# CECODAP / Agencia PANA: Periodismo A favor de La Niñez y La Adolescencia

# Informe del Estudio: ¿Qué desean las niñas y los niños caraqueños de la programación televisiva?

Investigadora:

Lic. María Alejandra Méndez Jiménez.

Asesor:

Dr. Gustavo Hernández Díaz (ININCO).

Caracas, Septiembre, 2007.

"No olvidemos que "somos un signo que alguien hace a alguien, somos el canal de transmisión: por nosotros fluyen los lenguajes y nuestro cuerpo los traduce a otros lenguajes. Las puertas se abren de par en par: el hombre regresa. El universo de los símbolos también es un universo sensible. El bosque de las significaciones es el lugar de la reconciliación" Octavio Paz, 1967.

"Si la vocación ontológica del hombre es la de ser sujeto y no objeto, sólo podrá desarrollarla en la medida en que, reflexionando sobre sus condiciones tempo-espaciales, se inserte en ellas, críticamente. Cuanto más sea llevado a reflexionar sobre su situacionalidad, sobre su enraizamiento tempo-espacial, más "emergerá" de ella conscientemente "cargado" de compromiso con su realidad, de la cual, porque es sujeto, no debe ser mero espectador sino que debe intervenir en ella cada vez más." Paulo Freire, 1972.

"...entre los conocimientos que el hombre puede adquirir, hay uno que le es de estricta obligación...el de sus SEMEJANTES: por consiguiente la sociedad debe ocupar el primer lugar en el orden de sus atenciones, y por cierto tiempo ser el único sujeto de su estudio." Simón Rodríguez, 1840.

Índice de contenido:		Pág
	RESUMEN.	3
I.	INTRODUCCIÓN.	10
II.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	15
III.	CONTEXTO DE LA INVESTIGACION.	16
	Coyunturas, Tradiciones y Relatos desde la realidad venezolana.	16
	2. Programación televisiva.	28
	3. Nuevas miradas a los estudios de los procesos de recepción.	37
	4. Estudios sobre Niñez y Televisión en Venezuela.	42
IV.	NIÑAS Y NIÑOS CARAQUEÑOS EN SU CONTEXTO.	48
	1. La Niñez tardía.	54
	1.1. Motivación, Ética y valores, a propósito de las decisiones	57
	1.2. Configuración del Protagonismo de niñas y niños como ciudadanos	68
	2. El juego como encrucijada creativa de la niñez.	73
	3. Construcción de narraciones e historias en los niños.	80
	4. Tele-relatos y Valores para la niñez.	89
	5. Personajes de los tele-relatos.	99
V.	METODOLOGÍA.	110
	1. Visión General.	110
	2. Muestra.	111
	3. Instrumento.	112
	4. Procedimiento.	114
VI.	RESULTADOS.	117
	- Parte I: Datos Demográficos	117
	- Parte II: Hábitos y Preferencias	119
	- Parte III: Expresión libre (Exploración subjetiva).	145
VII.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	193
BIBLIOGRAFIA.		241

### RESUMEN

Este estudio se inscribe en la Línea de Investigación: *Educación, Comunicación y Medios*, coordinada por el Profesor Gustavo Hernández Díaz, del Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO) de la Universidad Central de Venezuela, surge a su vez a partir de reflexiones compartidas sobre la problemática niñez y medios audiovisuales, que posibilitaron la valiosa alianza interinstitucional con la ONG CECODAP – Agencia PANA (Periodismo a Favor de la Niñez y Adolescencia), pionera en la defensa de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, y se hizo posible gracias a la cooperación de UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para La Infancia).

La investigación tiene como principal propósito conocer la relación que niñas y niños caraqueños, con edades entre 9 y 11 años, establecen con la programación televisiva, familiarizándonos con sus datos demográficos, sus hábitos y opiniones con relación a la programación televisiva. Además analizamos algunas de sus representaciones psico-socio-culturales a partir de sus expresiones libres al crear historias para un programa de televisión, en las cuales inventan personajes y un mundo ficcional que tangencialmente manifiesta sus vivencias y expectativas propias de su niñez tardía, teñidas de la identificación con sus personajes preferidos, como modelos de relación interpersonal presentados en la programación televisiva a la que tienen acceso.

Considerando que nos planteamos conocer hechos complejos del ámbito interdisciplinar en que confluyen temas de: Psicología, Psicoanálisis, Educación, Comunicación y Cultura, hemos incorporado diversas interpretaciones teóricas y enfoques, en la base de estos planteamientos incluimos las propuestas de los latinoamericanos Freire, Kaplún y Simón Rodríguez por su agudeza. Por el impacto del tema Niñez y Televisión en la formación de la ciudadanía abordamos nuestra labor desde la perspectiva de Derechos y del Desarrollo Integral de niñas y niños, como ciudadanos en formación que necesitan desplegar el ejercicio de sus derechos a la información, comunicación, participación y cultura.

Este estudio exploratorio invitó a participar a niñas y niños en contextos escolares con distintas realidades socio-económicas criterio con el cual se estructuró la muestra en tres grupos: Grupo 1 (nivel B) Grupo 2 (nivel C) y Grupo 3 (nivel D). La investigación integra métodos y técnicas de investigación cualitativos y cuantitativos: Método de Encuesta por muestreo: con la

técnica de Cuestionario Personal, y el Método de Exploración Subjetiva: a través de una Prueba Semi-Proyectiva, que incluye la expresión gráfica en dibujo y la descripción escrita de una historia para la televisión. Consideramos relevante vincular nuestra labor investigativa con estudios previos hechos en nuestro país, en tal sentido, escogimos por su aporte a la temática, y como principal referente local, las investigaciones sobre "La Televisión Venezolana y la Formación de Estereotipos en el Niño", desarrolladas desde la Universidad Central de Venezuela, por el Profesor Eduardo Santoro, en los años 1969 y 1996; de cuyas contribuciones y abordaje teórico - metodológico se nutre el presente trabajo.

Entre las características demográficas de niñas y niños consultados (287), encontramos la siguiente distribución de edades: El 23% con 9 años; 34% con 10 años, y 43% con 11 años de edad. El 51% de consultados son niñas, y 49% niños; todos estudiantes de Educación Básica de 3ero, 4to. 5to. y 6to. Grado de Educación Básica. En relación con la tipología familiar de los consultados el 56% de niñas y niños convive con ambos padres; el 32% vive con la madre como cabeza del hogar; 5% vive con sus abuelos, y 3% vive con su padre sólo, y 3% con otros familiares.

De 287 niñas y niños consultados, el 83% ve televisión diariamente, mientras que el 17% indica no verla diariamente. No se aprecian diferencias significativas de género. Con relación a la cantidad de horas de TV vistas diariamente, el (37%) indica ver televisión entre 3 y 5 horas diarias; encontrando que la frecuencia modal está en 4 horas con un 21% de la muestra. En segundo lugar: (32%) indica ver televisión entre 6 y 8 horas. En tercer lugar: (18%) indica ver entre 0 y 2 horas. La niñas en (47%) indican ver televisión entre 3 y 5 horas diarias (la frecuencia modal está en 4 horas); mientras que los niños con (46%) indican ver televisión entre 3 y 5 horas diarias (la frecuencia modal está en 3,7 horas), con una cantidad de horas ligeramente menor que las niñas.

Con relación a la compañía al ver televisión el 69% de la muestra indica verla acompañado; en tanto que el 31%, indica verla solo. En las niñas un (81%) indica ver televisión acompañada, en tanto que (19%) indica verla sola. En los niños un (57%) indica ver televisión acompañado, en tanto que (43%) señala verla solo. Al reportar con quien conversa lo que ven en televisión, en primer lugar resalta un (29%) que conversa con sus madres; en segundo lugar: (18%) indica conversarlo con sus hermanos; en tercer lugar: (14%) conversa con ambos padres, (12%) refiere conversar con sus amigos.

Acerca de su programa preferido en el primer lugar porcentual aparecen dos programas con 10% de la muestra c/u.: el Programa de variedades juvenil venezolano: "Gente Nueva"; y la telenovela infantil mexicana: "Vivan los niños", en el segundo lugar de preferencia se mencionan tres programas (obteniendo un 5% en cada caso): "El Chavo", Programa de comedia mexicana, retransmitido en diversas temporadas; La Telenovela juvenil "Floricienta" desarrollada en Argentina; y La Telenovela juvenil "Rebelde" realizada en México. Los programas preferidos por la muestra que se ubican en los dos primeros lugares porcentuales, son transmitido por televisión de señal abierta; a partir del tercer lugar aparecen programas transmitidos en señal por suscripción: como "Lizzie Mc. Guire" (3%) y "Zoey 101" (3%).

De las sugerencias y recomendaciones que hacen niñas y niños para mejorar la programación televisiva el (30%) solicita la disminución de los cortes comerciales; el (17%) solicita más programas de comiquitas y dibujos animados; (10%) insta a incluir más películas en la programación; (7%) desea disponer de más programas deportivos; (6%) solicita ver más telenovelas; (4%) pide ver más información no ajustada a su desarrollo, como por ejemplo: violencia, sexo y terror; y (4%) solicita más contenido educativo.

Las propuestas vinculadas con el mejoramiento de la calidad y la búsqueda de valores sociales para la programación televisiva representan el 15%, del total de 272 propuestas. El resto de las propuestas se orientan hacia la satisfacción de preferencias personales, de acuerdo al tipo de contenido que les agrada ver, o a la eliminación de interrupciones, por cortes comerciales; sin que ello implique una reflexión acerca de los valores asociados a estas solicitudes. El predominio de propuestas orientadas hacia la satisfacción de preferencias personales, con escasa reflexión acerca de los valores (en particular los valores sociales), nos muestra la necesidad de formar a niñas y niños en la adquisición de criterios apropiados para evaluar la programación televisiva a la que tienen acceso.

En la sección de exploración subjetiva, en la que niñas y niños construyeron historias para un programa de televisión, se evidencia que los principales argumentos de sus tele-relatos, expresan tramas centradas en los siguientes tres temas prioritarios:

1. La Amistad (18%); 2. la Recreación (15%), y 3. Agresividad (13%).

En las niñas los principales argumentos de sus historias son: 1. Amistad; 2. Amor; 3. Agresividad. Mientras que para los niños el orden es: 1. Agresividad; 2. Competencia; 3. Amistad y Recreación.

Los principales motivos que niñas y niños manifiestan al crear sus historias, dan prioridad a las necesidades secundarias, conformando el siguiente orden: 1. Afiliación (Afectivos y

Diversión con 55%); 2. Poder (Posición – Prestigio y Posesión de bienes - 32%); 3. Logro (Posición y Conocimiento - 31%).

Niñas y niños consultados proyectan en sus historias la siguiente fórmula motivacional:

1. Afiliación - 2. Poder - 3. Logro. En las niñas la fórmula motivacional de sus historias es:

1. Afiliación - 2. Poder = 2. Logro. En los niños la fórmula es: 1. Afiliación - 2. Poder - 3. Logro. Estas tendencias motivacionales proyectan a las necesidades afectivas y recreativas como las que más interesan a niñas y niños en esta etapa de la niñez tardía.

Las niñas y los niños expresan en sus historias orientaciones valorativas, con el siguiente orden de prioridad para Valores y Antivalores: 1) Valores Sociales (41%); 2) Antivalores Individuales (28%); 3) Valores Individuales (20%); 4) Antivalores Sociales (11%).

Encontramos que la muestra de niñas y niños otorga importancia a los <u>valores</u> (sociales e individuales) en 61% del total de propuestas narrativas, en tanto que los <u>antivalores</u> (sociales e individuales) obtienen un 39% de relevancia en sus propuestas narrativas.

Con relación al contenido de lenguaje en las historias, la muestra presenta un 42% de contenidos agresivos en la trama de las historias para televisión; mientras que el 58% representa contenidos no agresivos. Las niñas expresan un 36% de contenidos agresivos y los niños un 49% de agresividad en la comunicación interpersonal de sus personajes. Otro aspecto hallazgo relativo al lenguaje (considerado por Santoro en sus investigaciones), es el predominio de las expresiones o nombres de los personajes en castellano, respecto a la inclusión de palabras en ingles, siendo ésta última de (3,5%) en este estudio; Santoro constata un (5,74%) en su investigación de 1996; lo que expresa un descenso. Se favorece el uso de nuestro idioma como principal fuente de expresión para niñas y niños en sus creaciones narrativas para la televisión.

Los países donde se desarrollan principalmente las historias son: Venezuela (57%); Estados Unidos de América (15%); México (7%). Encontramos que el 66% de los personajes principales de las historias son masculinos, mientras que el 34% con personajes femeninos. Con respecto a la relación de género que niñas y niños asignan a sus personajes principales; las niñas crean 51% de personajes femeninos y 49% de personajes masculinos. Los niños crean 16% de personajes femeninos (lo que podemos calificar como baja aparición de figuras femeninas en sus historias) el 84% de sus personajes principales son masculinos; evidenciando una alta aparición de figuras masculinas en sus tele-relatos.

Al analizar la originalidad de los personajes principales de las historias encontramos que el 59% reproduce personajes principales de los programas televisivos; mientras que 41% inventa personajes principales desde sus propuestas personales. Con respecto al trabajo de los personajes principales el 58% trabajan, en tanto que un 42% no lo hace. Las niñas le asignan un rol de trabajo al 38 % de los personajes principales, en tanto que un 62% no trabaja. Los niños asignan un rol de trabajo al 79% de los personajes principales, mientras que el 21% no trabaja.

La creación de sus personajes en el contexto de cada historia, nos muestra una expresión lúdica que deja traslucir el sentido ético de cómo ven al "otro" un lugar simbólico que es a la vez el lugar del "yo". Ser Protagonista es a decir de Savater (1988) ser héroe: "...es quien logra ejemplificar con su acción la virtud como fuerza y excelencia (...) El héroe prueba que la virtud es la acción triunfante más eficaz".

El Protagonismo como proceso y como fin ciudadano socialmente significativo atribuido por niñas y niños a sus personajes principales, nos refleja las representaciones psicosocio-culturales de su propio nivel de Protagonismo ciudadano en formación. En tal sentido, encontramos que las propuestas éticas sobre **Protagonismo** ocupan el tercer lugar con personajes motivados por <u>valores sociales</u> y con la responsabilidad de trabajar. En primer lugar, vemos las propuestas que favorecen el Sub- Protagonismo de los Personajes Principales, en el cual los personajes presentan motivaciones enfocadas en <u>valores individuales</u>, con la responsabilidad de trabajar; y en segundo lugar se ubican las propuestas del Anti-Protagonismo, con personajes que privilegian las motivaciones basadas en <u>antivalores</u>, sin la responsabilidad de trabajar. Estas expresiones muestran una baja identificación con los valores sociales integrados al trabajo. Ello unido al segundo lugar obtenido por las orientaciones valorativas que exaltan antivalores individuales evidencia percepciones de si mismos y del "otro" debilitadas y banalizadas.

Al establecer algunas distinciones grupales, valoramos que cualitativamente cada grupo de la muestra expresa rasgos importantes de la población a la cual pertenece.

<u>Grupo 1</u>: 10 niñas y niños consultados. Privilegian el **Protagonismo** de los Personajes Principales (50%), con personajes motivados por <u>valores sociales</u> y el trabajo; luego enfatizan el Sub-Protagonismo con el (30%); con personajes motivados por <u>valores individuales</u> y el trabajo. Además expresan alto interés por los valores sociales. Baja identificación con los personajes televisivos. Preferencias televisivas: Deportes y Series. Referencia media de estereotipos televisivos.

<u>Grupo 2</u>: 120 niñas y niños consultados. Privilegia al **Sub-Protagonismo** con el (28%); con personajes motivados por <u>valores individuales</u> y el trabajo. Luego se resalta el Anti-Protagonismo (23%), con personajes motivados por <u>antivalores</u>, sin responsabilidad de trabajar. Además expresan interés medio por valores sociales y bajo-medio por valores individuales y antivalores. Porcentaje alto de referencias agresivas (en especial niños). Identificación media con los personajes televisivos. Preferencias televisivas: Deportes, Series y Telenovelas. Referencia media-alta de estereotipos televisivos. Mayor porcentaje de observación de televisión solo (especialmente niños).

<u>Grupo 3</u>: 157 niñas y niños consultados. Dan prioridad a las propuestas de **Anti-Protagonismo** (27%) con personajes motivados por <u>antivalores</u>, sin responsabilidad de trabajar. Luego, le dan prioridad a las propuestas de Sub-Protagonismo con el (30%); con personajes motivados por <u>valores individuales</u> y el trabajo. Además expresan interés alto en valores sociales y medio en antivalores. Porcentaje más alto -cercano al Grupo 2- de referencias agresivas (en especial niñas). Identificación alta con los personajes televisivos. Preferencias televisivas: Telenovelas y Programa de variedades (espectáculos). Referencia alta de estereotipos televisivos. Mayor porcentaje de observación de televisión acompañados (especialmente niñas).

Entre las necesidades de niñas y niños que se ponen en evidencia al compartir sus vivencias sobre su relación con la programación televisiva, y crear sus historias para televisión, encontramos, las necesidades de:

- 1. disponer de compañía y comunicación significativa con sus familiares.
- 2. aprender a respetar los límites que requiere el comportamiento saludable (ejemplos los horarios: para estudiar, para comer, hacer tareas, ver televisión, colaborar en labores del hogar, dormir, etc.
- 3. formarse criterios apropiados para evaluar la programación televisiva a la cual tienen acceso.
- 4. autoafirmar su propia personalidad, fortalecer su identidad psico-sexual.
- 5. fortalecer la amistad, la recreación y el amor como habilidades éticas, que les permitirá reforzar su compromiso y deseo por elegir el protagonismo en sus vidas.
- 6. clarificar sus metas para establecer su proyecto de vida
- 7. conocer los valores y virtudes humanas como posibilidades accesibles en su "menú de modelos de vida", desde cuyas opciones poder elegir.
- 8. aprender a dialogar en familia: en un clima de confianza y libertad para hablar de sus inquietudes, logros, sueños y temores; siendo escuchados y guiados en cada aspecto.

9. frente a los dilemas culturales expresan la necesidad de promover la educación de igualdad entre hombres, mujeres, niñas y niños, y disponer de contenidos culturales creativos, que presenten visiones más amplias y diversas de las relaciones interpersonales y de la sociedad.
 10. ampliar sus referentes simbólicos acerca del trabajo, lo cual les permitirá concebirse como partícipes (protagonistas) del sentido productivo y cooperativo del trabajo como actividad humana creadora.

De forma tal que en estas necesidades apreciamos como lo expresa Max-Neef (1994) que las necesidades patentizan la constante tensión entre carencias y potencia tan propia de los seres humanos. Por ello, la subjetividad plasmada en los personajes esbozan por un lado: parte de la historia de las vivencias de cada niña y niño (con sus fortalezas y carencias), y por otra: la potencialidad de su aspiración por construir su futuro expresado en su proyecto de vida. Como se expresa, muchas de las vivencias proyectadas solicitan atención a necesidades no elaboradas por niñas y niños (son deseos que no toman forma en la palabra).

Entendemos que el imaginario estereotipante de los personajes, en buena parte reproducido por niñas y niños, sustituye la utilidad del pensamiento consciente y creativo (el poder del compartir simbólico) para discernir entre la fantasía televisiva y la realidad propia de cada niña y niño. Invitamos a una labor liberadora como lo diría Freire consiste en ampliar la realidad de niñas y niños desde sus propios horizontes reales, y desde allí mostrarles cómo ser Protagonistas y Héroes en el sentido más creativo y saludable posible: desde sus decisiones (su autonomía ética).

