividad de elaboración con las maestras sumada a mis propios ajustes.

La participación de los padres en el desarrollo del modelo fue también pensada como muy significativa. En el *Taller para padres*, cuyo objetivo fue hacerlos partícipes de las experiencias de sus hijos en la escuela, llevamos todos estos elementos para explicar el sentido general de lo programado y sus fundamentos. Nos interesó principalmente que los padres tuvieran un espacio donde pudieran pensar sobre la televisión, sobre lo que hacen sus hijos con lo que ven, y, sobre todo, para que comprendieran la importancia de la actividad crítica con respecto a los medios y su responsabilidad en el consumo cultural de sus pequeños hijos: la idea de que los «dibujitos» son anodinos, meros entretenimientos sin consecuencias psicológicas fue trabajada desde varios puntos de vista, a partir de sus propias experiencias durante su niñez, y, por cierto, ampliamente desmantelada.

A partir del Taller los padres comprendieron que la elaboración de los contenidos con sus hijos, además de mejorar la calidad de la relación con ellos, es una de las claves de la neutralización de los aspectos más negativos del poder de manipulación psicológica de la televisión, así como una condición indispensable para la evaluación de la calidad de los productos y las decisiones sobre la conveniencia de su consumo. Así como, claro, la comprensión de que las experiencias televisivas de sus hijos integradas a la comunicación con sus padres, maestros y amigos significaban la apertura a ámbitos de formación cualitativamente superior y con amplias repercusiones intelectuales y

afectivas en el desarrollo del niño.

Lectura y conversación en el aula.

Para trabajar con los niños el punto de partida fue la transformación del aula en un ámbito con la forma de una comunidad de indagación filosófica según el modelo de Filosofía para Niños. Para ello transformamos la estructura del espacio áulico de tal manera que facilitara la conversación: los niños se sentarían en círculo y los docentes formaríamos parte de él. Las interacciones en un aula de FpN se basan en la libre expresión, la escucha atenta de todas las palabras, la aceptación, respeto y valoración de todas las particularidades, el cuidado recíproco y el placer compartido de hablar, expresarse y sentirse bien con los otros, obviamente en un estructura previamente diseñada en sus contenidos y objetivos y controlada y cuidada por los docentes.

El propósito central del proceso imaginado fue averiguar si lo que hacen los chicos con los textos de diversa procedencia y estilo en un espacio estructurado de esta manera, los llevaría a una mayor comprensión de lo que significa «ver dibujitos» y, en consecuencia, de cómo esto les serviría para entender mejor el modo como se relacionan con las personas y las cosas de su mundo. En consecuencia, sería un aula donde los niños pudieran jugar con diferentes textos, disfrutarlos, hablar sobre ellos, teniendo como horizonte la plena elaboración de sus experiencias televisivas y su integración con las otras formas de leer y significar. El proceso debía llevar a una progresiva comprensión de las diferentes maneras de jugar con textos y significados, y un incremento del placer del

Para que los padres comprendan la importancia de la actividad crítica hacia los medios y su responsabilidad en el consumo cultural



niño, la niña, por el uso creativo de las diversos modos de significar que pusimos a su disposición: historietas, fotografías, reproducciones de pinturas famosas, dibujos animados...

A partir de estos datos pudimos pensar en la manera como debía diseñarse las actividades para lograr que el niño paulatinamente tomara el comando de su propia experiencia, y extrajera de ella el máximo provecho en cuanto a la ampliación de sus capacidades de pensamiento: observación, análisis, comparación, inferencias, valoración, comprensión global.

Que los niños tomen el control de su propia experiencia para extraer la máxima ampliación de sus capacidades de pensamiento

El proceso estuvo pensado en dos grandes momentos:

- a) lectura y conversación sobre textos, imágenes y audiovisuales; y
- b) aprendizaje del uso de la cámara fotográfica y acceso a una animación como clave de comprensión de la comunicación audiovisual.

La estrategia que adopté se sostiene en la idea de que el acceso del niño a material simbólico, es decir, a organizaciones significativas construidas para comunicar, así como lo que piensa y dice a raíz del contacto con ese material, deben permitir al maestro consolidar el proceso mediante el cual el niño pone sus pensamientos en el devenir de la comunicación con otros y construye activamente su crecimiento mental. El material simbólico utilizable para esta experiencia es mas variado que el que usa Lipman («novelas» escritas especialmente para ello). Parto del presupuesto de que todo material significativo organizado como obra, todo producto semiótico que exija ser leído e interpretado para que cumpla su finalidad comunicativa sirve para la finalidad de conversar y pensar.