Se proponen reflexiones para la incorporación de la Educación para los Medios en procesos educativos y formativos de niñas y niños como ciudadanos, en especial en su familia; por ello es importante considerar las necesidades de los padres en el proceso de socialización de niñas y niños. Con la meta de fortalecer el Protagonismo de padres, niñas y niños. Se esboza la importancia de promover la narrativa creativa y recreativa en niñas y niños, para darles la palabra (en ámbitos públicos que incluyan los medios de comunicación) a las voces poco escuchadas, abrir nuevos circuitos de interlocución y diálogo con niñas y niños sobre temas diversos como la vida ciudadana en su comunidad y ciudad, y así potenciar un recurso valiosísimo: Esta suerte de arte del relato compartido (dialogado) que conformará su identidad solidaria, será una herramienta simbólica democratizadora que vigorice la transformación positiva de su realidad familiar y comunitaria.

# I. INTRODUCCIÓN.

Nuestros sentidos de la vista y oído son recursos imprescindibles que movilizan en su actividad más de un tercio del funcionamiento alerta de nuestro cerebro humano, impactan y determinan nuestro aprendizaje y conducta a lo largo de la vida. Ver y oír la Tele-visión (Visión a distancia) es la actividad recreativa más popular y accesible para distraernos e informarnos; con lo cual es innegable, que la televisión continúe siendo hoy el medio masivo de mayor alcance mundial; desde su surgimiento en la década de los 40, sus primeras transmisiones, marcaron, su naturaleza asociada al espectáculo; desde entonces hemos estamos frente a un espectáculo que llena nuestra memoria conciente e inconsciente de imágenes, conocimientos, visiones de la vida y hasta de orientaciones morales y éticas.

Este Estudio se enmarca en el espacio interdisciplinario de la Educación para los Medios y se inscribe en la Línea de Investigación: *Educación, Comunicación y Medios*, coordinada por el Profesor Gustavo Hernández Díaz, desde el Instituto para las Comunicaciones de la Universidad Central de Venezuela; representa además, una valiosa alianza con la Organización de Defensa de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes: CECODAP / Agencia PANA (Periodismo a Favor de Niñez y Adolescencia), quienes han sido pioneros en esta lid, y de forma permanente han sido un ejemplo de dedicación en la promoción del Bienestar de Niñas, Niños Adolescentes de nuestro país; además esta iniciativa ha contado con la cooperación de la UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para La Infancia), como organismo multilateral.

Partimos de la concepción de la Educación para los Medios entendida como un nuevo campo de conocimiento, que desde la interdisciplinariedad se conforma como un ámbito de confluencia de retos Comunicacionales, Educativos, Psico-sociales y Culturales, que busca constantemente la aplicación ética de discursos dialógicos transversales.

Consideramos que los fundamentos de este ámbito inter-disciplinar, tienen sus raíces en una dinámica dialógica transversal originada en la vinculación Educación-Comunicación impulsada desde Latinoamérica por pioneros como Freire y Kaplún.

Freire resalta la importancia de los procesos comunicacionales que se introducen en la acción pedagógica, que se establece como una Educación para la Libertad, en tanto se educa al sujeto como actor de su historia (protagonista de su vida). La comunicación se entiende como diálogo en la acción educomunicativa; apreciando al diálogo como el encuentro amoroso entre

los hombres, que mediatizados en su entorno cultural, lo hablan problematizándolo, y lo transforman: humanizándolo.

Otra de las bases de esta confluencia llamada: "Educación para los Medios", como contexto creador de opciones para el ciudadano, son las propuestas de Mario Kaplún (1982) para quien la Comunicación Educativa tiene la finalidad de ofrecer a la Educación, métodos y procedimientos para crear la competencia comunicativa del usuario; así la comunicación se convierte en la columna vertebral de los procesos educativos.

Kaplún instan a la formación de un usuario crítico, a través de una pedagogía problematizadora; orientada a compartir experiencias e inquietudes con absoluta libertad, sin prejuicios y aceptando la diversidad. Kaplún previene contra el aislamiento del individuo con los medios, lo que puede evitarse abriendo espacio para el diálogo, la participación, el autodescubrimiento; para ello se deben crear espacios para la comunicación y la interacción en grupo, con la finalidad de conocernos, reconocernos, redimensionarnos y trascender.

Su propuesta de "Lectura Crítica de los medios" conforma una pedagogía problematizadora, cuyas características más importantes son: Analizar los mensajes y no los mismos medios; buscar que los participantes ejerciten la criticidad a través de un proceso de autoconocimiento; realizar estudios y discusiones metódicas y sistemáticas, que apunten a cuestionar la lógica interna de los mensajes; no quedarse en el conocimiento técnico y apuntar a los significados culturales de los mensajes.

Freire y Kaplún coinciden en ver la Comunicación Educativa o Educación para los Medios (EPM) como una relación dialógica entre sujetos activos y creativos, en un contexto sociocultural concreto. Ambas propuestas son fundamento para la EPM en su versión más progresista, que busca fomentar una ciudadanía responsable, crítica y creativa; en tanto ofrece las bases para que los usuarios de medios se acerquen para comprender y conocer mejor los diversos aspectos de su realidad, pudiendo vincularlos globalmente. En ambos autores latinoamericanos nos inspiramos para emprender desde nuestra mirada, la exploración de la relación que niñas y niños establecen con la programación televisiva.

En la actualidad se vienen configurando nuevos desafíos culturales para la niñez, como el ejercicio del poder de decisión para niñas y niños vinculado con el uso de Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (Liebel, 2003), el cual representa un reto ético para construir la convivencia ciudadana en el mundo de la llamada Sociedad de la Información, en la cual de acuerdo con algunos estudios, gran parte de la información que se genera en el mundo es creada para consumo individual, es decir que los datos que abundantemente han surgido en años, en su mayor parte refieren asuntos particulares y/o coyunturales, y en ella escasean la reflexión y el sentido de vinculación social; la mayor parte de esa información es de consumo empresarial o personal. (Lyman y col. en Trejo, 2006). No se trata de información elaborada para un público amplio, el panorama es la superficie de un mundo colmado de información en el cual cada niña y niño se insertan como "ciudadano virtual" invitado a mantenerse "aislado y conectado", en tanto participan de un entorno individualista, en el cual el vínculo con otros, lo tele-conecta con ellos (a distancia) a través de medios como la televisión, Internet, telefonía celular, etc.

A modo de contrarestar estas tendencias individualistas que cada vez toman más fuerza en la sociedad de consumo y las tecnologías personalizadas, nos resultan fundamentales las ideas de Simón Rodríguez al proponer en su "*Tratado sobre las Luces y sobre las Virtudes Sociales*" (1840) asignarle una importancia central a los temas de la solidaridad social, al despliegue armónico de los hombres en la sociedad, dándole a las pautas de convivencia social la primera prioridad, proponiendo su carácter obligatorio de la formación en niños y jóvenes; así lo expresó:

"...entre los conocimientos que el hombre puede adquirir, hay uno que le es de estricta obligación ...el de sus SEMEJANTES: por consiguiente, la sociedad debe ocupar el primer lugar, en el orden de las atenciones, y por cierto tiempo ser el único sujeto de su estudio" (Rodríguez, 1999: 115)

Desde reflexiones similares, que valoren la ciudadanía y el respeto por los Derechos Humanos, es que entre otras razones, los análisis prospectivos de la UNESCO señalan desde hace varios años que el futuro de la educación, debe cifrar en la investigación teórico-metodológica de la EPM, las posibilidades de respuesta a las demandas ciudadanas de descentralización y flexibilización de los sistemas de aprendizaje, conforme a los nuevos requerimientos de la sociedad de la información (UNESCO, 1995).

En nuestro país, la tradicional dificultad para investigar no ha impedido que diversos investigadores hayan abordado directa o indirectamente la relación niñez y programación televisiva: Colomina (1968), Santoro (1969, 1996), Pachano (1982), Safar (1990), Barrios (1993), Gómez (1997), Hernández (1995, 1998, 2000). Los valiosos aportes de la investigación de las comunicaciones en nuestro país, nos inspiran a apreciar estos esfuerzos como un compromiso con el conocimiento comunicacional y la niñez venezolana. En este estudio adaptamos importantes contribuciones al tema, desde las investigaciones de Santoro (1969, 1996), de cuyo abordaje se nutre la presente investigación.

Las tendencias actuales de la masificación y cotidianización de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTICs), han generado una creciente mediatización de la cultura infantil y juvenil, vinculando a estos sectores privilegiadamente con el espectáculo, entretenimiento y consumo (deportes, vida artística y tecnología comercial); consideramos clave conocer y comprender la relación niñez – televisión, en nuestros días, de forma que sea un tema de reflexión ciudadana. En este orden de ideas, la sociedad venezolana actualmente tiene pendiente asumir: por un lado, la implantación efectiva de las disposiciones que garantizan los derechos a la información y comunicación para las niñas y los niños venezolanos, contenidos en la Ley de Protección a Niñas, Niños y Adolescentes (L.O.P.N.A), y por otro lado, los ajustes a la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión. En tal sentido, es necesario romper con la tradición institucional de expresar atractivas retóricas en los instrumentos legales, sin prácticas que garanticen a niñas y niños el ejercicio pleno de sus derechos a la comunicación, información, participación y cultura en su vida cotidiana.

Muchas inquietudes e interrogantes han rodeado la labor de este estudio; la relación Niñez y Programación Televisiva, nos parece un espacio para interrogarnos como personas y colectivo desde nuestra Cultura Latinoamericana y Venezolana, una de las principales inquietudes planteadas, que llevaron a la extensión del estudio, lo ha sido la comprensión de la creación de los personajes de las historias por parte de niñas y niños, considerando como indica Baíz (2005) que conocer la naturaleza del personaje es entender el conjunto de simplificaciones que elaboramos cuando queremos comprender a un ser humano, lo que convierte a todo narrador (niña o niño) en un personaje que proyecta su humanidad.

Analizar la relación Niñez y Programación Televisiva, estableció también una invitación para conocer nuestras contradicciones psico-socio-culturales expresadas por ejemplo, en los estereotipos televisivos que niñas y niños utilizan en su comunicación interpersonal cotidiana,

este análisis quizá nos aporte elementos para un debate ciudadano, que desde el diálogo facilite la construcción del Protagonismo de niñas y niños, como creación intersubjetiva transformadora.

A continuación enunciamos los objetivos del estudio; seguidamente revisamos el Contexto de la investigación: en términos de nuestras preocupaciones sobre las coyunturas y tradiciones que afectan a la niñez venezolana actual y la programación televisiva venezolana, luego revisamos las nuevas miradas a los estudios sobre la recepción y las audiencias; y examinamos brevemente las investigaciones sobre niñez y televisión en Venezuela.

Nos detenemos luego en la comprensión de la Niñez Tardía (período de desarrollo psico-social en el que se encuentran niñas y niños que participaron en el estudio), analizamos algunas perspectivas teóricas sobre el desarrollo psicológico, desde Freud, Piaget y Bruner, en sus propuestas de desarrollo moral y del pensamiento. Revisamos los temas de Motivación, Ética y Valores, a propósito de las decisiones ciudadanas de niñas y niños; miramos brevemente al juego como contexto recreativo de la niñez, y examinamos la Construcción de narraciones e historias en niñas y niños. Además de reflexionar sobre lo que representan los Tele-relatos para la niñez, enfocándonos en sus Personajes como fuente de creación ética.

Posteriormente presentamos la Metodología del estudio y los resultados en términos de información demográfica, los hábitos y preferencias expresados por niñas y niños; así como comentarios sobre el espacio narrativo y gráfico para la expresión libre (exploración subjetiva) de niñas y niños: con la prueba semi-proyectiva, en la cual crean historias para un programa de televisión, y se ilustran aspectos psico-comunicacionales centrales como sus orientaciones valorativas y la creación de personajes como ejercicio lúdico-ético. Finalizamos, con un capitulo dedicado a las Conclusiones y Recomendaciones que proponemos a partir de este estudio.

# II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

### General:

Conocer la relación que tienen niños y niñas caraqueños, con la programación televisiva.

# Específicos:

- Conocer sus hábitos en el uso de la televisión.
- Conocer sus opiniones y preferencias con relación a la programación televisiva.
- Conocer las principales orientaciones valorativas, que niñas y niños expresan en la creación de personajes principales de una historia para un programa de televisión.
- Conocer el nivel de protagonismo, que le asignan a los personajes principales de una historia para un programa de televisión.
- Conocer la construcción subjetiva del Otro, que hacen niñas y niños, a través de la representación de los personajes principales de la historia creada para televisión.
- Conocer sus propuestas para mejorar la programación televisiva.

### III. CONTEXTO DE LA INVESTIGACION

### 1. Coyunturas, Tradiciones y Relatos desde la realidad venezolana.

### Coyunturas, Tradiciones y Relatos sobre nuestra Niñez

Las niñas, los niños y adolescentes con edades entre 5 y 14 años, representan de acuerdo con datos del Censo Nacional (2001), para este año 2007, el 20% de la población total de Venezuela. Se estima que para el 2015 este grupo humano, mantenga una tendencia porcentual cercana al 20%. Siendo un sector prioritario de la población no por su faz cuantitativa, sino por su naturaleza cualitativa, que nos remite a etapas de desarrollo humano cruciales para la formación de sus capacidades humanas.

Las condiciones de la niñez en nuestro país, distan mucho de ser las deseables, el Estudio sobre la situación de la niñez y la mujer en Venezuela, desarrollado por el Ministerio de Planificación y Desarrollo y UNICEF (2005) indica que queda un camino importante por recorrer para superar las condiciones de vulnerabilidad que enfrentan estos grupos de población, evidenciándose brechas y disparidades complejas por resolver. El Informe Somos Noticia, elaborado por CECODAP, (2005-2006) indica que el tema de la niñez y adolescencia no ha adquirido la prioridad central que le otorga La Ley Orgánica de Protección del Niñas, Niños y Adolescentes (LOPNA), por varias razones, entre las que menciona:

- a. Carencia de formación en materia de protección integral, en gran parte de los funcionarios encargados de implantar y atender las políticas sobre niñez y adolescencia.
- La inexistencia de un sistema nacional de información sobre niñez y adolescencia, que impide conocer con exactitud la dimensión de los problemas a enfrentar.
- Conflictividad política que ha caracterizado la gestión gubernamental, y que deriva las prioridades hacia otros temas.
- d. Continuos cambios en la estructura funcional del gobierno, y la alta rotación de personal, dificultando la continuidad de las iniciativas y programas en la materia.

Con relación a la implantación del Sistema de Protección a la Niñez y Adolescencia, se

considera un avance haber alcanzado la instalación formal de más del 80% de las instancias legales del Sistema Nacional (CECODAP, 2004), además de abrir el debate para la discusión y reflexión de los temas sobre niñez y adolescencia; no obstante el funcionamiento cualitativo de estas instancias resulta deficiente, en tanto: Ha sido limitada la apropiación del Paradigma de Protección Integral, por parte de los funcionarios a cargo; la debilidad del impacto social de las instancias; la poca utilización de los fondos municipales de protección para la realización de proyectos de atención integral; entre otras razones. En definitiva, la implantación del Sistema de Protección a la Niñez y Adolescencia, a pesar de la voluntad política desde el alto gobierno, no se ha visto favorecida por el clima institucional que ha prevalecido en el país, a siete años de la entrada en vigencia de la LOPNA, caracterizado por la transitoriedad y la conflictividad política (Ibíd.).

La doctrina de Protección Integral y las normativas a favor de la niñez y adolescencia, no pueden ser coyunturales, al contrario, requerimos que sean tradiciones bien sembradas y arraigadas en nuestra sociedad, la actual revisión que se desarrolla de este marco legal, podría ser una oportunidad para fortalecer el compromiso de toda la sociedad con la niñez y adolescencia. No obstante, los ajustes legales, creemos que nos falta sensibilidad al escuchar para comprender los relatos de vida de niñas y niños venezolanos, escucharlos amerita acercarnos primero, y seguramente estos relatos nos moverán tanto a la esperanza, en el caso de niñas y niños de los sectores menos favorecidos y ahora incorporados a la escolaridad; como también a la preocupación, por ejemplo, en los casos de quienes tienen escasa o ninguna protección en su familia, y no disponen de opciones recreativas ajustadas a su desarrollo. Estos relatos son poco conocidos, y suelen ser escuchados en el contacto directo con niñas y niños, el privilegio lo tienen padres, maestros, orientadores y sus pares. Es necesario que cada uno de nosotros nos acerquemos, escuchemos y nos conectemos afectivamente con las historias de niñas y niños, en las que expresan sus necesidades y sueños; sin olvidar que todos somos como lo propone Bruner: "Fabricantes de historias", protagonistas del arte de nos hace humanos a través de la palabra narrada y compartida (2003).

En cuanto a los espacios de expresión de la voz de la niñez, existen algunas experiencias que dan cuenta de la presencia activa de la niñez, en particular en relación con la discusión de sus problemas y difusión de sus derechos, en noviembre 2003, se lleva a cabo el Primer Congreso Mundial sobre Niñez y Adolescencia, en el cual participaron organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (UNICEF, 2005). En este encuentro se buscó profundizar la participación de la niñez y se hizo un análisis de las distintas situaciones que afectan sus derechos; producto de esta discusión se propuso un conjunto de compromisos, entre los cuales se destaca la promoción y ejercicio de la participación de la niñez en ámbitos

públicos. En tal sentido, una apreciable iniciativa fue la participación de una representación de niñas, niños y adolescentes, en una jornada de intercambio en la Asamblea Nacional, para manifestar sus inquietudes sobre la programación de los medios de comunicación, particularmente en radio y televisión (CECODAP, 2004).

Otra iniciativa impulsada por CECODAP concretada en el año 2003, y que refuerza la participación de la niñez, fue la creación de la Agencia de Noticias PANA (Periodismo A Favor de la Niñez y Adolescencia). En su Informe anual: 2005 – 2006, La Agencia PANA presentó el registro de la presencia de la niñez y adolescencia en los medios impresos más representativos del país. Los hallazgos de este monitoreo exhaustivo evidencian que los temas que más publica la prensa sobre la niñez y adolescencia son los relativos a educación (21,6%), salud (11,4%); deporte y recreación (11,3%) y violencia (9,7%); mientras que otros temas, como la discapacidad (0,8%), las drogas (0,75%), abuso y explotación sexual (0,7 %) y pobreza y exclusión (0,5%) entre otros, no son tan visibles. El enfoque de estas noticias planteó la búsqueda de soluciones en un 64%, mientras que el 38% sólo denunciaba problemáticas. Entre las principales conclusiones la Agencia PANA asevera:

- Existe una tendencia a percibir a niñas, niños y adolescentes como problema, o desde sus problemas lo que conduce a difundir una imagen estereotipada y estigmatizante de ellos.
- Las noticias que trascienden no son aquellas que resaltan las soluciones o las vías para lograrlas.

Una preocupante coyuntura, se presentó desde inicios de este año 2007, al conocerse por diversos medios informativos, noticias sobre casos de pornografía infantil, y prostitución de niñas y niños con uso de nuevas tecnologías: desde Celulares e Internet, en varias escuelas, liceos y colegios del país. Esta problemática (coyuntura que no queremos se convierta en tradición) ha despertado gran alarma en la sociedad venezolana. Otras problemáticas sociales que afectan a la niñez, y se han constituido lamentablemente en "tradiciones" son: La pobreza, violencia escolar, violencia intrafamiliar, promiscuidad, embarazo precoz, inseguridad, etc. Estas problemáticas requieren de mayor integración de esfuerzos de toda la sociedad, en lo cual, contribuiría, como propone CECODAP (Ibíd.), la creación en el corto plazo, de un *Plan Nacional sobre la Niñez y Adolescencia*, así como los planes estadales y municipales, a fin de concertar esfuerzos y alcanzar metas a favor de niñas, niños y adolescentes con la prioridad que ellas y ellos requieren.

El inicio del siglo XXI nos encontró en la "tradición siempre coyuntural" del descuido hacia la niñez a nivel mundial; siendo por ejemplo, la pobreza la problemática global que afecta

más terriblemente a niñas y niños, razón por la cual, organismos como UNICEF consideran la educación, en particular de las niñas, como la vía idónea de capacitación para la productividad y la construcción de mejores condiciones de vida en las comunidades afectadas; la educación para niñas y niños, sigue siendo la mejor forma de combatir la pobreza y sus consecuencias, por ello es uno de los objetivos más importantes de las Metas del Milenio subscritas por Naciones Unidas.