Lectura de una historieta

El punto de partida fue una historieta. La historieta constituyó un buen punto de partida porque asocia imágenes y textos organizados como significaciones que se vinculan secuencialmente, tal como sucede con las escenas en los textos audiovisuales, y dio, por lo tanto, el pie para vincular lo escrito y gráfico con lo audiovisual, típicamente los «dibujos animados».

Les leí un episodio de la historieta La familia Saborombón: «El amigo Rupertí». Se trata de un producto excelente del multimedia Clarín, guionado por Carlos Trillo y dibujado por Marín, publicado en *Jardín de genios*. Mi primera revista, Año 6, N° 71, abril de 2009

El relato gira en torno a la visita a casa de los Saborombón de un amiguito de Valeria, Gael, quien arriba junto a *Rupertí* para jugar con ella. *Rupertí* es su amigo imaginario a quien, por supuesto, Valeria no puede ver, situación que la enoja al principio pero que acepta luego de la intervención del padre que hace como si saludara a *Rupertí*. Luego les dice a los chicos que jueguen sin pelearse. Y, aparte, le dice despacio a Valeria que es lindo jugar con un amigo imaginario. Valeria lo acepta y hasta le presta juguetes a Rupertí. Ambos se divierten mucho. Y al final, cuando se ha despedido de sus dos amigos, el papá le pregunta si se divirtió con Gael, a lo que ella responde: «sí, pero más me gustó jugar con su amigo Rupertí». Y se va sonriendo a su dormitorio dejando a su padre muy pensativo.

En la lectura todos pudieron ver la sucesión de viñetas a medida que se las leía sentado en el suelo, con la revista en alto para que los niños, situados detrás, pudieran verla. Cuando terminamos repasamos y recordamos el relato y sus personajes. Luego conversamos sobre el significado de *imaginario* y *amigo imaginario* donde constaté la multiplicidad y riqueza de



sentido construido por los niños. En general establecieron relaciones entre las ideas de *imaginación* y de *realidad*, y adoptaron una posición con respecto al tema. Jorgelina, por ejemplo, fue enfática al afirmar razonablemente: «no tengo amigos imaginarios, solo tengo amigos de la panza» o sea personas de carne y hueso que nacieron, como ella, de la panza de su mamá. Luego se les pidió que dibujaran su propio amigo imaginario. En su dibujo Jorgelina ¡pequeña Aristóteles! expresó de manera coherente lo que había sostenido verbalmente. Pero la mayoría se plegó gozosamente a la idea mostrando una comprensión completa y matizada de lo que significa tener un amigo imaginario y lo que ello implica en sus relaciones con las personas de su entorno.

En otra clase les pedí que contaran *otra historia* usando los mismos personajes y, si querían, incluyéndose a sí mismos en el relato. También desarmé la historieta: la fotocopie varias veces, luego recorté cada viñeta, e hice sendos paquetes *desordenados* para que ellos los usaran para contar otra historia, secuenciando las unidades de significación como quisieran.

El presupuesto que fundamentó el diseño de esta actividad fue que ello llevaría a una mejor comprensión por parte de las niñas y los niños, de que un cuento, en este caso una historieta, es algo que existe porque alguien lo escribió y dibujó para que ellos lo disfrutaran y pensaran. Al proponerles que usaran las viñetas para contar algo diferente, logramos –hasta cierto punto– el descentramiento (Piaget) del niño con respecto al relato. Me ha sorprendido comprobar hasta qué punto un preescolar es capaz de adoptar una posición metacomunicativa con respecto al autor y las técnicas que utiliza. De modo que el proceso ideado condujo claramente a una comprensión intuitiva de lo que significa *contar un cuento* y ser *autor*. En otros términos, a partir de la deconstrucción de la historieta se esperó que los niños decidieran qué que-

rían contar y usaran los significantes disponibles para hacerlo, comprendiendo intuitivamente el proceso. Ulteriormente esta conciencia de la constructibilidad del relato nos daría la posibilidad de pensar en los dibujos animados como secuencias de escenas decididas por alguien para decir algo que el niño, la niña leería e interpretaría y, en definitiva, utilizaría para *construir sentido*.

Finalmente se hizo una representación teatral de la historieta, lo que implicó diseñar la escenografía, elegir los actores y actuar conforme al *guión* (la historieta memorizada). Como era de esperar; fue muy jugoso el intercambio que se produjo a propósito de la forma de representar al «amigo imaginario»: perplejidad, discusiones, negociaciones varias en cuanto al modo de representarlo...

Leer fotos y pinturas

Un paso más en dirección a la preparación de las condiciones para lograr la plena comprensión por parte del niño, la niña de lo que es un relato audiovisual, fue trabajar con reproducciones de pinturas y fotografías tanto para que las leyeran y conversáramos cuanto para que, más tarde, experimentaran con la cámara fotográfica como autores de sus propias fotos. Preparé un set compuesto de 3 pinturas (*Globus Communication: 1994*) y 7 fotografías (*National Geographic: 1994*), carentes de textos aclaratorios.

J. Renoir [Almuerzo en Berneval - 1890], 2- J. Renoir [Almuerzo de remeros - 1881], 3- Joan Miró [Interior holandés - 1928], y las fotos 4- Hombre y caballo en el río, 5- Niño y anciano, 6- Hombre y caballos, 7- Labradores y bebé, 8- En el mercado, 9- Dos niños, 10- Mujeres y arroyo.

Un niño de preescolar es capaz de adoptar una posición «metacomunicativa» con respecto al autor y las técnicas que utiliza



Docentes y chicos que, naturalmente, quieren que la escuela mantenga su esencia pero adaptada a nuestros apasionantes tiempos

Las fui mostrando en un orden aleatorio y esperé sus respuestas, que fueron registradas por la maestra.

El material obtenido me dio valiosa información sobre la manera como usan la captación global de la imagen para imaginar libremente una acción dramática. La actividad fue pensada para obtener datos sobre lo que hacen los niños con las imágenes sin texto aclaratorio, como si se tratase de escenas mudas que ellos debían llenar de sentido. Por ejemplo, frente a la foto que muestra una tropilla de caballos y un arriero al amanecer contra un fondo brumoso donde se destacan las siluetas de las montañas (Foto 6: Hombre y caballos), leyeron:

Ana: Veo agua que inunda las patas de los caballos y al hombre, y después hay montañas que sale el sol y seca el agua y los lleva tranquilitos a su casa.

Federico: Están corriendo porque va a llover y el señor los lleva a casa para que no se mojen.

Y frente a la foto que muestra una pareja de labradores trabajando la tierra con sendos azadones y un bebé sujeto a la espalda del hombre (Foto7: Labradores y bebé):

Alba: El nene se subió a la silla para ir a la espalda del papá.

Julio: Estaban agarrando tierra para plantar una planta. El nene estaba en la espalda para que no se pinchara con la espina.

Ver «dibujitos y hablar». La publicidad como problema.

El trabajo anterior, importante en sí mismo para los fines generales de la experiencia, sirvió de base o fundamento de la etapa final: la lectura con los niños y ni-

ñas de productos audiovisuales en la forma de dibujos animados y animaciones. Elegí dos productos excelentes del *Canal Discovery Kids* (Connie la vaquita y Pocoyó). Sin embargo, la elección de este Canal de cable y de esos productos se tornó problemática.

En efecto, en el contexto de la redacción del informe final al revisar el material grabado que tengo disponible para trabajar en el aula reparé en algo de gran significación para los objetivos de la investigación: *Discovery Kids* ocupa aproximadamente el 50 % del tiempo programado con esos dibujos para difundir publicidad y propaganda. De modo que luego de 7 u 8 minutos de «Pocoyó» o «Connie» el niño, la niña, tiene que ver publicidad no solo destinada a juguetes y otros productos de merchandising, sino también... ¡para adultos! (típicamente, aunque no solamente, automóviles).

La situación de aula modifica esta *natural* relación de los niños con la publicidad, pues la exhibición prescinde de la tanda publicitaria. La emisión de publicidad en canales para niños ha sido regulada en varios países dado, precisamente, su gran poder inductor de la imaginación y la motivación para el consumo. La recepción infantil de publicidad es preocupante en varios sentidos y constituye uno de las motivaciones de nuestro proyecto para la construcción de un dispositivo de alfabetización audiovisual.

La experiencia con «Connie la Vaquita».