En opinión de Tedesco (1996) experto de la UNESCO, la profundidad de los cambios sociales en las sociedades occidentales, ha generado una crisis en el sentido de finalidad que tiene la educación, en el terreno cultural la acelerada transformación de las sociedades contemporáneas reflejan un fenómeno preocupante que el autor denomina "Déficit de Socialización" que se manifiesta en el descuido a la formación de niñas, niños y adolescentes, en tanto las instituciones educativas tradicionales (familia y escuela) han perdido su capacidad de transmitir valores y modelos culturales de cohesión social; y por otra parte, el contenido de los mensajes socializadores han perdido coherencia y su sentido de finalidad, lo que dificulta la creación de significados compartidos en las nuevas generaciones. Este debilitamiento de las identidades culturales, y la fragilidad en los proyectos colectivos, es una tendencia que a los venezolanos no nos resulta desconocida.

### Coyunturas, Tradiciones y relatos sobre nuestra televisión latinoamericana y venezolana.

En el contexto de los estudios del consumo cultural del venezolano, algunas investigaciones desarrolladas por Bisbal (2001, en Bisbal. 2005) que indagan sobre el consumo mediático cotidiano, arrojan que: El 92% de los consultados manifiestan estar frente al televisor todos los días, 72% escuchando radio, 62% oyendo música y 49% leyendo prensa o revistas. Lo que expresa que la televisión es la líder en relación con la exposición a distintos medios y actividades culturales; el autor apunta que es clave valorar el papel de este medio audiovisual en la construcción de la vida cotidiana del venezolano, entendida como "interfaz" de creación de certezas para el ciudadano sobre los eventos que le rodean: su realidad.

De acuerdo con el estudio local sobre el perfil y los hábitos de la audiencia televisiva en el Área Metropolitana de Caracas (Guzmán y col, 2005) para el año 2003 (con una muestra de 800 entrevistados, hombre y mujeres mayores de 18 años, pertenecientes a todos los niveles socioeconómicos) el 95% acostumbra a ver televisión; mientras que el 5% no lo acostumbra. Otros datos que se desprenden de este estudio, son los tipos de programas que acostumbran a ver en televisión las familias con niñas y niños (con una muestra filtrada de 435 familias): Ven

películas (75%); noticieros (61%); Telenovelas (52%); Series (31%) y Documentales (30%); llamando la atención que indican ver programas infantiles sólo en un (5%).

Según un estudio reseñado por Guzmán y col. (Ibíd.) realizado por COSAR en 1999, denominado: "El consumo y poder de la televisión como medio de comunicación" con una muestra de 500 entrevistados hombres y mujeres, mayores de 18 años, de los niveles socioeconómicos AB, C, D y E, del Área Metropolitana; se aprecia que el tiempo de exposición a la televisión en número promedio de horas era de 3,21 horas al día, en tanto que a la radio era 1,79 y para la prensa de 0,77 horas al día. Al consultarles sobre la ubicación de los televisores en su hogar, los entrevistados señalaron: Dormitorio (74%); Sala/recibo (71%) y Comedor (7%).

La perspectiva de los estudios sobre audiencia, pone en evidencia la instauración del consumo televisivo como práctica extendida que determina dinámicas psico-sociales y culturales ligadas básicamente al consumismo y a un ejercicio pasivo de la ciudadanía. Tal como lo sugiere Verón, la televisión es definidora de prácticas sociales, a tal grado, que incluso administra el contacto ciudadano con sus autoridades; es así que la televisión crea espacios semióticos en los que se distribuyen imágenes y discursos de representación de la sociedad. Estos espacios toman forma y se autonomizan, virtualizándose de tal manera, que se constituyen en la casa de cada uno. (Verón, 2001). Esta teatralizacion de la vida pública a la que alude Verón, en la que los personajes del mundo público se comunican con los ciudadanos más a través códigos estéticos que de códigos éticos, se vincula con lo expresado por Castells (1995):

"En las sociedades democráticas desarrolladas los medios de comunicación, no son el cuarto poder, sino el espacio en el que se genera, se mantiene y se pierde el poder".

La televisión representa, mejor que otros dispositivos culturales, lo que han sido y siguen siendo las contradicciones de la modernidad latinoamericana; recuerda la desproporción que existe entre el espacio social que ocupan las imágenes, y la ausencia de espacios políticos para la negociación de los conflictos, y la falta de representación en el discurso de la cultura oficial de la diversidad de los modos de vida de las clases populares. Así que la debilidad de la sociedad civil y la crisis política y cultural, es la que da tanto poder de representación a la televisión, y la que aumenta la mediación social de sus imágenes en América Latina (Martin-Barbero, 1999).

Los estándares de la programación televisiva venezolana se han mantenido a lo largo de las dos últimas décadas, según los parámetros de Latinoamérica, con ciertos cambios evidenciados por el impacto de la televisión por cable y satélite. Un estudio de la programación

televisiva en 19 países latinoamericanos a comienzo de los 80, ofrecía un (75%) de entretenimiento, distribuido entre telenovelas (17%), largometrajes (16%), series (10%), y deportivos (10%). De ellos un 54% provenía del extranjero (Aguirre y col. 1998) Estas tendencias se han constituido en tradiciones en la televisión venezolana, su enfoque eminentemente comercial, que degenera en poca creatividad en su oferta, incluso en los canales del Estado; además de la ausencia de una práctica de servicio público, el predominio de enlatados extranjeros, y la baja calidad de los programas nacionales.

También ha sido una tradición, la poca valoración política de los esfuerzos de la sociedad civil y el sector académico por mejorar la calidad de la televisión, por ejemplo, la Asociación Civil: Comité para una Radiotelevisión de Servicio Público (RTSP) preparó la propuesta RATELVE, con planteamientos de avanzada para el sistema de radiotelevisión venezolano, lamentablemente ésta fue engavetada en sucesivas administraciones. Otra experiencia valiosa desde el ININCO y la Asociación Civil: Comité para una Radiotelevisión de Servicio Público (RTSP) fue la labor conjunta desde 1995, con otras instituciones agrupadas en el Comité Juntos por una nueva ley para niños, niñas y adolescentes (Del cual formó parte CECODAP), a favor de la inclusión de los Derechos a la Información, la Comunicación y la Cultura, en la propuesta de ley que posteriormente creó las bases para la actual normativa legal: Ley Orgánica de Protección del Niñas, Niños y Adolescentes (LOPNA). Hoy las propuestas del Comité para una Radiotelevisión de Servicio Público, están vigentes y su aplicación es requerida en la sociedad venezolana; asimismo las aseveraciones hechas por Safar, con relación al entorno informativo y comunicacional de niñas y niños venezolanos, en ese momento, parecen de hoy:

"En términos generales, los estudios concluyen que el niño expuesto a la televisión venezolana recibe una dosis muy fuerte de mensajes cuyos contenidos proporcionan la violencia en todas sus modalidades, los programas son de muy baja calidad, abundan la chabacanería y la banalidad, y se observa una acentuada ausencia de programas alternativos, violándose así toda la normativa, tanto general como específica, sobre la protección de los niños y adolescentes, la promoción de valores humanos y éticos, así como de la familia y la solidaridad humana, principios todos consagrados en la Constitución de la República" (Safar, 1997, 21).

El marco legal venezolano que asegura los derechos a la comunicación e información a niñas, niños y adolescentes se expresa en varios instrumentos legales como la LOPNA; La Ley Orgánica de Educación, Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión, Ley de Telecomunicaciones y la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

En la LOPNA, desde el artículo 67 al 75 se reconoce la responsabilidad que tiene el Estado, la sociedad y la familia de garantizar a niñas, niños y adolescentes sus derechos comunicacionales. El derecho a: la libertad de expresión (Art. 67), la información (Art. 68), la educación crítica de los medios (Art. 69), mensajes acordes con sus necesidades (Art. 70), mensajes e informaciones adecuadas (Art. 71), programaciones dirigidas a niñas, niños y adolescentes (Art. 72), fomento a la creación, producción y difusión de información para ellas y ellos (Art. 73), informaciones e imágenes prohibidas en medios dirigidos a ellas y ellos (Art. 74, Art. 75).

La Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión, garantiza la defensa de los derechos del televidente en los siguientes artículos: El artículo 5 donde se delimitan los tipos de programas; artículo 6, define cuales son los elementos de clasificación de los programas; artículo 7, delimita la difusión de mensajes de acuerdo con sus tipos, bloques de horario y restricciones por horario; y el artículo 12, promueve la participación ciudadana y el derecho a agruparse en organizaciones de usuarias y usuarios.

La Ley Orgánica de Telecomunicación, en su capítulo sobre los Derechos y Deberes de los Operadores, en su artículo 15, determina la obligación de respetar los derechos de los usuarios y las condiciones de calidad mínimas establecidas por la Comisión Nacional de Telecomunicaciones (CONATEL).

La Ley Orgánica de Educación establece en su artículo 11, que la educación es un compromiso social al que los medios deben concederle espacios y ajustar su programación, a fin de permitir su uso en actividades educativas que contribuyan al logro de los valores educativos de la nación.

En la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), el articulo 57 establece el derecho de libertad de expresión para todos los ciudadanos, incluidos niñas, niños y adolescentes, el artículo 58 especifica que niñas, niños y adolescentes deben recibir información adecuada para su desarrollo, además de oportuna, veraz e imparcial.

Desde la Línea de Investigación Educación, Comunicación y Medios, del Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO) de la Universidad Central de Venezuela, Alvarado (2004) al analizar las perspectivas actuales de la Educación para los Medios (EPM) en Venezuela, revisa la normativa legal vinculada con la promoción de la EPM, y elabora observaciones de interés, entre las que identificamos algunas problemáticas y propuestas:

Se evidencia en el "Currículo Básico Nacional de Educación Básica" (CBNEB),

aprobado en 1997, en los programas correspondientes a la 2da etapa de Educación Básica, se expresa la aspiración que se tiene respecto a los medios como sector cooperante de la Educación; sin embargo, el tema de los medios no se aborda de forma explícita y ajustada a las metas educativas del CBNEB, sólo existen referencias puntuales y desvinculadas entre si, en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que reseñan el tratamiento del tema de los medios, y a las dimensiones: Comunicación e Información, que los complementan. Al analizar estos contenidos se evidencia que los medios son considerados como fuentes de información, tecnologías y, herramientas de comunicación y expresión, lo cual deja de lado la visión más relevante: "Como objeto de estudio en si mismo" que le otorga el componente cultural, social y comunicativo.

- Aún cuando existen disposiciones legales, como el artículo 69 de la LOPNA, que dispone la incorporación de la Educación para los Medios en el Sistema de Educación Formal, ello no ha sido cumplido aún por el Ministerio de Educación. Lo que se constata en el "Plan Educativo para todos" (2003) que define los lineamientos rectores de la política Educativa Nacional a ejecutarse entre los años 2004 2007; este Plan no incluye propuestas y acciones que promuevan el binomio Educación Comunicación.
- Se observa que el Estado Venezolano no ha contemplado la necesidad de incluir al "Educador en Medios", dentro del equipo de especialistas de todo centro educativo, que cumpla las funciones de un "gestor de procesos comunicacionales" y simultáneamente pueda asesorar a los docentes en la incorporación de propuestas educomunicativas a su praxis con niñas, niños y adolescentes.
- Es necesario crear y divulgar una propuesta que cambie la relación tradicional que existe entre escuela y medios de comunicación, en la que se culpabiliza a los medios de las deficiencias de la educación; se propone reconocer las ventajas que se derivan de la relación educomunicativa e invitar a los diversos actores que componen el ecosistema comunicacional a participar: Familia, escuela sociedad civil, empresas, estado, sector científico y tecnológico, académico, creadores y productores de medios.

Este panorama nos esboza la desarticulación de esfuerzos entre las diversas instituciones socializadoras de la niñez venezolana; desde las cuales se despliegan Planes bien estructurados conceptualmente y con intenciones positivas, pero desconectados, y al fin y al cabo con escaso impacto social, lo cual deja sin respuesta, a la mayoría de las necesidades de las niñas y los niños en educación, comunicación, recreación y salud mental, siendo niñas y niños prioridad absoluta, es un contrasentido que sean quienes con mayor frecuencia vivan las consecuencias de la falta de: políticas efectivas, compromisos y acciones que atiendan sus necesidades.

Encontramos que opiniones de expertos como Colina (2005) desde el ININCO de la Universidad Central de Venezuela, reflejan el estado actual del marco jurídico y cotidiano de nuestro entorno comunicacional, caracterizado por su contradicción:

"En primer lugar hemos de decir que el Estado venezolano no ha tenido ni posee ahora una política cultural y comunicacional coherente" (Colina, en Bisbal. 2005: 221).

"La Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión (Ley Resorte) atina en muchos aspectos, los medios como cualquier actor social deben cumplir normas, pero las instancias de control deben ser independientes y deben combinarse con la autorregulación (...) La protección de la programación infantil que asume la ley concuerda con los lineamientos internacionales y, de hecho, ya está comenzando a dar frutos. Observamos con beneplácito en la tele programas infantiles de buena factura. Otro concepto importante contenido en la ley es la denominada "educación para la percepción crítica de los medios", la cual se entronca con la línea de investigación internacional vigente en educomunicación." (Colina, en Bisbal. 2005: 229).

## Entendiendo los relatos que permanecen: La palabra compartida que perdura.

Desde las perspectivas de los Estudios Culturales y el Interaccionismo Simbólico en Comunicación Social, Denzin (1992, en Iguartua, 2004) concibe la comunicación como el ensamblaje de las prácticas sociales, las formas de sociales, las relaciones sociales y las tecnologías de representación que construyen representaciones de la realidad. El lenguaje cumple una función esencial en la creación de la intersubjectividad que emerge en la interacción social, la interacción que se despliega en la comunicación social configura significados sociales, emocionales y culturales, que se conectan con las experiencias vitales de las personas que acceden a los medios masivos. Advierte Denzin que es necesario analizar el impacto cultural de los medios o tecnologías de la información, pues constantemente reformulan lo real y su representación; ello porque cada tecnología tiene su propia lógica para representar la realidad, la cual permeará inevitablemente el uso del lenguaje en las interacciones sociales cotidianas.

Desde una perspectiva psicoanalítica, Lacan (1991) enuncia que el lenguaje sirve tanto para fundarnos en el Otro como para impedirnos radicalmente comprenderlo, el ser humano ocupa un lugar en el mundo, en la medida en que no posee una relación directa consigo mismo, o con lo que podría denominarse la "naturaleza", de la que se encuentra separado por un "muro", al que Lacan denomina "muro del lenguaje", siendo para el psicoanálisis lacaniano una propuesta central que: "El inconciente está estructurado como un lenguaje"; con un complejo proceso en el cual la persona se configura como consecuencia del intercambio simbólico, así la

estructura del lenguaje en la que se aliena la persona, es condición causal de su inconciente (Lacan, 1992). Desde una perspectiva socio-cognitiva, para Bruner el lenguaje crea el conocimiento o la "realidad"; en esta realidad la reflexión y el "distanciamiento" son fundamentales para lograr un sentido metacognitivo o comprensión superior.

Desde su propuesta de Psicología Popular, Bruner señala que en la interacción humana, se crea un sentido de lo canónico y lo ordinario que se constituye en telón de fondo sobre el que poder interpretar y narrar el significado del devenir de las sociedades. Estas explicaciones narrativas producen el efecto de enmarcar lo idiosincrásico en un "molde cotidiano" que favorece la negociación, y el manejo de las confrontaciones culturales. Nos referimos a las formas de cultura interiorizadas como "formas simbólicas" y estructuras mentales interiorizadas, considerando la cultura desde la perspectiva de los sujetos bajo sus formas interiorizadas y no objetivadas, dicho en palabras de Bourdieu (1980) la cultura es un "hábitus": una disposición o sentido práctico que surge de la apropiación cultural de las instituciones sociales. Ese "hábitus" o "molde cotidiano" que permite negociar y renegociar significados mediante la interpretación narrativa, es uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano (Bruner, 1994).

Los venezolanos (como todos los pueblos), nos nutrimos de los relatos, ya sean de la ficción o de la realidad, nuestra cultura está llena de ellos, siendo parte de nosotros de forma ineludible; están en las tradiciones, las conversaciones familiares, los juegos del recreo, los chistes, las anécdotas que contamos, la historia y los planes a futuro, en las noticias, los libros, la radio, el cine y la televisión. Los relatos conforman nuestra identidad personal, comunitaria y cultural (Ricouer, 1983); movilizan nuestra humanidad de forma tal que los relatos o historias que circulan en nuestra sociedad nutren y configuran las opciones para el pensamiento de los ciudadanos y dejan traslucir nuestras motivaciones.

De acuerdo con el investigador venezolano Romero García (1994 en Montero, 1994) en Venezuela las investigaciones que indagan la naturaleza de la motivación de nuestra población, han demostrado que la motivación al poder es la preponderante en la población adulta. En los niños la motivación de afiliación y logro presentan la misma intensidad y ocupan el primer lugar, seguidas por la motivación de poder. En adolescentes con edades entre 13 y 15 años, el orden de intensidad es el siguiente: afiliación-logro-poder. En los adultos jóvenes (alrededor de los 20 años de edad) la jerarquía es: afiliación-poder-logro. Y en el adulto maduro este es el orden: poder-afiliación-logro. A medida que aumenta la edad, la motivación al logro se va debilitando y la motivación al poder se fortalece (Salom de Bustamante y D´Anello Koch, 1990,

citado por Romero García Ibíd.). En palabras del autor estamos en presencia de un problema cultural de profunda raigambre:

"... la cultura mayor venezolana estimula progresivamente el uso del poder interpersonal y, al mismo tiempo inhibe o castiga las expresiones de logro personal espontáneamente mostradas por niños y adolescentes. La situación es lamentable porque la motivación que realmente estimula el crecimiento de los individuos y sociedades es la necesidad de logro." (Romero García, 1994: 231).

Estas tendencias psico-culturales, también se evidencian en las temáticas más valoradas de los patrones socio-culturales del venezolano, como se desprende de los resultados de una investigación realizada por Datanálisis, en el mes de junio de 2006, que consultó 1.300 personas en todo el país; que muestra a la belleza como uno de los valores más importantes en todos los sectores sociales:

"Efectivamente el cuarto rubro de gastos – después de la alimentación y bebida (41%), servicios y vivienda (17%) y transporte (9%)- se dedica a la belleza y cuidado personal, que representa casi el 7% del presupuesto del venezolano. Este porcentaje es más importante que la recreación; es el doble del que se destina al ahorro; mayor de lo que se dedica al vestido, y casi el doble de lo que los venezolanos asignan a la educación (4%)." (Diario El Nacional, 5 de agosto, 2006: A-11).

En nuestro entorno cultural circulan innumerables relatos mediáticos vinculados a esta jerarquía de valores, de hecho los medios masivos de comunicación configuran una matriz valorativa en nuestra cultura, que estructura desde la lógica consumista el denominado imaginario colectivo. La industria audiovisual es hoy una de las industrias de mayor peso social y económico, por lo que ha extremado su competitividad e influencia sobre las audiencias, este predominio audiovisual en el entorno cultural, demanda que los estudios culturales ayuden a conocer los múltiples modos en que los medios contribuyen a construir formas de pensar y de sentir en los diversos grupos sociales (CAC, 2003). El problema está en que a diario la "cultura de usar y tirar" como definió Octavio Paz, al mundo devorado por el consumismo con un sinfín de novedades precipitadas, se expresa en los medios masivos como la televisión al dispensar y distribuir sus relatos. En Latinoamérica y en particular en Venezuela, ello se ha consolidado principalmente en la estrategia televisiva del modelo comercial. Los tele-relatos determinan enormemente las narraciones de la cotidianidad del venezolano, al punto que la lógica consumista parece colarse en diversos ámbitos de la vida ciudadana, para sustituir o transformar nuestras tradiciones culturales.