Se trata de un dibujo muy simple en su estructura, con una formulación clara de personajes, objetos, tiempo y espacio. La animación es plana, con movimientos mínimos para sugerirlos más que para mostrar analogías con los objetos que representa. Una voz en *off*, adulta, serena y con inflexiones agradables, relata lo que va sucediendo en la historia. Los personajes hablan suavemente, pronunciando claramente las pala-



bras, a una velocidad confortable para el niño, que armoniza con frases cortas pero eficaces en su capacidad comunicacional. La música, también muy simple y agradable, acompaña el desarrollo y las vicisitudes de los personajes, en escenarios naturales plenos de color y encanto. La estructura del relato es también acorde al desarrollo mental de un niño de 4-5 años, aunque estrictamente inscripta en las reglas de construcción de un cuento: apertura, presentación de los personajes, enunciación del objetivo, vicisitudes de los personajes, desenlace con final cerrado y epílogo para el restablecimiento del equilibrio del que emergerá la próxima historia.

El capítulo que vimos se titula «La hormiga aventurera» y comienza cuando Connie sale a pasear por el bosque en un lindo día. Se encuentra con la hormiga Tom quien le dice que está lejos del hormiguero porque quería salir a pasear sola como hacen los otros animales del bosque. Y le propone ir a caminar juntos para ver «cosas interesantes de la naturaleza». Connie propone explorar la orilla del río. Así parten y juntas atraviesan situaciones en las que Tom puede superar obstáculos gracias a la ayuda de Connie. Finalmente Tom se reúne nuevamente con sus amigos hormigas y Connie vuelve feliz a su casa donde la esperan sus amorosos padres para ir a dormir juntos.

El relato solo dura 7 minutos y medio. De modo que lo pudieron ver dos veces. Luego repasamos lo que sucede en la historia. Y hablamos sobre lo que más les había gustado. Captaron sin lagunas todo el relato pero para recuperarlo fue necesario instrumentar la técnica de interrogación ideada por Hammond y Fivush quienes en su investigación mostraron que las preguntas abiertas son menos eficaces que las dirigidas (Hammond y Fivush: 1991). Y a partir de allí conversamos sobre los temas de mayor interés: la naturaleza, la ayuda a los más chiquitos, el trabajo en equipo, la amistad...

Acceso a los aparatos y sus operaciones (aprendizaje del uso de los aparatos para la producción de significados mediante imágenes y sonidos)

Completado el proceso de lectura y conversación sobre las fotografías y los dibujos animados iniciamos un proceso de introducción técnica al manejo de la cámara fotográfica y de la videocámara. Naturalmente la actividad remitió directamente a su reciente experiencia de lectura e interpretación de fotos y pinturas. Pero además esta introducción era indispensable para que comprendieran que un «dibujo animado» o una película se basa en la sucesión rápida de imágenes fijas. Para que comprendieran esta idea fabricamos varios objetos: «taumátropo», «zoótropo», «cinemascopio», «flipper». Este principio de animación —independientemente del valor de la fotografía como un producto tecnológico informativo comunicacional— era muy importante para que el niño, la niña comprendiera, aunque sea de manera incipiente, las posibilidades que le da la cámara fotográfica para realizar animaciones a partir de imágenes fijas. Y a partir de aquí, para que comprendiera el uso y el funcionamiento general de una videocámara. El proceso de introducción al manejo de la cámara fotográfica y uso de la misma tuvo tres partes:

La cámara fotográfica

Exposición de una animación (realizada por las maestras jardineras).

Animación a base de fotografías. Uso de la técnica stop motion, utilizando el programa *Monkey Jam*.

El aprendizaje del manejo de la cámara fotográfica

Que los niños comprendan las posibilidades que le da la cámara fotográfica para realizar animaciones a partir de imágenes fijas



fue rápido. Se les explicó cómo funciona la cámara y se les dio instrucciones básicas sobre su manipulación y el uso de los dispositivos internos y externos: enfoque, zoom, disparador, trípode... Y así comenzaron a experimentar de manera libre enfocando la cámara hacia lo que quisieran dentro del aula: los compañeros, el pizarrón, los juguetes, las mesitas, las mochilas, el panel de exposición,

Los niños tuvieron la posibilidad de comparar la imagen representada y las cosas tal como eran en su apariencia real

la maestra.... Cada uno sacó su foto mientras el resto hacía alguna tarea preparada por la maestra. Otro día les di la posibilidad del orden y el libre juego. Gritos, amontonamientos detrás de la cámara, payasadas varias, corridas y manos delante de la lente. Si bien el proceso me dejó bastante intranquilo respecto de la pertinencia de haberles dado esa *libertad* el resultado fue extraordinario en más de un sentido. En síntesis, creo no equivocarme si afirmo que se trató de una notable búsqueda experimental de lo que significa jugar con las imágenes y sentirse ellos mismos protagonistas.

Exposición de una animación

El paso siguiente fue mostrarles cómo pueden usar las fotos para hacer un *dibujo animado* o mejor, una *animación*. La idea es la misma que ya habían comprendido con el uso de los juguetes construidos para ello: la sucesión rápida de imágenes captadas en distintas posiciones da la ilusión de movimiento. Un librito traído por una de las niñas, que mostraba –pasando rápidamente sus hojas– a un futbolista haciendo *jueguito* con una pelota nos sirvió para que recordáramos este principio.

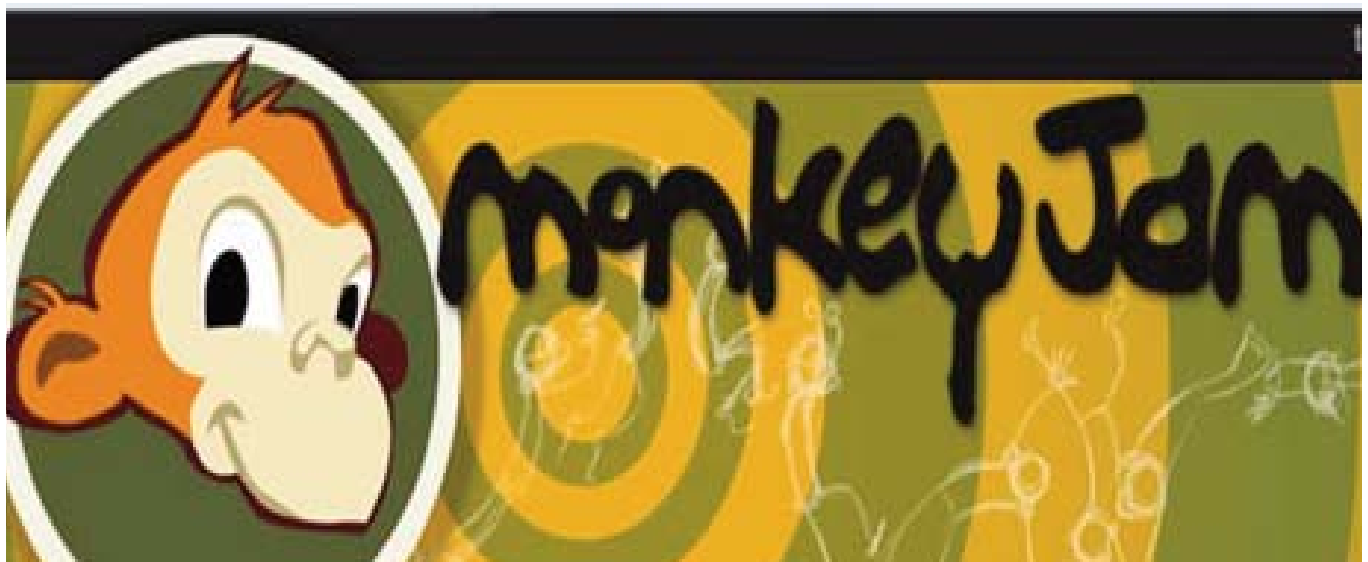
Así que, *notebook* mediante, les expuse la animación creada por las maestras en el curso de animación al comienzo del año lectivo. Para prepararla primero ide-

aron una historia: un oso sale alegremente a pasear por el parque. Cuando de repente es atrapado por un cocodrilo que acechaba desde el lago. Entonces el héroe y un perrito van en su auxilio. Lo rescatan con una soga y todos saltan de alegría. Las maestras buscaron juguetes y objetos apropiados para montar el escenario donde actuarían los personajes. Diseñaron la escenografía sobre una mesa y, con la cámara en el trípode, hicieron alrededor de 50 tomas de los muñequitos en diferentes posiciones. Luego las procesaron con *Monkey Jam*, un programa muy simple de *Stop Motion* que permite la construcción de una animación mediante fotografías.