Un rasgo distintivo de la tradición televisiva venezolana, lo representa la alta preferencia por el género de las telenovelas (Colomina, 1968), como el ámbito en el cual los

tele-relatos son más reconocidos y apreciados por el público. Es evidente que la alta sintonía familiar de los tele-relatos para adultos o telenovelas (Guzmán y col, Ibíd.), tenga un alto impacto en la configuración del pensamiento narrativo de niñas y niños, en tanto se les devela la conflictividad humana de forma cruda, exagerada y estereotipada (contenidos no apropiados para su desarrollo psicológico), lo cual obnubila y limita las potencialidades de desarrollo del pensamiento narrativo en niñas y niños por ser una propuesta de interrelación melodramatizada: que disimulan lo esencial en la relación humana (los valores), exagerando la emocionalidad (caricaturizando el drama y el amor) con el maltrato y el sufrimiento del otro.

Como lo sugiere Ricouer (1996) el ejercicio narrativo es útil como mediación entre la descripción y la prescripción, este espacio intermedio, es el espacio de la valoración; en tanto todo relato invita a consideraciones ética, a la valoración moral, razón por la cual no hay relato éticamente neutro. Los tele-relatos venezolanos de acuerdo con las investigaciones reseñadas en este estudio, no tienen el visto bueno en la promoción mínima de valores humanos y se mueven entre lo descrito y lo proscrito. Frente a esta larga tradición formada por millones de horas transmitidas de tele-relatos de antivalores, necesitamos reflexionar que el pensamiento narrativo que consolida el "compartir simbólico" (Gear y col 1988) de niñas y niños, es un valioso recurso para afrontar su vida, la dimensión del pensamiento narrativo, como lo sugiere Bruner representa para ellas y ellos un recurso vital de interrelación con sus pares, sus mayores y su entorno. Niñas y niños pueden desarrollar su capacidad narrativa, no sólo para considerar lo que es culturalmente canónico sino también para poder dar cuenta de las desviaciones, incorporándolas a sus narraciones. Para Bruner el logro de esta habilidad no es sólo mental, sino también social, un logro de la práctica social, que proporciona estabilidad en la vida psico-social de niñas y niños. Porque, junto al conocimiento del sistema de intercambio, una de las formas más poderosas de estabilidad social radica en la tendencia de los seres humanos a compartir historias que versan sobre la diversidad de lo humano, y a proporcionar interpretaciones asociadas a los distintos compromisos morales y obligaciones institucionales que imperan en cada cultura (Ibíd.).

Para nuestras niñas y niños de hoy, los relatos narrados desde la familia lamentablemente han perdido influencia, lo cual expresa la declinación del rol socializador de la familia como contexto de transmisión de valores y pautas de conducta, Desde diversos discursos sociales a niñas y niños se les enuncia como individuos independientes, ubicándolos en lugar simbólico indeterminado, un "no-lugar" donde parecieran ser autónomos, pero a la vez paradójicamente más vulnerables; por ello creemos que no es casual que los tele-relatos muestren personajes de niños, con un "protagonismo individual exagerado". Esta tendencia que concibe a la niñez como espacio de independencia precoz, parece quedar desde los relatos que

circulan en la sociedad, como una nueva tradición con riesgos asociados, en los cuales ni siquiera nos hemos detenido a pensar colectivamente.

Asimismo en las tele-audiencias venezolanas, ha quedado como tradición, la queja "tolerante" por las ofertas de programación televisiva de baja calidad. Por otra parte, el desencuentro entre los "actores del ecosistema televisivo", quienes desvinculadamente han tomado a la ligera el ejercicio comunicacional televisivo. Para revertir estas tendencias, se requieren nuevas perspectivas, que en la práctica den prioridad a la niñez, e inviten a la participación transformadora del "ecosistema televisivo venezolano", asumiendo que somos todos responsables de promover activamente acuerdos mínimos de calidad en la programación televisiva; para lo cual, resulta deseable, como plantea Cortina (1996), apropiarnos de relatos cotidianos, que hagan circular en nuestra sociedad, parte de una "ética de mínimos" para sustentar la convivencia ciudadana.

En tal sentido, desde su motivación por fortalecer la formación ciudadana, La UNESCO plantea que la educación para los medios debe capacitar a las personas para la comprensión de la comunicación mediática utilizada en la sociedad, y ayudar a entender la forma en que los medios operan, así como a adquirir las habilidades en el uso de los medios para comunicarse con los demás (UNESCO, 1999). "La educación en medios es una parte del derecho de todo ciudadano, en cualquier país del mundo, a la libertad de expresión y a la información, y es un instrumento para la construcción y el mantenimiento de la democracia." (UNESCO Ibíd.).

La Educación para los Medios no promueve un conocimiento instrumental de los medios de comunicación, sino que se convierte en una labor ética de primera magnitud, para construir nuestra conciencia como ciudadanos. De cara a este reto educativo en la Venezuela actual, perdura el reto de usar la palabra para el reconocimiento y encuentro de todos, y el verbo transformador para invitar al diálogo creativo (compartir simbólico) de los actores sociales que deseen acompañar a niñas y niños, al disfrute conciente de sus derechos y deberes ciudadanos, a través del uso responsable de medios masivos como la televisión.

### 2. Programación televisiva

A lo largo de más de cincuenta años de historia de la televisión, ésta se ha convertido en el núcleo del sistema de comunicaciones de masas; el origen de esta lógica, en buena parte se debe a las condiciones de la vida hogareña tras largas jornadas de trabajo, y a la falta de

alternativas para una participación personal en la dinámica cultural (Castells, 2000). Pero tal como son las condiciones sociales de nuestras sociedades, el síndrome del mínimo esfuerzo que parece asociarse con el consumo televisivo, podría explicar la rapidez y penetración de su dominio como medio masivo. Por ejemplo, según estudios de Neuman 1991, (en Castells, Ibíd.) sólo una pequeña proporción de la tele-audiencia elige por adelantado la programación que ve; ello indica que generalmente no se racionaliza su uso, y se busca por descarte (zapping) para seleccionar el programa más atractivo o el menos aburrido.

La Programación como la oferta que brinda, a su audiencia, cada canal de televisión, pone de manifiesto intencionalmente o no, la cultura de la sociedad y de la organización que transmite la programación. En palabras de la investigadora española, Codina:

"Desde la programación televisiva se otorga a los públicos cierta imagen de las diferentes realidades humanas y sociales, la presencia de algunos principios y valores morales compartidos, la difusión de la cultura. No sólo se crea una imagen de la sociedad y del mundo, de las actividades políticas o del estado de la cultura, sino que se generan vínculos de relación entre personas, grupos sociales, diferentes colectivos e incluso naciones. Se otorga una imagen de la realidad social y se generan unos efectos de socialización." (en Agejas y col. 2002: 138).

Para Cebrian Herreros (1986), la programación televisiva es una estructura heterogénea conformada por un repertorio de programas (informativos, musicales, telenovelas, seriales, etc.) los cuales se organizan y/o vinculan entre si sobre la base de un montaje propio y códigos específicos. Hernández (2000) considerando la noción de heterogeneidad programática de dicho autor, propone que el montaje televisivo se podría desglosar, al menos en tres niveles:

- 1. Nivel inherente a la estructura narrativa de un programa. Las telenovelas, los concursos, los magazines, series son géneros que designan un mundo social, cultural y un entorno histórico particular (Nivel de interés para este estudio).
- 2. El que surge de la unión inmediata entre programas, sin dar cabida a la intervención incesante de espacios publicitarios y segmentos del canal.
- 3. El que se origina antes, durante y después, mediante la aparición constante de segmentos publicitarios y promocionales al interior de los programas.

El lenguaje televisivo se caracteriza por repetir los contenidos (especialmente los publicitarios), estereotipar los personajes y reforzar clichés sociales; tendencias sustentadas en un lenguaje televisivo que abunda en connotaciones en detrimento de un proceso de significación más denotativa. Por ello la estructura programática de por si, heterogénea, presenta a niñas y niños una avalancha de información abrumadora (especialmente cuando disponen de

canales por suscripción), frente a la que ensayan formas de selección intuitivas: zapping, por eliminación sin explorar racionalmente las opciones.

Uno de los efectos más complejos de la programación televisiva y la publicidad es la formación de estereotipos en niñas y niños (tema estudiado sistemáticamente por primera vez en nuestro país por Santoro en sus dos investigaciones de 1969 y 1996), La palabra estereotipo es la más usada para describir las representaciones psico-sociales que se elaboran sobre diferencias entre grupos humanos o desigualdades de género. De acuerdo con Quin y col. (1997) desde los griegos "estereotipia" significaba "molde" y la utilización de una nueva acepción de este concepto se debió al periodista Lippmann, quien en su libro: "Opinión Pública" (1922) usa la frase "ideas estereotipadas" de la gente para referir la homogeneidad y simplificación en la percepción del mundo y en las opiniones sobre los grupos sociales. De forma que se ha mantenido su uso, así desde los lentes del estereotipo, no se ven las individualidades; si se pertenece a un grupo se es definido en función de la categorización simplificadora que se hace de ese grupo. Esta es una muestra de la rigidez que simplifica el trabajo en medios audiovisuales como la televisión, pero que ocasiona muchos malentendidos entre las personas que reciben sus mensajes, en especial en niñas y niños.

Cabría preguntarnos si pudiera ser distinta la estructura de la programación televisiva del horario infantil, para respetar los procesos de desarrollo y de aprendizaje ciudadano que niñas y niños despliegan en sus distintas edades. En este sentido, productores y responsables de la programación televisiva, podrían acercarse a la comprensión de estas etapas de desarrollo psicosocial de niñas y niños, quienes forman parte de su audiencia. Este acercamiento permitiría entender las capacidades y limitaciones con las que cuentan niñas y niños para comprender el lenguaje y los contenidos televisivos. Desde la perspectiva de desarrollo integral del niño, y su aplicación a la creación de programas, niñas y niños serían concebidos como sujetos activos con necesidades cognitivas y socio-emocionales, distintas a las que tiene los adultos: Como ciudadanos en proceso de formación. Considerar a niñas y niños como ciudadanos con derechos y deberes cambia la perspectiva, y con seguridad se les invite a dialogar y se les escuche desde sus capacidades y necesidades de desarrollo, sus aportes valiosos serán la materia prima para crear nuevas opciones de contenidos ciudadanos para niños. Estas reflexiones ineludibles se enmarcan en el ámbito de la ética de la comunicación social, y como ciudadanos sensibles hacia nuestra niñez, necesitamos crear nuevas alternativas en la relación: Niñez-Programación Televisiva de cara a los nuevos retos del momento.

Iniciativas internacionales han considerado importante asumir compromisos con la ética de la comunicación masiva y la niñez, una de ellas lo representa, *La Cumbre Mundial de los Medios para los Niños* la cual desarrolló este año su quinta jornada con objetivos como los siguientes: Elevar el estatus de la programación infantil, llamar la atención de los actores de los medios a nivel global sobre la importancia de la relación medios-niñez, e iniciar debates y discusiones para formular una política global de medios para los niños tanto en países desarrollados como en desarrollo.

Otra iniciativa más enfocada en los medios, ha sido *La Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*, la cual en su primera etapa, expresó en su declaración de principios: "Un compromiso y deseo común de construir una sociedad de la información centrada en la gente, inclusiva y orientada al desarrollo, en la cual todos puedan crear, tener acceso, usar y compartir información y conocimiento" para lo cual "los medios tradicionales en todas sus formas tienen un importante rol que desempeñar" (WISIS, 2003).

Los objetivos y compromisos de estas Cumbres han de ir acompañados, como lo señala Pasquali, de su incidencia en la "humana relacionalidad", como forma de mejorar la "familia humana", el vínculo humano en su sentido más profundo, y no sólo quedarse en ser hitos gerenciales, ya que la búsqueda del bienestar de la "familia humana" es la última meta práctica de las ciencias sociales (Pasquali, 2003).

Desde la perspectiva de algunos investigadores franceses como Morin y Touraine la cultura de masas se ha transformado en cultura instrumental para el consumo, vehiculada por los medios de comunicación, que recurren a las diversas culturas para llenarse de contenido (Morin, 2000) El conflicto se manifiesta cuando las exigencias productivas-técnicas abandonan los arquetipos o modelos clásicos y los reducen a estereotipos o modelos esquemáticos; los medios necesitan mantener su audiencia y usan la novedad como valor en si misma. Pero urge superar la contradicción cultura de masas – cultura de prestigio, y ello depende de que los ciudadanos sean capaces de utilizar la cultura de masas como directorio cultural para elegir su uso y consumo personalizado de la cultura (Touraine, 2002).

La UNESCO (2005) para dar respuesta a inquietudes similares propone como una necesidad: "Dar poder de acción a la gente a través del acceso a la información y el conocimiento con especial énfasis en la libertad de expresión" se define como la principal

prioridad de UNESCO en el campo de la información y comunicación. Los medios tradicionales y los nuevos desempeñarán un rol crucial; las emisoras o transmisiones de servicio público y la radio comunitaria y los centros multimedia proporcionando acceso a la información y el conocimiento a través de contenidos diversos que reflejen las necesidades, preocupaciones y expectativas de las diversas audiencias.

Diversas investigaciones a nivel mundial han abordado el estudio de la relación niñez y programación televisiva, gran parte de ellas enfocadas en la génesis de la violencia, a partir de la influencia de la televisión sobre niñas y niños. Seleccionamos un estudio sobre hábitos de consumo de la televisión en niños de diversas regiones del mundo, coordinado por Groebel (1999), con apoyo de la UNESCO, el Movimiento Scout Mundial y la Universidad de Ultrech; desarrollado entre 1996 y 1997. Se aplicó un cuestionario a 5.000 niñas y niños de 12 años en 23 países del mundo (de cuatro regiones: África, América Latina, Asia (Pacífico y Europa) y Canadá); el estudio partió de la denominada teoría de la brújula, según la cual, dependiendo de las experiencias ya existentes, del control social y del entorno cultural; los contenidos de los medios tendrán una orientación a través del marco de referencia que determina la dirección de la propia conducta. Los espectadores no necesariamente adoptan simultáneamente lo que han observado, sino que miden su propia conducta en términos de la distancia a los modelos que se ven en los medios. Por ejemplo en países con altos índices de violencia, dado el temor que se vive en la cotidianidad, los maltratos menores serían acciones sencillas como para ser consideradas negativas por niñas y niños expuestos a ciertos contenidos violentos. Con estos criterios, se diseñó un cuestionario con 50 variables, para evaluar actitudes hacia los medios y ante el contexto real, tendencias agresivas, uso de los medios, preferencias y los valores asociados a su propia vida. La distribución por género fue equitativa, y en su mayoría pertenecían a familias nucleares con ambos padres, y en un 49% residían en ciudades grandes. Aproximadamente un tercio de los niños pertenecía a entornos agresivos. En promedio niñas y niños pasaban tres horas diarias ante la pantalla, esto correspondía a al 50% más del tiempo que ocupaban en cualquier otra actividad, incluyendo las tareas escolares. El 47% de los consultados afirmaba que le gustaría vivir en otro país. En cuanto a los héroes, el 26% de niñas y niños nombraba a un héroe de acción, seguido por estrellas del pop o músicos (18,5%). Para las niñas primero iban las estrellas de farándula y después los héroes de acción. Las niñas y los niños de África, América Latina y Asia experimentaban más ansiedad que niñas y niños de Europa y Canadá. Un dato importante es que los niños criados en entornos agresivos mostraban poca capacidad de diferenciación entre la ficción y la realidad, dado que los contenidos altamente violentos se ajustaban a su estilo de vida. Para el tiempo del estudio los héroes transculturales de los niños con entornos agresivos eran "Terminador" y "Rambo"; las razones para que ellos

tuvieran como ídolos a los superhéroes tiene que ver con la protección y fortaleza que los caracteriza. Respecto a la búsqueda de sensaciones en el medio televisivo, se encontró que en regiones con mayor desarrollo tecnológico, niñas y niños puntuaron más alto en la búsqueda de sensaciones que en regiones donde el desarrollo tecnológico era menor, como es el caso de África. Al unir esta tendencia con la preferencia en programación, se encontró que la búsqueda de riesgo estaba correlacionada con la preferencia por contenidos más agresivos, de este grupo de niños.

Como una conclusión Groebel (1999) afirma que la influencia de la televisión es más una interacción entre las características del niño, su entorno social y familia, con unos contenidos televisivos que pueden percibirse como lejanos y ficcionales, o como congruentes con la realidad de cada niña y niño.

Desde su valiosa labor de investigación La UNESCO, nutre la expresión de criterios para fomentar los Derechos Humanos tanto de niñas, niños y adolescentes, como de mujeres y hombres en general; en tal sentido, se manifiesta el compromiso por promover la participación ciudadana en la gestión de medios masivos al respaldar e incentivar emisoras y transmisiones de Servicio Público, en tanto dinamizan la creación de acceso y participación a la vida pública, especialmente en los países en desarrollo, pues podría ser un instrumento para promover acceso a la educación, la cultura y el desarrollo del conocimiento, y el estímulo de interacciones entre ciudadanos; siendo considerada oficialmente como una de las *Mejores Prácticas* (2005), aspecto que en nuestro país se estructuró en la propuesta RATELVE (Safar y col, 1977).

Al considerar el Estudio: "Tendencias del Mercado Audiovisual, Perspectivas Regionales desde el Sur: Televisión, Cine, Radio y Música"; elaborado por UNESCO (2006); se reconoce que la industria televisiva venezolana se ha concentrado en producir y distribuir (por transmisión de TV) la oferta de los dos canales comerciales principales, Venevisión y RCTV. A diferencia de otros países como Colombia, donde las producciones nacionales han sobrepasado en raiting a los programas extranjeros, Venezuela ha tenido un alto porcentaje de programación importada. Esta situación fue analizada por Pasquali en la década de los 70, y persiste en el comienzo del siglo XXI; en su obra "Comunicación y Cultura de Masas" (1972) Pasquali detectó entre las características de la televisión comercial venezolana de ese momento: Un servicio fundamentalmente orientado hacia las áreas urbanas, con gran cantidad de programación extranjera ("programas enlatados") y consecuentemente una pequeña cantidad de producción local. Años después en la presente década, Patricia Kaiser del Observatorio Global de Medios, uno de los observatorios que recientemente ha surgido en Latinoamérica, monitorea

la programación de la televisión venezolana y no encuentra cambios: Uno de los principales canales comerciales tiene 73,5% de programación extrajera y 26,4% de producción nacional, con una fuerte presencia de dramas importados, seguido de programas de variedades extranjeros, con muy poca producción para niñas y niños. Como ya se percibe, la reciente implantada Ley de Responsabilidad Social para Radio y Televisión en Venezuela muy probablemente orientará a un cambio en esta situación, con las restricciones específicas para proteger e aumentar la programación nacional en familia y regular horarios protegidos para niñas y niños (Rey, 2006).

Completando el panorama, encontramos que la televisión por cable se ha convertido en el tercer lugar de preferencias de las audiencias de las ciudades venezolanas; de acuerdo con las cifras de CONATEL (Comisión Nacional de Telecomunicaciones) la televisión por cable creció en 25% en el año 2001 con cerca de un millón de suscriptores; hasta ahora las empresas de cable han encontrado mercado suficiente, sin competir por los mismos usuarios, repartiéndose cómodamente las áreas urbanas; mientras que los servicios de satélite y microondas, son una opción disponible, no obstante para áreas menos densas (Ibíd.). Los dos canales comerciales de mayor alcance, apelaban a los mismos segmentos de población, orientados hacia las clases sociales D y E, enfocados ligeramente hacia una audiencia más femenina que masculina; en los grupos etáreos, RCTV se posicionaba en el segmento de adultos mayores de 25 años, mientras que VV ha tenido afinidad con el sector poblacional mayor de 35 años y el grupo de niñas, niños y adolescentes, entre 8 y 17 años (Ibíd.).