Primero se los mostré completo. Es muy corto, así que se los pasé varias veces. Luego les mostré los juguetes con los que se había armado la animación: el cocodrilo, el oso, los salvadores... y los elementos de la escenografía. De modo que tuvieron la posibilidad de comparar la imagen representada y las cosas tal como eran en su apariencia real. Luego abrí la primera fotografía, con lo que accedí a la función de exposición de fotografía por fotografía (el visor de imágenes), el equivalente a los fotogramas en un film. Cliqueando en la función de avance, primero muy lentamente y luego aumentando la velocidad del cliqueo, pudieron experimentar cómo, a partir de la sucesión de imágenes fijas, podía empezar a verse a los personajes *en acción*. La experiencia, que siguieron con mucha atención, completó lo que ya habían aprendido con los juguetes fabricados para la comprensión del *movimiento*. De esa manera quedaron preparados para intentar crear ellos también su propia historia usando la cámara fotográfica.

Conclusión

Sobre la base del modelo de alfabetización audiovisual descrito he planteado la ampliación y profundización de la investigación en el campo de la educa-



ción pública, tomando como marcos regulatorios posibles la Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa (Ley N° 26.206) y la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (Ley N° 26.522). En este nuevo proyecto – ya aprobado – nos proponemos aplicar el modelo en el ámbito de la educación pública y gratuita.

Pensar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y sus productos desde la perspectiva de la cultura digital en nuestro país y Latinoamérica es crucial para comprender, en diferentes niveles de complejidad y profundidad, la forma como se construye hoy la realidad y reflexionar sobre la manera como se ejerce el poder en las sociedades del conocimiento. En consecuencia, el enfoque educativo sobre las TIC en el marco de la construcción de la cultura de paz en nuestro país, apunta a generar las condiciones para entenderlas en su potencialidad transformadora e imaginar nuevas formas de relacionarnos y proyectarnos como individuos y sociedad.

Referencias bibliográficas

FERREIRO, Emilia (1991) Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina (Primera edición 1986)

GIROUX, Henry (2000) «¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos», en STEINBERG, SHIRLEY R. y KINCHELOE, Joe L. (comps.) (2000): Cultura infantil y multinacionales. Madrid. Morata. [ECI 29]

GLOBUS COMMUNICATION (1994), La era de los impresionistas: Renoir (1841-1919), Madrid, Globus.

GUTIÉRREZ MARTÍN, Alfonso (2003): Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas, Barcelona, Gedisa

HAMMOND, Nina y FIVUSH, Robyn (1991) «Memories of Mikey Mouse: Young children recount their trip to Disneyworld». Cognitive Development, 6, 433-448, citado en BERGER, Kathleen Stassen y THOMP-

SON, Ross A. (1997): El desarrollo de la persona. Desde la niñez a la adolescencia, Madrid, Médica Panamericana (4ta. edición), pág. 339

KELLNER, Douglas (2000) «Beavis y Butt-Head: no hay futuro para la juventud postmoderna» en STEINBERG, Shirley R. y KINCHELOE, Joe L. (comps.) (2000): Cultura infantil y multinacionales. Madrid. Morata.

LÉVY, Pierre (2007), Cibercultura. La cultura de la sociedad digital – Informe al Consejo de Europa, Barcelona, Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana

LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann M. y OSCANYAN, Frederick S. (1992): La filosofía en el aula. Madrid: La Torre.

McLAREN, Peter y MORRIS, Janet (2000) «Los Power Rangers: la estética de la justicia falomilitarista» en STEINBERG, Shirley R. y KINCHELOE, Joe L. (comps.) (2000): Cultura infantil y multinacionales. Madrid. Morata.

NATIONAL GEOGRAPHIC (1994) El mundo de National Geographic – Aventuras en tierras lejanas – I. China, Islandia, Venezuela, Buenos Aires, Folio.

PEREZTORNERO, José Manuel (Comp.) (2000) Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica. Barcelona: Paidós

PINACOTECA DE LOS GENIOS (1967), Miró, Buenos Aires, Codex, n° 136.

VIGOTZKY, Lev S. Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas, (Comentarios críticos de Jean Piaget), Buenos Aires: La Pléyade

WOOD, David (2000), Cómo piensan y aprenden los niños. Contextos sociales del desarrollo cognoscitivo, México, Siglo Veintiuno.

http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nacl.pdf

<http://www.comfer.gov.ar/web/ley26522.pdf>