En Venezuela, desde el Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO), se ha estudiado de forma constante la morfología de la programación televisiva difundida por los canales de alcance nacional; durante la década de los 90 estos estudios, de acuerdo con Herrera; no revelan mayores cambios, evidenciándose la escasez de programas educativos y culturales, frente a la gran proporción de telenovelas, series, películas y espectáculos de origen extranjero en su mayoría (Herrera, 1998: 2). Se plantea al considerar las tendencias cualitativas de las investigaciones en esta línea, que la programación televisiva venezolana es violenta incluso en la franja del horario infantil (Ibíd.).

Esta preocupante tendencia la evidenciamos también en la Investigación: "La televisión en el horario infantil en Venezuela" desarrollada por Hernández (2000), en la cual, el autor concluye que la programación televisiva venezolana:

"Difunde contenido y temáticas dirigidos especialmente para adultos que invaden y/o exceden la franja horaria infantil (...) Es notoria la ausencia de programas culturales y educativos (...) Infringe el Reglamento Parcial sobre Transmisiones de Televisión (Decreto 2.635). Tal como lo hemos demostrado, la mayoría de los mensajes publicitarios y promociones, así como algunos programas, no están dirigidos a audiencias infantiles; asimismo, están cargados de violencia física, verbal y psicológica." (Hernández. 2000: 114).

Se hace evidente, que la oferta televisiva venezolana ha presentado tradicionalmente contenidos inadecuados para niñas y niños, este material simbólico e imaginario configura la psique infantil, empobreciendo sus formas de pensamiento narrativo, ya que los tele-relatos son estereotipados, poco creativos e inconvenientes en sus contenidos. En la propuesta narrativa de la programación televisiva se aprecia por ejemplo: sobre-valoración del show y la exhibición, complementados con miradas indiscretas a la privacidad de artistas, deportistas, etc. De allí que chismes y escándalos constituyan los relatos deformados y deformantes más impactantes, desprovistos de alternativas dignificantes para la niñez, necesitada de contenidos ajustados a su desarrollo psico-social, que promuevan valores y virtudes ciudadanas.

A partir de investigaciones y discusiones de expertos sobre el binomio: Niñez - Programación Televisiva, es importante reconocer que existen algunos contenidos televisivos que representan un riesgo para niñas y niños, en tanto implican un peligro potencial que trae consecuencias negativas al desarrollo de niñas y niños. Una de las mejores prácticas en este sentido, la ofrece El Instituto Oficial de Radio y Televisión de España, el cual ha delimitado en su documento "Programación Infantil de Televisión: Orientaciones y Contenidos Prioritarios" (2005), un conjunto de criterios que clasifican los contenidos de riesgo de la siguiente forma:

Contenidos sexistas; violentos, racistas o xenófobos, pornográficos, los que hacen apología de las drogas y de los juegos de azar, los que degradan el lenguaje, los que dan culto excesivo al cuerpo, y los que violan el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar. Estos contenidos representan antivalores, en tanto se oponen al sistema de valores que quisieran transmitir los padres y maestros a niñas y niños españoles (IORTV, 2005).

Otra faceta del problema está en que niñas y niños acceden con frecuencia a estos telerelatos, sin la mediación de sus padres, o quienes les orientan sobre los temas que movilizan su curiosidad, quedando solos frente a contenidos inadecuados, con riesgo de quedar "enganchados" por su incapacidad de distanciarse de esta "tele-realidad" plena de espectáculo, chisme, novedad y violencia; limitando su pensamiento narrativo a pequeñas parcelas virtuales con personajes estereotipados y sentidos eminentemente consumistas.

La propuesta de contenidos idóneos para la programación televisiva estaría representada por los contenidos y valores preferentes, que se recomienda puedan ser incluidos en la programación infantil. En tal sentido, es razonable que los contenidos se ajusten a los niveles de edad a quienes van dirigidos. Algunos contenidos prioritarios serían, por ejemplo: La educación en hábitos; la información de servicio público para prevenir problemas de convivencia y/o manejar situaciones de emergencia, dando a conocer las opciones de apoyo con las que cuentan los ciudadanos. La educación en ciudadanía y la educación en igualdad incluyendo elementos de los diversos contextos socio-culturales. Promover la alfabetización mediática y la cultura de la participación con el uso de las nuevas tecnologías, junto a métodos tradicionales de la cultura del libro, utilizar los foros y chats de Internet para debatir en la red en convergencia con la TV digital. Promover los valores asociados a la democracia (IORTV, Ibíd.), y los conflictos socio-culturales que vive la sociedad, a fin de narrarlos y analizarlos desde perspectivas constructivas.

Es importante señalar que los valores que se deben transmitir a la niñez a través de la programación televisiva, es conveniente que cuenten con un consenso social, en el entendido que cada sociedad / nación ha de fundar las pautas de su modelo de ciudadano, alineadas con los criterios para el desarrollo saludable de niñas, niños y adolescentes. Tal consenso negociado implicará un constante diálogo entre todos los actores del "ecosistema comunicacional" comprometidos con la niñez.

Niñas y niños se desarrollan en nuestra cultura en medio de complejas relaciones entre su familia, su escuela y su comunidad, la televisión forma parte de este entorno cultural; no obstante, una programación televisiva de calidad tendría un alcance limitado para apoyar el desarrollo de niñas y niños, si la familia (principalmente) y la escuela (en segundo lugar), no proporcionan pautas que permitan estimular el desarrollo saludable y la educación integral de la niñez.

En esta dinámica creemos que la Educación para los Medios (EPM) puede constituirse en una "*Práctica Ciudadana Transversal*", que por ser un ámbito para el ejercicio conciente de la ciudadanía, representa un "portafolio de recursos" del interés publico más amplio, que no puede ser asumido sólo desde una institución social particular o por un grupo de ellas. De cara a este desafío ciudadano es necesario socializar este conocimiento, y abrir posibilidades de participación para su construcción en la sociedad venezolana, desde una interacción creativa entre ciudadanos, instituciones y medios; en consonancia con la propuesta de la UNESCO (1999), de una EPM con una doble finalidad: Formar una conciencia crítica y participativa

respecto a los medios y la realización progresiva, por parte de los medios, de un compromiso ético con la educación.

## 3. Nuevas miradas a los estudios de los procesos de recepción.

Desde la década del 80, se vienen explorando enfoques alternativos para abordar el estudio de las audiencias, con la finalidad de responder a aquellos problemas que han quedado pendientes dentro de los tradicionales estudios de los efectos (Hernández, 1998). Lo que plantea que las tendencias investigativas de las audiencias se proponen, hoy día, otros derroteros teóricos y metodológicos para la comprensión de los procesos intersubjetivos que se establecen antes, durante y después de la recepción de mensajes masivos. En tal sentido, las siguientes teorías abordan las relaciones entre la audiencia y los medios:

## Teoría de los usos y gratificaciones de los medios

El enfoque funcionalista sobre los usos y gratificaciones de la televisión, que comparten Katz, Blumer y Gurevitch (1974) se fundamenta en las siguientes premisas:

- La audiencia es activa, recurre a ese medio para satisfacer necesidades específicas.
- La audiencia posee iniciativa para vincular la gratificación de sus necesidades con la elección de los mensajes que difunden los medios.
- Los medios compiten con otras fuentes de satisfacción de necesidades.
- La audiencia es capaz de expresar sus intereses y motivaciones con respecto a los medios.

En líneas generales este enfoque revitaliza la noción de audiencia activa, con su capacidad de seleccionar y obtener satisfacción con los mensajes que escoge al desplegar sus preferencias. La Teoría sugiere postergar los juicios de valor sobre la significación cultural de las comunicaciones de masas, en tanto no se exploren las predisposiciones de la audiencia hacia determinado medio, así como los procesos cognitivos y psicosociales involucrados en los modos de recepción televisiva (Ibíd.).

## Teoría de las mediaciones en la percepción televisiva

Es Martín-Barbero (1990) quien relaciona el concepto de mediación con las prácticas comunicativas específicas de la audiencia, como un proceso estructurante que involucra un espacio de apropiación cultural, de activación de la competencia y la experiencia creativa de la gente (en Colina, 2001). Posteriormente, Orozco integra los aportes de la teorización de la mediación cultural de Martín-Barbero, a su conceptualización, la cual seguidamente esbozamos.

Para el investigador mexicano Guillermo Orozco (1991, 1992, 1997), las mediaciones, desde una perspectiva comunicacional, se entienden como aquel conjunto de influencias socio-culturales y video-tecnológicas que estructuran el proceso de aprendizaje del sujeto. Este modelo teórico permite apreciar a las audiencias de niñas y niños como sujetos sociales activos, que manifiestan sus múltiples roles y mediaciones. Las propuestas de Orozco se enmarcan en ámbito de la Educación para los medios (EPM), y contextualizan la influencia mediatizadora manifestada desde la familia, como el contexto central de niñas y niños:

"La familia en tanto que grupo donde regularmente se ve la televisión y se entabla una interacción directa con su programación cotidiana, constituye también una 'comunidad de apropiación' del mensaje televisivo. Los miembros de la familia, sobre todo los adultos, ejercen una influencia permanente en los más pequeños (niñas y niños), no sólo en los gustos y preferencias televisivas que van desarrollando, sino también en sus modos de apropiación de lo que ven y escuchan en la pantalla" (1992: 7).

Desde los estudios de recepción y el modelo de las mediaciones se busca entender a la audiencia como sujeto y no como objeto, como lo destaca Orozco (1996), como un sujeto que se va constituyendo de muchas maneras y como resultado de su interacción particular con la TV y, sobre todo, como consecuencia de las distintas mediaciones que entran en juego en su proceso de recepción.

Orozco en su propuesta "deconstrucción crítica y propositiva", establece la necesidad de apuntar a una comprensión desprejuiciada de la imagen audiovisual para entender el producto mediático. Para comprender la relación entre audiencias, televidencias y mediaciones, es necesario asumir que nuestra sociedad se fundamenta primordialmente en la imagen audiovisual, donde se insertan dos tendencias crecientes e interdependientes: Mediatización y Audienciación.

"Mediatización televisiva es un proceso estructurante donde el sujeto-audiencia interactúa y contextualiza dentro de formatos y géneros característicos de la televisión, flujos intermitentes, interminables y fragmentados de relatos que invaden y erosionan los modos de expresión (oral y escrita), percepción, apropiación, producción y circulación de saberes, ideas, opiniones y convicciones, influyendo además en la transformación desbocada de los usos sociales de lo percibido, apropiado y producido por los sujetos-audiencias" (Orozco, 2001: 52).

Audienciación es el proceso de integrar experiencias, en las cuales los sujetos intercambian y contextualizan sus referentes mediáticos, sin dejar de ser lo que son, en palabras de Orozco:

"...hay otra tendencia que sería la que yo llamaría de audienciación, es decir que nos vamos haciendo audiencias múltiples y simultáneas de distintos medios y tecnologías de la información. Por un lado viene la mediatización y su contraparte es la audienciación" (Orozco, 2001: 52).

"La deconstrucción es planteada por Orozco, como un "desafío educativo" que consiste en la vinculación de la comunicación con la educación. Esta deconstrucción propone conocer el funcionamiento del medio para desmitificarlo, y luego abordarlo para redescubrirlo a través de diálogos compartidos, de juegos y recuentos. La deconstrucción plantea la práctica de la pedagogía lúdica en donde se aprenda a través del juego, el placer y la razón." (Ibíd.).

Para Orozco el predominio de las visualidades, en nuestra sociedad de inicios del siglo XXI, se vincula con que nos constituimos en audiencias múltiples y simultáneas de medios y tecnologías de la información, de hecho niñas y niños, como miembros de familia se integran a diversas audiencias simultáneamente, y construyen sentidos en un entramado de mediaciones psico-sociales. Dicho sea de paso, que para funcionar como "multiaudiencias" no nos hemos preparado, aún cuando naturalmente vemos la televisión, resulta importante que reflexionemos acerca del lenguaje propio de sus imágenes, Orozco la denomina visualidad electrónica que no siendo una imagen natural, es una visualidad electrónica sustentada y conectada en cuatro dimensiones: La dimensión institucional, constituida por la empresa, con una inserción sociopolítica en una ciudad y un país específico; la segunda dimensión, es lo que Orozco denomina mediacidad, que tiene que ver con el medio masivo, sus características y posibilidades, en la televisión los géneros son diversos, como lo es su oferta programática; la tercera dimensión es la tecnicidad, que comprende todo lo que la técnica permite hacer, la tecnología televisiva hace parecer real sus representaciones; la cuarta dimensión es la lingüística que alude a un código, que no es la secuencia lógica del lenguaje escrito, sino que tiene una lógica de yuxtaposición audiovisual que reformula nuestra oralidad informal.

Entendiendo que el conocimiento de las audiencias (especialmente la infantil) de un medio masivo como la televisión, es un campo lleno de interrogantes, y supone complejas

dinámicas socio-culturales, tal como lo representa el modelo de las mediaciones, en sus perspectivas con énfasis psico-social, como la de Orozco, el reto es trabajar no tanto en función del medio, sino con la audiencia (familia / niñez), problematizando la relación que los miembros de la familia tienen con el medio, facilitando un proceso educativo que permita a la familia analizar, tomar distancia y hacer evidente lo que no es evidente. La palabra TEL-E-VIDENCIAR, recoge el sentido para lo cual se puede desglosar: TELE de Televisión, EVIDENCIAR de poner en evidencia, y de VIDENCIA de ver.

"En síntesis, en Tele-e-videncia, videncia es ver televisión pero jugando con la E, es hacer evidente lo que a primera vista no vemos en la pantalla. Lo que quisiera comunicar con el término Televidenciar, es que lleguemos a ver de otra manera a través de hacer evidente lo que a simple vista no vemos, porque hay muchos implícitos en cualquier mensaje de televisión. En todos los medios hay muchas cosas implícitas; necesitamos entonces adiestrarnos para poder verlas. (Orozco, en Cuadernos ININCO, 2001: 64).

Una de las reflexiones que hacemos a partir de estas propuestas es la posibilidad de *Tele-e-videnciar* la relación que las niñas y los niños consultados en este estudio, establecen con la programación televisiva, a través del ejercicio narrativo de tele-relatar historias para un programa de televisión, lo que nos permite apreciar su orientación valorativa, en su encuentro con el medio televisión como componente cultural. Incluso tele-e-videnciar representaría poner a la luz la inconsistencia de las orientaciones valorativas de nuestra cultura, comunidad y familia.

Desde una perspectiva moral o ética, si tomamos en cuenta que las grandes mayorías en nuestro país que padecen pobreza y serios problemas de conflictividad familiar, tienen acceso masivo a la televisión, es vital usar responsablemente este medio, para sensibilizar la relación familiar con alternativas de contenido moral, que promuevan valores sociales y el aprendizaje de virtudes ciudadanas en la programación televisiva. Ello alinearía nuestro imaginario colectivo, con valores como el respeto a la diversidad, la solidaridad y la promoción preventiva de la salud mental familiar. De hecho, esta alianza entre Comunicación Social y Salud Mental, constituye una de las mejores garantías para que la influencia de los medios masivos se sustente en compromisos éticos efectivos, que se practiquen en especial con niñas y niños.

El compromiso estará en partir del sujeto y volver al sujeto, por ello la niñez como audiencia televisiva, es en la perspectiva de las mediaciones una prioridad, el hogar representa un ámbito privilegiado para conocer y entender a cada niña y niño, pues, es el contexto en el cual se fundamenta su singularidad y subjetividad particulares.

Es precisamente en la escena doméstica donde el descentramiento producido por la televisión evidencia las figuras más íntimas del des-orden cultural; la televisión cortocircuita los filtros de la autoridad parental, transformando los modos de circulación de la información en el hogar. La pantalla chica muestra a niñas y niños lo que antes permanecía oculto; es como si la sociedad hubiera autorizado a los niños a asistir a las guerras, los entierros, los juegos de seducción, los interludios sexuales y las intrigas criminales. Al dar más importancia a los contenidos que a la *estructura de las situaciones*, los adultos seguimos sin comprender el verdadero papel que la televisión está teniendo en la reconfiguración del hogar. Los niños prefieren -en porcentajes del 70 por ciento, según investigaciones realizadas en diversos países-los programas de televisión *para adultos*. Por otro lado, se traslada la responsabilidad de lo que ve en televisión, del niño a la institución televisiva. Siendo en el múltiple desordenamiento que atraviesa el mundo familiar donde se inserta el desorden cultural que la televisión introduce (Martín-Barbero y Rey, 1999).

Precisamente la EPM, desde sus diversos aportes en Latinoamérica, podría propiciar pedagogías integrales que examinen aspectos como el carácter ético de la comunicación, los derechos de los usuarios, además de la formación de perceptores concientes de los mensajes, y también emisores con propuestas alternativas. Por ser una pedagogía que contempla la ecología de la comunicación, partirá del conocimiento de los hábitos de consumo de los receptores, hasta las implicaciones socioculturales de las nuevas tecnologías del ocio (Hernández, 1998).

### 4. Estudios sobre Niñez y Televisión en Venezuela.

Uno de los componentes centrales de la realidad psico-social de las niñas y los niños venezolanos en el uso de su tiempo libre, es la alta exposición a medios masivos de comunicación como la televisión, (Santoro: 1998; Datanálisis 2007).

La escasa atención a la audiencia infantil en la parrilla de programación televisiva, se hace evidente en los canales de señal abierta de nuestra ciudad, la estrategia parece ser la transmisión de programas dirigidos a toda la familia como audiencia genérica, que abarca mayor público, a este público, por supuesto, se le suman niñas y niños, aún cuando en su etapa de desarrollo se "dificulte" el procesamiento de muchos mensajes audiovisuales, los cuales son transmitidos frecuentemente en el horario dedicado a niñas, niños y adolescentes. La paradoja es que en el horario dedicado a niñas y niños, se ofrecen principalmente opciones para audiencias de adolescentes y familia en general, no a niñas y niños en particular. En contraposición, los canales por suscripción, ofrecen diversas alternativas de programación televisiva al público infantil, incluyendo canales temáticos para escoger, obviamente, a esta opción sólo tienen acceso las niñas y los niños de hogares de nivel socioeconómico medio y alto; quedando pocas opciones de programación para la selección de niñas y niños de los hogares del nivel popular.

De acuerdo con la investigadora Ana Meléndez Crespo (2001) La intensidad y frecuencia con que un niño ve televisión cambia con la edad, en una curva cuya máxima elevación se da en la preadolescencia, según investigadores latinoamericanos sobre el tema, de los tres a los siete años los niños dedican al televisor dos horas diarias; a partir de los ocho, el uso de la televisión aumenta a tres horas; y a los 11 años se alcanza el máximo tiempo de percepción televisiva, con un promedio de tres a cinco horas al día. Después de los doce años, parece descender el interés por esta actividad, y se llega a unas dos horas diarias de televisión. (Fernández-Collado y col, 1986).

A partir de diversas investigaciones: Santoro (1969, 1996), Pachano (1982) entre otros, es preocupante la cantidad de horas de televisión que consumen niñas y niños en la actualidad, se hace evidente que ésta se ha convertido en una de las actividades más importantes, (o la principal para algunos), como fuente de experiencias e información para organizar sus mundos. Es inquietante pensar, que la actividad central que realiza la mayoría de las niñas, niños y adolescentes venezolanos en su tiempo libre, sea ver televisión, aunque no siempre es lo que más les gusta hacer.

Algunos estudios concluyen que niñas y niños ven televisión como subsidio a limitaciones en la realización de otras actividades, como hacer deportes o jugar con sus amigos, entre estos estudios destaca la consulta a niñas, niños y adolescentes realizada por CECODAP en 1996, la cual pone en evidencia que si bien la televisión es el medio preferido por ellos (80%), Un (70%) manifiestan preferir realizar otra actividad que sustituya el hecho de ver televisión; adicionalmente un (59%) de los entrevistados expresaron su deseo por participar en la elaboración de programas televisivos. En el año 2000, se desarrolló el encuentro: "Los niños, niñas y adolescentes frente a la radio y la TV que tenemos y la que queremos" en el cual participaron 70 niñas, niños y adolescentes de dieciséis centros formativos del Distrito Metropolitano y el Estado Vargas, coordinado por CECODAP. Entre las conclusiones del encuentro encontramos que ellos solicitan: "Los comics creados para niñas y niños sean aptos para ellos; que nuestras familias asuman la responsabilidad de orientarnos sobre los programas que vemos; se creen espacios para la participación de niñas, niños y adolescentes en los medios; se realicen foros con mayor cantidad de personas para seguir dialogando acerca de la actuación de los medios de comunicación; en nuestras escuelas se nos enseñe a la lectura crítica de la programación que vemos. Sólo así podemos tomar la decisión de cambiar el canal o exigir que se respete nuestro derecho a una información adecuada". Se comprometen a: "Levantar nuestra voz como ciudadanos activos de esta sociedad; reflexionar y seleccionar lo que vemos y a invitar a nuestros padres y amigos a que también lo hagan. No se puede seguir viendo programas que no nos beneficien".

Posiblemente los primeros antecedentes de las Investigaciones sobre televisión y niñez, son los estudios desarrollados por los Profesores de la Universidad Central de Venezuela: José Miguel Salazar (1961) y Orlando Albornoz (1962). Salazar, a partir de su estudio sobre la Televisión Venezolana menciona:

"...La TV venezolana puede definirse como un espectáculo esencialmente dirigido a justificar la publicidad comercial (...) Particularmente perniciosa ha resultado la influencia de la TV Venezolana en el niño. Estudios realizados demuestran que ella actúa como condicionante artificial sobre las disposiciones propias de la edad, hipertrofiándolas, que produce hábitos de diversión pasiva y no activa, que despierta motivaciones ocultas o impropias a la edad. Si la cultura infantil se está convirtiendo en cultura espectacular (sustituyendo la lectura, el juego etc.) ésta deberá racionalizarse con la debida urgencia (...) El sondeo realizado sobre los telecines importados ha arrojado entre otros los siguientes resultados: Por su tema: 55% violencia, 43% policiales, 3% educativos. Por los valores que exalta: 79% el dinero, 52% la fuerza bruta, 45% astucia y engaño. Por las características del héroe: 100% norteamericano, 75% de clase media." (en Albornoz, 1962: 17-18).

Albornoz (1962) en su estudio "Valores Sociales en la Educación Venezolana" analizó en términos comparativos los valores que transmiten dos importantes "agentes de la educación venezolana": La Escuela Primaria y La Televisión.

Encontró que dentro de la jerarquía de valores de la Televisión (estructurada a partir del análisis de contenido de la programación televisiva y la publicidad), los tres valores más importantes fueron:

- 1. "Beber alcohol y fumar son condiciones asociadas al éxito social."
- 2. "El comunismo es condenable."
- 3. "La belleza es un elemento de acción social importante".

En la jerarquía de valores de la Escuela (construida a partir de entrevistas hechas a los maestros), los tres valores más importantes fueron:

- 1. "Limpieza personal y aseo".
- 2. "Amor a los padres".
- 3. "Amor al estudio".

Al comentar los resultados del estudio, el autor indica:

"El desequilibrio valorativo que se observa en agencias que a largo plazo debieran tender hacia lo mismo, difieren en el nivel inmediato con angustiosa separación, lo que determina o al menos condiciona en parte, en la conducta cotidiana del venezolano, y en particular del niño venezolano un desequilibrio valorativo individual..." (Albornoz, 1962: 43).

A continuación, revisamos las principales investigaciones nacionales sobre la audiencia de niñas y niños, desde nuevos enfoques (Hernández, 1998: 48-61):

- La Investigación de Colomina: "El huésped alienante" (1968) que consultó a 1000 amas de casas y 3110 niños de Maracaibo; encuentra que la telenovela es el género televisivo que más atrae a estas audiencias. Niñas y niños de menos recursos veían más telenovelas que los de otros sectores socio-económicos; los niños imitaban los personajes de las telenovelas. (Citado en Hernández, 1998).
- La investigación de Santoro: "La televisión venezolana y la formación de estereotipos en el niños (1969) consulta a 938 estudiantes de sexto grado de educación primaria con edades entre 10 y 12 años, pertenecientes a institutos educativos públicos y privados de diversos sectores de Caracas. La metodología del estudio incluyó el método de encuesta por muestreo, con una prueba semi-proyectiva y el análisis descriptivo-cuantitativo de

la programación televisiva. Los hallazgos vinculados con el tema, muestran que el 80,9 % de los niños veían televisión diariamente. Los programas que prefieren eran las aventuras (53%) y programas de humor (18%).

Los resultados de la prueba semi-proyectiva arrojaron que el 35% de los dibujos sobre programas televisivos presentaban contenidos violentos. En la elaboración de las historias, se expresan estereotipos en los cuales, por ejemplo: el 72% de los consultados indica que los personajes buenos son ricos, en tanto que los pobres buenos representan el 35%. Por otra parte, el 54% de niñas y niños opina que los personajes con prestigio social y riqueza material viven en los Estados Unidos, y en un 24% en Venezuela.

De acuerdo con Santoro (1969) en la televisión venezolana, la mayoría de los programas no están concebidos para la formación moral, cultural y de entretenimiento sano de las masas. Los programas muestran un alto contenido donde fines y medios utilizados en las tramas se basan en la obtención de beneficios personales. Mostrando como valores, la vida de lujo ostentación y superficialidad. Donde la violencia es el medio para alcanzar estos fines. El entretenimiento sano es otra gran ausencia.

En la segunda investigación de Santoro: "La televisión venezolana y la formación de estereotipos en el niño, 30 años después..." (1998) la muestra estuvo conformada por 476 niñas y niños, con edades entre 10 y 12 años en condiciones institucionales similares a la anterior. El diseño de investigación mantuvo similitudes con la 1era. Investigación, con algunos ajustes como una nueva versión del cuestionario. Entre los resultados del estudio encontramos que un 91% de los niños que utilizan los medios de comunicación prefieren la televisión, y las niñas en mayor proporción que los niños. La cantidad de horas que niñas y niños dedican a ver televisión se mantiene similar al estudio de 1969.

Los consultados expresan tener mayor libertad para seleccionar los programas y la cantidad de horas que observan. El contenido de la prueba semi-proyectiva muestra más dibujos con actividades de tipo cooperativo, aspecto distintivo de este estudio, lo cual el autor asocia con la popularidad de la serie de norteamericana "Bay Watch", transmitida en esa época y reseñada por niñas y niños. Se expresan estereotipos culturales en los que predominantemente asignan cualidades positivas a personajes ricos y anglosajones. En cuanto a los programas preferidos en la primera investigación cerca de la mitad de los programas tenían contenido violento, mientras que en la segunda investigación se

reduce a un solo programa referido, encontrándose referencias importantes a series y humor.

- La investigación de **Pachano** (1982) "La televisión y los escolares", aplica la técnica de encuesta por muestreo a 1.255 escolares de escuelas públicas y 260 de escuelas privadas de la ciudad de Maracaibo, con edades entre 6 a 16 años. Los resultados más relevantes señalan que el 75% de los niños y adolescentes son "teleadictos", mientras que 0.9 indica no ver televisión. La mayoría ven televisión con sus hermanos (42%), el 17% con sus padres y el 11% solos. Los programas preferidos son las comiquitas (37,3%), deportes (18,3%) y los musicales, concursos y culturales en poca proporción. Niñas y niños consultados señalan identificarse con los valores que actúan sus personajes preferidos; por ejemplo, el 42,5% considera que los héroes deben ser fuertes y valientes. Se concluye que los programas infantiles inciden sobre la audiencia escolar de Maracaibo, captando parte importante de su tiempo libre y la identificación psicológica con los contenidos.
- De acuerdo con la investigación etnográfica de Leoncio Barrios: "Familia y Televisión" (1993), en la que estudió un grupo de familias venezolanas, el autor trabaja con la teoría de la recepción, proponiéndose dos objetivos principales: Describir la relación que se establece entre la familia y la televisión; y analizar los procesos mediacionales que pone en marcha los miembros de la familia en su hogar. Algunos hallazgos relevantes fueron: La televisión se manifiesta como un factor importante de control y reforzamiento de las conductas en niños y adultos. Ver televisión es una de las pocas actividades que permite a la familia intercambiar ideas sobre la cotidianidad. Las familias observadas intervienen en el proceso de exposición televisiva, en tanto que se conversa sobre opiniones, valores y conductas difundidas en la programación televisiva, reduciendo el impacto de sus mensajes en los niños. Se identifica que el uso que niñas y niños hacen de la televisión difiere de los adultos, en tanto que su relación es más activa con la programación televisiva, la cual establecen de forma dinámica con el medio, integrándola a sus juegos y actividades cotidianas (Barrios, 1993).
- Otra investigación que analizó los contenidos violentos en la televisión venezolana es la desarrollada desde el Comité por una Radiotelevisión de Servicio Público, bajo la coordinación de Luisana Gómez: "Los niños bajo el imperio de la Telebasura" (1997) de sus hallazgos se desprende que: "Los espacios de alta audiencia infantil están saturados de contenidos violentos y, en menor cuantía de contenidos sexuales. La homogénea distribución de violencia y sexualidad podría considerarse como un discurso

coherente en todos los canales a lo largo de toda la programación, en todos los tipos de emisión". Aún cuando este trabajo no se orientó hacia el estudio de los estereotipos, los datos sobre el género de los protagonistas permite interpretar que el estereotipo de la violencia es masculino y el de la sexualidad es femenino. La programación infantil estuvo dirigida a un sujeto que por su condición de "menor" se considera pasivo, no racional, cognitivamente disminuido.

Como lo sugiere este último estudio, además de algunos investigadores autorizados (Safar, 1997), la programación infantil venezolana subestima y descalifica a niñas y niños, ya que su oferta no los considera como ciudadanos con Derechos a la Información, Comunicación y Participación. Aún hoy la sociedad está en deuda con ellas y ellos, en demostrarles respeto como personas, abriendo opciones para el ejercicio de sus Derechos. Por lo que resulta oportuno plantearnos el desafío de construir nuevas formas de conocer a niñas y niños desde sus perspectivas, con seguridad esta proximidad nos confrontará y estimulará a buscar una comprensión más global de sus necesidades de desarrollo y sus retos.

La Educación para los medios orientada a niñas y niños en Venezuela, ha tenido propuestas teórico-metodológicas y prácticas aisladas, con escaso compromiso de parte de instituciones del Estado como el Ministerio de Educación, el Ministerio de Información y Comunicación y el Ministerio para la Cultura, entre otros. Desde la década de los 70, se han desarrollado interesantes contribuciones en el ámbito de la educación informal (escuelas de padres, comunidades de base asociaciones de televidentes, fundaciones publicas y privadas, etc.), la mayoría de estas iniciativas se fundamente en las propuestas de Kaplún (Hernández, 1998). En el ámbito académico la Línea de Investigación: Educación, Comunicación y Medios del ININCO de la UCV, ha desarrollado una labor sistemática para crear conocimiento en el área, y experticia en profesionales dedicados a la educación, ofreciendo estudios de cuarto nivel, a través de la Especialización para el uso creativo de la Televisión, el curso de ampliación "Aula Virtual Aprender a ver Televisión" y la Maestría en Comunicación Social, que incluye a la línea: Educación, Comunicación y Medios, entre sus opciones de investigación (en la cual se inserta este Estudio). La EPM como lo menciona Hernández (2001), es una línea de investigación y una práctica educativa, que necesitamos consolidar en nuestro país.

# IV. NIÑAS Y NIÑOS CARAQUEÑOS EN SU CONTEXTO.

La comunicación que rodea la socialización de niñas y niños es un proceso socio-cultural en el cual las significaciones se construyen a partir de complejas interacciones entre personas en sus diversos contextos de convivencia. Las significaciones pueden ser denotativas o connotativas, éstas primarias o culturales y aquellas secundarias o personales. La connotación cultural es transmitida por el grupo cultural y el sistema social al niño o niña para que pueda "dar respuesta" a sus circunstancias. Niñas y niños por un proceso de mimesis aprende esos valores que inicialmente no son suyos, pero sí de su cultura, y le resultan imprescindibles para vivir. Al crecer niñas y niños han de pasar a la etapa denotativa (personal), Denotar es concienciar críticamente los valores y creencias que le fueron transmitidas vía connotación cultural; su propósito ha de ser dialogar y verificar (según: Freire: problematizar, y Popper: debe hacer refutación: método crítico-dialéctico, abierto). No buscando respuestas sino nuevas preguntas, metaforizar, investigar (Campos, 1975).

La niñez a lo largo de diversos momentos históricos y en las diversas culturas ha sido concebida o connotada de diferentes maneras, paulatinamente hacia el siglo XX se configuró una identidad tradicional de la niñez, que se consolidó con la masificación de la escolaridad, al habilitar un espacio exclusivo para la formación de niñas y niños (Baquero y Narodowski, 1994). En la actualidad algunos autores han anunciado la crisis del sentido moderno o tradicional de la niñez (Postman, 1994), no obstante apreciaciones menos radicales como la de Narodowski proponen que esta coyuntura no se trata de un "vacío" de la categoría infantil (niñez), sino de su reconfiguración hacia dos polos: la niñez "desrealizada" y la "hiperrealizada". La primera se refiere a niñas y niños que "no atraviesan la niñez" debido a que viven en la calle o a que se ven obligados a trabajar desde temprana edad, viéndose en la necesidad de autoabastecerse para sobrevivir como lo hacen los adultos. La niñez "hiperrealizada" refiere a niñas y niños que atraviesan la niñez de forma vertiginosa de la mano de las nuevas tecnologías, y ya no responden al lugar del "no saber" para ser enseñados (Narodowski, 1999, 47-55). Estas tendencias darían cuenta del cambio de un nuevo lugar en que se colocan niñas o niños para ser guiados por sus padres, no desplegando las cualidades esperadas por los adultos, como obediencia y dependencia. Ciertamente las nuevas tecnologías audiovisuales han colocado a disposición de todos, todo, y a toda hora, lo cual ha generado un borramiento de límites (morales incluso) en el acceso a la información y hasta en las comunicaciones interpersonales, favoreciendo quiebres en el "compartir simbólico" entre padres e hijos (Gear y col, 1988), y la tradicional asimetría entre niñas, niños y adultos, descolocando el rol de la autoridad en las relaciones entre padres e hijos, e incluso maestros y estudiantes.

Desconocer estas tendencias de connotación cultural y las necesidades de la niñez venezolana ha traído la pérdida de referentes simbólicos de la vida familiar y la niñez, esto ha sido parte del problema ético expresado en la distancia e insensibilidad que hemos asumido colectivamente hacia niñas y niños, lo que es responsabilidad de todos y ha sido suscitado tanto desde los medios masivos de información, al descalificar e "invisibilizar" a niñas y niños como ciudadanos, como por el resto de la sociedad. La calidad de la relación que una sociedad establece con su niñez traduce su nivel de humanidad, por ello es prioritario conocer a nuestras niñas y niños, entender sus procesos de crecimiento y desarrollo humano en cada etapa, para humanizar nuestra relación con ellos, sobre la base de la consideración ética de sus necesidades y el respeto a sus Derechos Humanos.

La convivencia humana exhorta la comprensión del cuidado de la prolongada niñez del hombre, y su necesidad de hallar explicaciones a su mundo. Un tema clave al respecto, es el grado en que el desarrollo psicológico de la niñez (fundamentado en el lenguaje) conduce al dominio emocional, pues la formación de sentimientos exige una niñez extendida y el acceso, mediante el lenguaje, a una cultura investida de símbolos. Otro tema central lo es la formación educativa durante la niñez, ante lo que se plantea que, si bien todas las personas son intrínsecamente humanas, la expresión de dicha humanidad está condicionada por el tipo de niñez que ha experimentado cada una (Bruner, 1995).

La prioridad debe estar en las niñas y los niños, en conocer sus condiciones de vida, para promover: la adquisición de habilidades para la vida que posibiliten su desarrollo saludable (OPS, 2001), para ello sería conveniente establecer líneas de investigación permanentes sobre las condiciones socio-culturales de la sociedad venezolana (incluyendo las tendencias activadas por las nuevas tecnologías de información y comunicación) que rodean a niñas y niños, lo que ayudaría a identificar las tendencias y circunstancias que favorecen o perjudican el desarrollo saludable de la niñez. Este entramado socializador se complejiza en el entorno cultural en el cual niñas y niños caraqueños se desarrollan: Un "Ecosistema de incertidumbres" con predominio de relatos audiovisuales (tele-relatos) que una gran cantidad de niñas y niños escogen sin restricciones ni criterios confiables, a estas escasas referencias morales para tomar decisiones, se le suman las dificultades para la movilidad física y el juego libre que vivencia gran cantidad de niñas y niños de nuestra ciudad.

Para Ferres (1994) el incremento del consumo televisivo se explica por la falta de áreas verdes, las reducidas dimensiones de las viviendas, la inseguridad y la imposibilidad de los padres para dedicar más tiempo a sus hijos. Esta es la cotidianidad de la mayoría de los

habitantes de la ciudad de Caracas, quienes no cuentan como en el pasado con espacios abiertos para el encuentro ciudadano, con plazas y parques en donde jugaban niñas y niños; ahora se ven envueltos en restricciones constantes, en búsqueda de la "seguridad"; frenando la movilidad de niñas, niños y adolescentes, quienes están limitados a quedarse en casa la mayor parte de su tiempo de ocio, con pocas opciones recreativas entre las cuales, la televisión asume un lugar preponderante.

Ello lo corrobora un reciente estudio de Datanálisis desarrollado entre Febrero y Marzo de 2007, con una muestra de 500 niñas y niños, con edades entre 7 y 12 años pertenecientes a los estratos socio-económicos A/B, C, D y E, en Caracas y siete ciudades más del país. El propósito de estudio fue medir el comportamiento de los niños en estas edades, revelando una fuerte tendencia al consumo de bienes y servicios en los centros comerciales como el lugar más visitado para divertirse y reunirse las familias.

Las principales actividades que realizan los encuestados en los centros comerciales son: pasear para ver tiendas con sus familiares o amigos (53%), en segundo lugar el (40,2%) hace compras en los establecimientos; 31,4% se dirige a restaurantes; curiosamente a la conversación entre amigos, los niños en los centros comerciales dedica sólo 8,8%.

Se encuentra además que niñas y niños consultados están expuestos a algún medios de comunicación el 70% de su tiempo de vigilia. En su tiempo libre niñas y niños indican ver televisión como su principal distracción sobre todo los varones, con un 97,6% durante la semana; y un 96,6% los fines de semana.

Estas tendencias al consumismo y la mediatización del ocio; en el estilo de vida de niñas y niños venezolanos, y obviamente sus familias, nos llama a la reflexión y la acción para crear alterativas recreativas: lúdico – ética que promuevan el desarrollo integral de niñas y niños. En tal sentido para buscar estas opciones nuestra mirada estará principalmente enfocada en la vida familiar de niñas y niños.

Desde la familia como el centro formativo de niñas y niños, se conforman los hábitos y criterios de uso de la televisión, y son los padres, o personas significativas en el hogar, quienes modelan con su comportamiento los patrones de consumo televisivo de niñas y niñas; y como complemento la escuela desempeñaría un rol moderador de esas rutinas.

La convivencia familiar como eje central del desarrollo de niñas y niños, es el contexto privilegiado para modelar y estimular la formación en valores y la práctica de virtudes. Como lo proponen Recagno (1998) la familia como sistema humano elabora sus rasgos propios de acuerdo a la peculiar combinación de sus miembros, en sus modalidades psicológicas, educativas, ecológicas, las cuales sustentan un estilo de vida y acción frente al mundo exterior: sus respuestas están profundamente vinculadas al contexto social al que pertenece y sus connotaciones culturales asumidas.

La familia venezolana contemporánea de acuerdo con las investigaciones (Recagno y Platone, 1998) está en un proceso gradual de transformación y de desviación de los patrones tradicionales. Los datos sociodemográficos indican que en el sentido del incremento poblacional, la mayor proporción de familias pertenecen a los sectores desfavorecidos. A partir de las experiencias de campo se ha detectado contradicción entre perspectivas sociales asociadas al ejercicio del rol paterno-materno y la falta de apoyo, de refuerzos o sanciones ligados a su ejercicio. El valor de reproducir y educar depende más de las necesidades de crecimiento demográfico y de las políticas de desarrollo social que del valor intrínseco de ser "padre". No hay ventajas ni sanciones, sino una ausencia de políticas familiares coherentes a largo plazo, distintas de los programas sociales de ayuda.

A partir de la preocupación por estas contradicciones, en áreas ligadas a los aspectos de funcionamiento y estructura familiar, las investigadoras consideran que este conjunto de contradicciones configuran un debilitamiento de la familia, particularmente acentuada en los sectores populares; sin embargo, más que una ruptura irreversible este debilitamiento representa una búsqueda de respuestas ante el dislocamiento de las instituciones sociales, causado por los cambios tecnológicos y socioeconómicos, los cuales no tienen a la persona como centro de su acción. La familia a pesar de que transmite costumbre, significados y valores, se vuelve un elemento más, del complejo sistema socio-cultural nacional, con una acción socializadora limitada (Ibíd.).

Desde otra perspectiva, Hurtado (1999) propone, a partir de sus investigaciones sobre las particularidades psico-culturales de la familia venezolana; la noción de "Matrisocialidad", para dar cuenta de la configuración social que surge de la estructura familiar venezolana, en la

que se sobredimensiona la figura materna (y su cualidad consentidora hacia los hijos varones), alrededor de la cual se organizan simbólicamente el resto de los vínculos familiares y comunitario-sociales. El autor indica:

"... el estilo de hacer sociedad en Venezuela sigue el patrón de la relación paradigmática de madre/hijo. No hay corte o desnivel entre las relaciones sociales que ocurren en el grupo familiar y las que acontecen en la colectividad social. El tipo de cultura emocional y la relación básica del grupo primario y personalista sigue funcionando en el espacio que deben ocupar las relaciones secundarias o societarias. La existencia de la sociedad se encuentra entrampada entre el exceso de madre a costa de la disminución de la figura del padre. Sin ésta se torna difícil cómo poder construir sociedad de un modo civilizatorio; tal es el caso venezolano". (Hurtado, 1999: 85-86).

Un análisis similar es enunciado por Moreno (1999) en el "Matricentrismo" como vínculo social frecuente en las familias de sectores populares urbanos, que otorga a la madre el poder de configurar los vínculos familiares y sociales. El autor sugiere que la madre establece vínculos familiares que promueven la exclusión del hombre del hogar, ante lo cual ella mantiene el control sobre la red familiar, sobrecargándose de responsabilidades. Esta dinámica que parece contradictoria y polémica, coloca a la mujer es una posición difícil, ante la cual es importante decontruir esta paradoja que perturba el funcionamiento de las familias venezolanas.

Para Vethencourt (1974) también el "Matricentrismo" de la familia venezolana es una limitante para la afiliación y los logros extra-hogareños, y también para la superación profesional que representa riesgos y despliega la productividad en el entorno comunitario y social en general. Para el autor: Matricentrismo y egoísmo estarían fuertemente correlacionados.

Frente a estas breves reseñas de los estudios sobre familia en Venezuela, se aprecia que la familia venezolana da escaso valor a la preparación de niñas y niños para denotar su cultura internalizada, y padece de carencias significativas en el "compartir simbólico" que de acuerdo con Gear y col (1988) es la capacidad de interactuar intrapsíquicamente con la imagen de otros capaces, a su vez de imaginar los deseos del sujeto y, por lo tanto de compartirlos; este compartir por el hecho de ser simbólico, permitirá tanto el desarrollo de relaciones de solidaridad intima y a distancia, así como la opción de hacerse preguntas éticas desde su propio

discernimiento, y escoger entre la diversidad de valores sus opciones para construir su camino o proyecto de vida.

Por otra parte la familia venezolana por plantearse metas confusas, supeditadas a la dependencia hacia la madre, crean un sentido de la vida en sus miembros ligado a lo que Gear y col. (Íbid) denominan el melodrama como un estilo de vinculación afectiva que promueve metas irrealizables que se pretenden lograr sin correr riesgos, en este entorno "...la trascendencia y la comodidad emocional, parecen incompatibles porque no hay beneficios sin costos, nada que valga la pena es barato o gratis, por lo menos en lo que respecta a la obtención de bienestar psíquico" (p: 39). Nos preocupa este debilitamiento en el rol orientador y modelador de la familia hacia niñas y niños, y obviamente el impacto de estas tradiciones del "hacer y ser familia" en la formación de niñas y niños como ciudadanos, si a ello le sumamos otros problemas como la pobreza, la situación es aún más inquietante.

En particular esta crisis o debilitamiento de la familia venezolana en su función socializadora, afecta el desarrollo saludable de niñas y niños, por lo cual, alarma que la paternidad y parentalidad en Venezuela, no sean apoyadas institucionalmente, como asuntos de interés público de la sociedad y tema estratégico para el Estado; desatender las necesidades reales de las familias en la formación de sus hijos, es "invisibilizar" entre otros factores, las diversas presiones sociales y laborales que impiden a muchos padres ejercer su rol parental a cabalidad, ocasionando vacíos afectivos, de autoridad y modelaje, que dejan vulnerables a niñas y niños; quienes con otros vínculos sustituyen las insatisfechas necesidades vitales, limitando gravemente su desarrollo cognitivo y moral.

Cuando la escuela y la familia no cumplen su función de mediación entre la niñez y programación televisiva los efectos pueden ser deformadores, ello se expresa en disposiciones e intenciones hacia el aburrimiento pasivo-agresivo en niñas y niños asiduos televidentes, acostumbrados quizás al poco esfuerzo que representa mirar muchas horas de TV y sin opciones para canalizar productivamente su energía y deseos.

#### 1. La Niñez tardía.

La niñez tardía, es la etapa de desarrollo humano en la cual la niñez alcanza su expresión más alta y compleja, coincide con la denominada etapa escolar, por lo que representa un tiempo fértil para la educación y formación ciudadana de niñas y niños. Siendo el período de cierre de la niñez, es por ello un lapso y oportunidad crucial para modelar, en especial el aspecto socio-emocional de niñas y niños, y prepararlos para su adolescencia.

El período de desarrollo en que se encuentran niñas y niños entre 9 y 11 años de edad, es la Niñez Tardía (Remplein, 1974), también denominada Pre-adolescencia en las niñas (Breinbauer y Maddaleno, 2005). Es un tiempo del desarrollo humano fructífero para el aprendizaje en todas sus formas, en el cual niñas y niños adquieren un mayor dominio de si mismos, y exploran nuevas formas de autonomía que cambian sus relaciones con la familia, los amigos y su entorno en general. A partir de los 9 años, las niñas están más cercanas que los niños a la pubertad, y ello explica diferencias individuales entre ellos; ambos suelen estar pendientes de las normas, como los castigos, privilegios y reglas de sus relaciones interpersonales. Entre 10 y 11 años niñas y niños están muy atentos a la información social, a las ideas de otros, los prejuicios y el sentido moral, esta consolidación de su inteligencia social es central en el desarrollo de su conciencia moral, además poseen un nivel de desarrollo cognitivo que les posibilita la distinción entre realidad y fantasía (Etapa de pensamiento de operaciones concretas y la transición hacia el pensamiento de operaciones formales, según Piaget).

Las diversas teorías de la personalidad y del desarrollo cognitivo de la etapa escolar y la niñez tardía, coinciden en apreciarla como un período de calma, en su emocionalidad siendo al mismo tiempo una etapa productiva, ya que niñas y niños pueden enfocarse mejor en la adquisición de diversas habilidades.

Freud, lo denominó período de latencia, abarcando entre los 6 y 11 años de edad, los impulsos psicosexuales y los conflictos emocionales inconscientes de niñas y niños, están relativamente calmados, y pueden concentrar su atención y energía en el mundo social exterior. Desde esta visión psicoanalítica el desarrollo del Yo y el Superyo tiene en este período una

etapa propicia para consolidarse. Por otra parte Freud (1923, en Gear y col. 1988) nos propone que la capacidad para generar una trascendencia simbólica dependerá de la relación intrapsíquica - que el sujeto construyera en su infancia temprana, y que consolida en esta fase.

Para Ericsson (1973) al final de la niñez tardía, es cuando el presente se vincula con un futuro alcanzable, para formar parte de un plan de vida conciente del niño; en la niñez tardía se prepara para emprender la responsabilidad de asumir su plan de vida (Proyecto de vida), este sentido se consolidará posteriormente en la adolescencia.

Desde la perspectiva del aprendizaje social de Bandura se propone que niña y niño en etapa escolar desarrollan un "Aprendizaje Vicario" basado en la observación de modelos de comportamiento que les resultan significativos y susceptibles al refuerzo social (reconocimientos y elogios) como el más poderoso recurso motivacional, por ello en esta etapa la aprobación de padres y maestros, e incluso de los pares, es vital en la conformación de su sistema de valores. Esta perspectiva teórica asigna gran valor a la capacidad de observación y la autoconciencia que el escolar tiene de si misma(o), lo que le permite ajustarse a normas e influencias de personas con las que interactúa (directa o indirectamente), asumiendo sus modelos de comportamiento como opciones socialmente válidas, que eventualmente podría imitar.

Según Eisenberg (1974), entre los 9 y los 11 años, la descripción de si mismo, incluye la comparación social, donde el niño otorga importancia a las relaciones interpersonales; los niños comienzan a integrar en su descripción, tanto aspectos favorables como desfavorables en diferentes campos. El mayor realismo y la comparación social, propias del niño de esta edad permiten la construcción más acertada de su visión de si mismo y de los demás.

Con relación a la autoestima en estas edades Craig (1997) la define como "la consideración personal como un individuo con características positivas, alguien que hará bien las cosas que cree son importantes" (Craig, 1997: 368). También propone que en los años escolares la autoestima del niño se relaciona directamente con su desempeño en la escuela. Es por ello que el autor sugiere que el desarrollo de la autoestima es un proceso circular; con el

cual los niños suelen rendir mejor si confían en sus habilidades, y sus éxitos los dirigen a mejoras en su estima personal, lo contrario también va asociado: bajo rendimiento y baja autoestima.

En el enfoque del desarrollo cognitivo de Piaget, se propone que en la etapa escolar el egocentrismo infantil disminuye y se fortalecen las capacidades para explorar nuevos puntos de vista; lo que sensibiliza a niñas y niños para la relación con los otros, en tanto pueden mirarse a si mismos desde la perspectiva de los demás. Desarrollan la capacidad de pensar con lógica sobre su realidad concreta, por ello las intuiciones del pensamiento preoperacional se convierten en operaciones concretas, y posteriormente sentarán las bases para la transición hacia el pensamiento de operaciones formales, lo que significa que se activan dinámicas de pensamiento que transforman la información de su realidad cercana, en algún fin de conocimiento. Comienza a ensayar su razonamiento moral.

Desde la perspectiva constructivista de Piaget, entendemos que el desarrollo psicológico es el logro de una identidad personal, como proceso de diferenciación e integración de las experiencias en su mundo; que de ser exitoso le lleva a niñas y niños a adquirir un sentido ético que le define personalmente, en términos de un sistema de valores y una vinculación social efectiva, en las etapas superiores de desarrollo moral. Las diversas funciones psicológicas (cognitivas, afectivas, sociales y morales) se organizan en la personalidad mediante un proceso evolutivo de construcción de significados en la relación consigo mismo y los otros.

Para Piaget (1964) la afectividad es siempre el resorte de las acciones, ya que ella asigna valía a las actividades y regula su energía; no obstante, Piaget propone que sin la inteligencia no hay nada, es la inteligencia la que provee los medios y alumbra el camino hacia las metas; por ello plantea que la tendencia más profunda de toda actividad humana es ir hacia el equilibrio, y la razón que expresa la forma superior de dicho equilibrio, reúne en ella la inteligencia y la afectividad. La conformación de la personalidad de niñas y niños, según Piaget, implica la superación del egocentrismo, y por tanto el equilibrio en las relaciones sociales. El autor integra el elemento del juicio moral como un esquema integrador que permite jerarquizar los valores, y fortalecer la voluntad para alcanzar metas éticas. El desarrollo moral cumple respecto a la

afectividad y las relaciones sociales el mismo rol que tiene la lógica en el pensamiento: las controla y estructura.

"Todo el mundo ha observado el parentesco que existe entre las normas morales y las normas lógicas: La lógica es una moral del pensamiento, como la moral es la lógica de la acción." (Piaget, 1973, 335).

Las niñas y los niños entre 9 a 11 años inician su apertura al mundo de los valores y la organización de un sistema de creencias y valores personales, lo que les posibilitará, si han contado con una formación familiar mínima, el desarrollo de la reflexión libre, con la opción de desligarse de lo concreto, posibilitando una nueva orientación hacia la realidad, con una visión idealista del mundo, en el sentido que va más allá de los valores de utilidad, trasciende el mundo concreto y se enfoca hacia el mundo de las ideas, de los valores. Su visión del mundo se expande, abarcando no sólo lo externo, lo inmediato, sino también la realidad psíquica interna. Ello correspondería al desarrollo del pensamiento de operaciones formales.

Las características referidas por los diversos autores, nos ofrecen un panorama que describe a niñas y niños entre los 9 y 11 años (En su Niñez Tardía) como personas en proceso de desarrollar su personalidad; considerando que los avances en el desarrollo de sus capacidades cognitivas le permiten realizar representaciones mentales, asumiendo distintos puntos de vista y expresar verbalmente sus pensamientos, sentimientos y juicios de valor que responden al análisis de la intención de los actos. A nivel socio-afectivo en estas edades manifiestan su capacidad para comprender sus emociones y las de otros, responden empáticamente y comprenden la posibilidad de experimentar emociones contradictorias. Estas potencialidades en los protagonistas de la niñez tardía que participaron en este estudio, ha favorecido la profundización del tema y la valiosa oportunidad de aprender de ellos.

# 1.1. Motivaciones, Ética y Valores, a propósito de las decisiones ciudadanas en la niñez que configuran su Protagonismo.

La Motivación en niñas y niños es la concreción coyuntural de sus necesidades humanas en un momento particular, y va conformando la historización de las necesidades priorizadas por decisión personal, influida por su: "situación social de desarrollo" (Vygotski, 1972). La motivación es siempre individual y singular en cada niña y niño.

Las Motivaciones implican aspiraciones activas para satisfacer las necesidades humanas, las cuales pueden ser orientadas por los valores. La perspectiva psicológica conductual enfatiza la importancia de la motivación extrínseca en el logro, ella involucra incentivos externos, tales como recompensas y castigos. Los enfoques humanistas y cognitivos resaltan la importancia de la motivación intrínseca en el logro, la cual se basa en factores internos como autodeterminación, curiosidad, desafío y esfuerzo (Santrock, 2002), los cuales asociamos con los valores, por tanto, nos enfocaremos en la motivación intrínseca, como aquella guiada por los valores internalizados, que fortalecen la responsabilidad personal como origen del protagonismo de la vida de cada persona; la cual podría complementarse, en un segundo plano con la motivación extrínseca, impulsada por factores externos al sujeto, sobre los cuales no ejerce control.

De acuerdo con Romero García (1994) quien se fundamenta en propuestas de Motivación al logro (Atkinson y McClelan, 1953), en las motivaciones se distinguen tres modalidades: Logro, Afiliación y Poder; en cada una de las tres modalidades se diferencian dos dimensiones complementarias: 1. Una dimensión interior (intrapersonal), que implica procesos cognitivos y afectivos cuyo objeto es el sujeto mismo; 2. Otra dimensión exterior (interpersonal), que cubre el trabajo cognitivo afectivo que tiene por objeto a otras personas, sean individuos o grupos (laborales, profesionales, políticos, religiosos), o la sociedad toda.

La motivación al logro sería una red de conexiones cognitivo-afectivas relacionadas con el desarrollo personal, implicando un uso exigente de capacidades y destrezas para beneficio personal y colectivo. Se asocia con la excelencia académica, la experticia profesional, eficiencia y excelencia en la obtención de metas. También puede expresarse como el mejoramiento de la calidad de vida de otros y se contribuye con el desarrollo económico y social (McClelan y Winter, 1971, en Montero, 1994).

La motivación al logro no necesariamente esta volcada hacia el interior, esta autorrealización se expresa también en la trascendencia y el impacto hacia la sociedad, como los beneficios que el desarrollo de los individuos ocasiona a los grupos, organizaciones y sociedad.

Niñas y niños desarrollan su motivación al logro conforme ejercitan relaciones de responsabilidad y afecto saludable en su familia, su escuela, con sus amigos, y en la sociedad toda, desde la posibilidad de comprender que sus acciones tienen consecuencias positivas y/o negativas, en una red compleja de causalidad, lo cual les permite asumir responsabilidad y control sobre si mismos como personas activas, cuyas acciones generan impacto en sus grupos de convivencia.

La motivación afiliativa es una red de conexiones cognitivo-afectivas relacionadas con el sentirnos bien con nosotros mismos y los demás. Se expresa internamente en los cuidados que prodigamos a nuestros ser físico y psicológico; conocido como amor auto-referido o autoestima (Romero García Ibid.). En las relaciones interpersonales se expresa en el amor familiar, el apoyo afectivo a amigos y la capacidad de compartir experiencias individuales y sociales al socializar integrando lo afectivo y cognitivo.

La motivación de poder es una red de conexiones cognitivo-afectivas relacionadas con el control de nuestra propia conducta y la conducta de los demás. En su dimensión interior se asocia con la capacidad para dominar emociones, pensamientos y conductas o autocontrol, y fortaleza interior. De acuerdo con el autor la cultura venezolana no fomenta el autocontrol, sino la impulsividad, no la serenidad ni el pensamiento que anticipa las adversidades y sus consecuencias, sino el golpe de azar y las ilusiones de control sobre los hechos futuros. El crecimiento psicológico requiere de reflexión, serenidad y diferimiento de las recompensas, y por otra parte la persona en crecimiento requiere de la vivencia de situaciones complejas y a veces dolorosas que le encaminen a refinar su sensibilidad y entendimiento. Dirigida hacia el exterior, esta fortaleza interior se expresa en la forma de asertividad como la demanda exitosa de respeto para nuestra construcción particular de la situación y para nuestra persona. La segunda exterior, es el poder altruista que es "la utilización de nuestros propios recursos

psicológicos, y de otros recursos humanos y materiales, para apoyar el desarrollo de otras personas".

A nivel individual el crecimiento puede ocurrir debido al fortalecimiento de los aspectos positivos de cualquiera de los tres motivos; de forma tal que el desarrollo está influenciado por el logro, la afiliación y el poder. El fortalecimiento de cada motivación es función de las carencias o excesos, a ser modificados para propiciar el desarrollo psico-social. Este enfoque privilegia el desarrollo de la motivación al logro como vía para responsabilizar al niño de su vida; ya que la motivación al logro implica el control personal interno que se traduce en responsabilidad directa por los resultados de nuestras acciones, además de la necesidad de conocernos y controlarnos a nosotros y nuestro entorno (Romero García, Ibíd.); Niñas y niños se hacen más sensibles a su humanidad en la medida en que aumentan su conocimiento sobre si mismos y su entorno, para comprenderse y comprenderlo mejor; ese conocimiento les capacita para anticipar sucesos futuros, permite planificar, evaluar los resultados y vincularse con otros en el entendido que comparten necesidades comunes y pueden convivir en armonía. Creemos que este enfoque es una perspectiva que ilustra claramente la importancia del aprendizaje de valores y virtudes en niñas y niños.

La articulación armoniosa de sus motivaciones, que configura la autoafirmación de niñas y niños con base en su "compartir simbólico" son pilares de su basamento ético, un tema central en su educación como ciudadanos. El sentido del logro compartido y socialmente constructivo desde el trabajo cooperativo, se convierte en una práctica vital en las distintas etapas de vida de la persona. Delors (1996) en su propuesta educativa desde la UNESCO lo expresa como una forma de "Aprender a ser":

"...El desarrollo del ser humano, va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza con el conocimiento de si mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En este sentido, la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad (...) el enfrentamiento mediante el diálogo y el intercambio de argumentos, será uno de los instrumentos necesarios de la educación del siglo XXI." (Delors y col. 1996: 107-108).

Educar la motivación de niñas y niños es un reto ético para construir la convivencia ciudadana; niñas y niños crean sus motivos en una compleja dinámica psico-socio-cultural en la cual estar motivado es desde su libertad personal una elección (desde sus orientaciones valorativas) por lo conveniente, y a la vez una elección sobre como incorporar al otro en sus interacciones cotidianas.

La **Ética** o Moral (términos que utilizamos indistintamente, a modo de comprensión general) se expresa en la interacción con los demás, y nos traslada necesariamente a la posibilidad humana de decidir y escoger voluntariamente por lo bueno o conveniente, a ello se adosa la definición del Otro, y su inclusión en la relación cotidiana; como claramente lo sugiere Montero, al definir la ética de la relación humana:

"Una ética fundamentada en la relación supone una forma de expresión de la rectitud que va más allá del derecho a la afirmación del propio interés, para pasar a considerar el interés común por encima del bienestar individual (...) La equidad de la ética de la relación supone reconocer no solamente el carácter humano y digno del otro, sino también que la otredad no es una brecha, una diferencia, algo que distingue, que separa, sino que es parte del yo. Que cada uno es otro y que cada otro es un yo" (Montero, 2000, en Montero 2004).

La ética tiene sus bases en el lenguaje para autores como Lacan y Gergen, las manifestaciones del si mismo y de la alteridad se construyen en la interacción simbólica de las personas, (Gergen, 1996). Este estudio participa del supuesto de que la definición del otro y las orientaciones valorativas del niño se expresan en sus producciones imaginarias (elaboradas a base de lenguaje), como lo son sus relatos (tele-relatos en nuestro caso), ellos nos presenta el particular proceso de construir al "Otro" en cada niña y niño, desde su particular ética de convivencia, desplegada espontáneamente en sus expresiones lúdicas.

Familia, Escuela y Sociedad son "moradas para el encuentro con la alteridad", desde las cuales se aprenden los valores como contenidos de la ética, por ello tienen ante si, el gran reto de adecuarse a las necesidades y motivaciones que experimentan actualmente niñas y niños, al involucrarse cada vez más en la toma de decisiones para configurar su rol de ciudadanos, ello necesariamente nos remite a examinar sus orientaciones valorativas, sus concepciones de lo

conveniente así como su visión del otro; a fin de comprender estos procesos y facilitarlos, pues representan tendencias cruciales en la educación ciudadana de las nuevas generaciones.

Desde el ámbito escolar, como segunda esfera clave en la convivencia de niñas y niños en su niñez tardía, consideramos los valores que imparte la educación formal venezolana, en la que participan activamente las niñas y los niños consultados, como criterios clave de su formación valorativa. Niñas y niños consultados son estudiantes de 3ero, 4to, 5to y 6to grados, de la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica. De acuerdo con la normativa académica, plasmada en el Plan de Estudio Vigente de Educación Básica de 1era y 2da. Etapa, del Ministerio de Ecuación (1998); se les imparte un contenido de enseñanza sobre los valores, como parte de los ejes transversales.

Encontramos que los valores forman parte de los cinco ejes transversales que componen la estructura del "Currículo Básico Nacional de Educación Básica" (CBNEB), para la 1era (3er grado) y 2da etapa (4 grado, 5 grado y 6 grado), estos cinco ejes son: Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, **Valores**, Trabajo y Ambiente.

"En este sentido una Educación en Valores debe promover cambios significativos que conduzcan a la formación de un ser humano capaz de desenvolverse en una sociedad pluralista en la que pueda, de una manera crítica, practicar como norma de vida la libertad, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad, la justicia, el respeto a los derechos humanos y a los valores que de ellos se desprenden (...) hay consenso en que los valores son realidades que permiten al hombre ubicarse a sí mismo en relación con los demás. Son tan importantes que llegan a ser condiciones inherentes al ser humano. (...) Los valores se distinguen entre sí por su contenido propio y comparativo. A todo valor corresponde un antivalor que es un valor de signo negativo. Esto es conocido como un "hecho" que impone una polaridad. Para entender un valor en sus diferentes manifestaciones se requiere, por oposición, conocer el antivalor (...) Asimismo, manifiestan jerarquías que cambian por circunstancias históricas o causales. " (Currículo Básico Nacional de Educación Básica" (CBNEB, MED, 1998).

Los Valores representan la normativa en la acción y la motivación a actuar, siendo la meta hacia la cual se dirige el comportamiento, y a su vez la forma en la cual se configura ese comportamiento. Rockeach (1973) lo define así: "Un valor es la convicción perdurable de que

un modo específico de conducta o estado final de existencia es individual o socialmente preferible a un modo de conducta o estado final de existencia alternativo"; de tal manera que los valores nutren la motivación de niñas y niños para enseñarlos a tomar decisiones acertadas o convenientes.

Tomando en cuenta, el carácter integral de la propuesta de Educación en valores expresada en el CBNEB, expondremos algunos de sus planteamientos. Se delimitan cinco reglas para el logro de la educación en valores para niñas y niños cursantes de la 1era y 2da. Etapa de Educación Básica (Ibíd.):

Para los efectos del currículo escolar se asume que los valores se internalizan, es decir que se adquieren por la experiencia, pero se concientizan cuando se aprenden por la conducta, esta constituye la primera regla. La segunda regla vinculada con esta, es que la concientización de los valores debe partir de la consideración del "yo" para llegar al "nosotros", en la medida en que el desarrollo evolutivo de la persona lo exige. De forma que el aprecio por sí mismo, debe educarse como un valor a partir de la autoafirmación.

La tercera regla para propiciar la internalización de los valores es la de lograr una progresiva identificación del "yo" con el "nosotros" y con "el mundo de los otros", de manera tal que pueda ser entendida por niñas y niños en la medida en que sus experiencias le planteen interrogantes y construyan explicaciones para ellas.

La cuarta regla es la búsqueda del aprecio de los valores positivos en contraposición con los antivalores; por lo que se hace necesario sensibilizar a niñas y niños, para que diferencie unos de otros mediante la discusión y el diálogo, y posteriormente puedan manifestar en su comportamiento, que han comprendido, el poder creativo de los valores frente al poder destructivo de los antivalores.

La quinta regla busca lograr el hábito de la reflexión sobre la importancia que tienen los valores en nuestra propia existencia al condicionar y estimular las metas que nos proponemos para la formación integral de niñas y niños.

Compartimos estos postulados sobre Educación en Valores, y los apreciamos como principios-guía de la compleja interacción entre maestro y estudiante en el aula; no obstante la coherencia y validez del Programa de Educación Básica Venezolana, es necesario reconocer que

hay un contraste entre los altos niveles de actividad que caracterizan la dinámica del consumo mediático audiovisual de niñas y niños, y la falta de atención que envuelve a muchos estudiantes de este nivel con relación a su educación formal. Estas tendencia no necesariamente es atribuible al efecto único de los medios de comunicación sobre niñas y niños, pues, como hemos expresado existe un entramado de factores socializantes, que explicaría este complejo fenómeno.

Lo que no podemos dejar de ver, es que la niñez, parece encontrarse en medio de tres corrientes socio-culturales contradictorias, por un lado una familia generalmente frágil ante las diversas problemáticas que afectan, principalmente su función parental; un sistema recreativo con recursos audiovisuales, cibernéticos, desestructurados inconexos e informales, a la mano y listo para saciar sus curiosidades y hasta llenar la soledad; y por otra parte, un sistema educativo estructurado, con énfasis en lo racional, y formal, pero en ocasiones desconectado de los intereses de los educandos. Estas dinámicas contradictorias enfrentan a niñas y niños con las complejidades de nuestra cultura, resultándoles difícil su comprensión, entre otras cosas, porque los adultos suelen mostrarse indiferentes a estos temas, dificultando aún más el aprendizaje para "ser ciudadano", en especial a las niñas y los niños de sectores populares. La crudeza y complejidad de la convivencia en estos entornos puede llegar a ser tan incomprensible o ingrata para alguna(o)s niñas y niños, que prefieren la ficción televisiva, y quizá su desconexión de la realidad (que aun cuando sea cruda sigue siendo realidad). Cuando decisiones emocionales como estas, son asumidas por niñas y niños, su salud mental se ve seriamente comprometida; lamentablemente padres, familias y sociedad suelen preocuparse y ocuparse, de estos temas a posteriori, desconociendo que la salud mental en la niñez, es un logro sólo desde las prácticas preventivas y educativas. Ello nos invita a reflexionar en las palabras de Fromm:

"El problema de la salud psíquica y de la neurosis está ligado inseparablemente al problema de la ética. Puede decirse que toda neurosis constituye un problema moral. (...) Nuestro problema moral es la indiferencia del hombre para consigo mismo" (Fromm. 1983)

Y esta indiferencia de la cual habla Fromm tiene, no pocas veces, su máxima expresión en nuestro (des)encuentro con la niñez. Nos preguntamos cual ha sido la calidad de nuestro compromiso, como sociedad en la promoción de las virtudes para la formación de nuestras niñas y niños como ciudadanos; por ejemplo: desde el ya tradicional, escaso apoyo institucional a las familias; nuestro des-conocimiento de niñas y niños como personas y ciudadanos en formación; la carencia de estrategias en salud mental preventiva para niñas y niños; y sus familias; la

ciudadanía pasiva con prioridades confusas; y una comunicación social desprovista de una ética ciudadana para la niñez, tenemos evidencias muy preocupantes.

Una reseña llamativa en tal sentido, la encontramos en la investigación: "Los valores del Venezolano", desarrollada por Zapata (1996) quien encuentra, en una muestra a nivel nacional, que el venezolano se siente bien consigo mismo a nivel individual y presenta baja valoración de su sociedad y comunidad en la cual vive. En sus conclusiones el autor pone en evidencia esta tendencia individualista que se dibuja en el venezolano, al darle una alta estima a su vida privada, y una baja estima a la vida colectiva y pública; también se apreció que la mitad de los consultados asume un relativismo moral (y se distancian de una moral objetiva, la cual facilita los acuerdos sociales), y propende a la expresión de una doble moral (a la medida del interés individual): una norma vale para el individuo y otra norma vale para sus prójimos. Esta preocupante tendencia cultural requiere ser reconocida para ser transformada.

La ética se construye desde y dentro de la cultura, y con las cualidades particulares de cada persona en su subjetividad y sus interrelaciones. En la medida que nuestra sociedad toda ofrezca pautas (que promuevan el respeto a los Derechos Humanos y estimulen el desarrollo integral saludable de niñas, niños y adolescentes) en su aprendizaje para "ser ciudadanos", se desarrollará una de las mejores estrategias de prevención y promoción de la salud mental y desarrollo saludable de las nuevas generaciones.

En relación con la formación ciudadana, su ética y las particularidades de género, es necesario precisar que el género es una construcción cultural, una organización simbólica de normas diferenciadas en la sociedad, construidas de acuerdo a sus necesidades, que se enseña cotidianamente a niñas y niños.

Para Burin (1999) el sentido de género se aprende principalmente a través de las estructuras del lenguaje que se usa con niñas y niños, con el cual, se delimita tempranamente una relación del poder expresada en significados del ser hombre y el ser mujer, los cuales regulan las relaciones entre niñas y niños, y el conocimiento social acerca de sus posiciones en el mundo cultural.

La Ética del Cuidado propuesta por Gilligan (1982, 1985) surge a partir de varias investigaciones realizadas por esta autora norteamericana, que mostraron que las mujeres muestran una ética orientada hacia el cuidado y la responsabilidad con el otro. Gilligan delimita

dos maneras diferentes de configuración del Yo en la mujer y en el hombre. En el varón evidencia una intensa necesidad de separarse del otro, quien llega incluso a describir situaciones de violencia para lograrlo, matizando un mundo lleno de confrontaciones; la autora identifica que los hombres ven un peligro en la afiliación personal íntima y consideran que el riesgo surge en la intimidad. En cambio las mujeres perciben el riesgo en situaciones de logro impersonal e interpretan el peligro a partir de situaciones de éxito competitivo. De forma que hombre y mujer experimentan el apego y la separación de diferentes maneras.

Por lo tanto, niñas y niños necesitan disponer de conocimientos sencillos y cercanos para la formación y orientación de su voluntad, a fin de estimular sus escogencias para ser virtuosos; aprender a ser ciudadano es un dilema ineludible, al cual se enfrenta cada niña y niño, y no esperará para decidirlo cuando sea adulto, la decisión se toma racional o irracionalmente en la niñez, por ello nuestro apoyo será crucial en esta disyuntiva ética. A este respecto, nos parece ilustrativa la propuesta de Lickona (1993), en la que proyecta una educación de las virtudes humanas, estructurada por una interacción progresiva en la trilogía: Conocer la virtud, Desear la virtud y Actuar con virtud. Reseñamos seguidamente la propuesta del autor:

- Conocer lo que es la virtud: Es la sensibilidad a la virtud como capacidad de ver la dimensión virtuosa en situaciones de la vida diaria, siendo capaz de tomar decisiones buscando determinada virtud, con base en el análisis de alternativas, consecuencias y de evaluar los valores morales en juego.
- 2. Desear la virtud: Significa buscar motivaciones particulares para cada virtud; desarrollar la conciencia ética de modo que se internalicen los valores, al punto de apreciarlos afectivamente; desarrollar la empatía con el sentir ajeno como base para la sensibilidad social, solidaridad y tolerancia.
- 3. Actuar con virtud: La acción ética es el resultado natural de conocer y desear el bien; a veces no se da la añadidura, pues, implica habilidades que hay que desarrollar:
  - a. Voluntad: La acción correcta o virtuosa normalmente es la más difícil de emprender, por ello necesita asociarse a un sentido de trascendencia como el deseo de sobresalir en una meta positiva.
  - b. Competencia: Habilidad de transformar un juicio moral en una acción virtuosa ajustada a las necesidades de las personas.

- c. Hábito: Es adquirir la costumbre o disciplina de actuar con virtud. Niñas, niños y adolescentes necesitan practicar constantemente las buenas acciones, ello formará su carácter.
- d. Perseverancia: Esa virtud en si misma, ayudará a niñas, niños y adolescentes a orientarse al logro de metas cuyos resultados se ven en el mediano y largo plazo.

Privilegiar el aprendizaje de las virtudes en los niños, requiere comprender la interacción del desarrollo infantil con las cambiantes condiciones socioculturales a nivel mundial y nacional; en tal sentido, los medios masivos en especial la Televisión y las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTICs) ofrecen a niñas y niños un menú de opciones para escoger y dar respuesta a la satisfacción de sus motivaciones. Este proceso de toma de decisiones en niña y niños se presenta como una transformación psico-cultural que parece consolidarse en el siglo XXI, y que demanda ser analizada en vista de que cambia la naturaleza y evolución de los vínculos del niño con sus entornos vitales. Desde lo que propone Bruner (1995) al menciona dos tipos de constricciones culturales que operan sobre el desarrollo de la niñez: La orientación de los valores y el lenguaje; planteamos que ambas condiciones están siendo trastocadas y modificadas, por la confluencia de diversas tendencias socio-culturales entre las que se encuentra el debilitamiento del rol de la familia y la escuela; el distanciamiento de las relaciones humanas en medio de la sociedad globalizada y mediatizada por las NTICs, propias de la "Sociedad Red" (Giddens 2000; Castells, 1995).

Este empujón hacia un "protagonismo sin guía o sin guión" que las sociedades actuales están dando a niñas y niños, para decidir cada vez más tempranamente aspectos cruciales de sus vidas, (en ocasiones sólo con apoyo de recursos massmediáticos o personalizadamente tecnificados), creemos que esta nueva disposición en niñas y niños representa un dilema ético, que urge estudiar en profundidad, por su alto impacto prospectivo en la convivencia ciudadana.

Es vital ensayar nuevas formas de acercarnos a niñas y niños, desde el mayor respeto y responsabilidad que podemos asumir con ellos: Como acompañantes activos, como interlocutores que dialogan con lenguaje común, y movilizan la trilogía: Educación-Recreación-Ética, para invitar a niñas y niños a descubrir cooperativamente, desde su deseo de conocer e imaginar el mundo, la práctica de las virtudes. De la calidez que genera calidad a este

acercamiento dependerá se entrelacen los hilos para tejer la cobija de las virtudes ciudadanas, que nos arrope a todos, y sin la cual no podríamos convivir.

## 1.2. Configuración del Protagonismo de niñas y niños como ciudadanos.

En este aspecto incorporamos algunas de las propuestas del ilustre educador venezolano Simón Rodríguez sobre la formación ciudadana y la educación para el trabajo.

Rodríguez pensaba que para educar con efectividad, había que hacer que el educando viera antes la necesidad de ello, y así surgiría el deseo por obtener el conocimiento. El estudiante se interesará en la lectura siempre y cuando se hayan sembrado primero ideas en su mente, y la capacidad de pensar. También propone que "las palabras deben pintar las ideas".

Asigna prioridad a la formación del ciudadano proponiendo que: "saber sus obligaciones sociales es el primer deber de un Republicano y la primera de sus obligaciones es vivir de una industria que no perjudique a otro, directa ni indirectamente" (Rodríguez, 1975).

Propone ideas innovadoras para su época que se concretan en la creación de una Escuela Abierta, cercana a la naturaleza y la realidad concreta del niño, una Escuela de aprendices de ciudadanos. Planteaba que el ciudadano no puede vivir en República sin saber lo que es la sociedad, y para ser consecuente con ella, se le instruye, llegaría el día de poder hacerle entender con Fruto, "que saber es facultad necesaria para hacer y que esto llama Obligación: entonces, estaría bien mandarle cumplir con las obligaciones del ciudadano" (Rodríguez, Íbid).

Propone dar educación a los jóvenes y hacerle aprender un oficio mecánico, fuera de los primeros indispensables conocimientos para vivir en la sociedad, como escribir, contar, la gramática de su lengua, etc. Su idea fue preparar a los niños para enfrentar la vida con el conocimiento de algo práctico. Propone que la labor académica de una escuela debe combinarse con el trabajo productivo que estuviese al servicio de las comunidades. Reconoce al trabajo como un valor social que enseña mucho a los aprendices de ciudadanos; con ello ofrece una

valoración ética del trabajo y la participación activa en la transformación social de nuestra realidad, lo cual es de gran valor en la actualidad al considerar la formación ciudadana de niñas, niños y adolescentes y la opción de construir la noción del protagonismo en la niñez y adolescencia.

Estas lúcidas propuestas de Simón Rodríguez, queremos vincularlas con los planteamientos de Bruner (2003) en relación a que nosotros como seres humanos construimos y reconstruimos nuestro Yo, según lo requieren las situaciones que encontramos, con la guía de nuestras experiencias del pasado y nuestras experiencias y expectativas para el futuro. Para Bruner la creación de un Yo es un arte narrativo, que tiene un lado interno y uno externo. El interno es la memoria, los sentimientos, las ideas, las creencias. El externo, la aparente estima de los demás y las expectativas de la cultura a la que pertenecemos. Los actos narrativos dirigidos a crear el Yo son guiados por modelos culturales implícitos acerca de lo que se debe o no ser y hacer. Desde las ideas Robinsonianas, niñas y niños son aprendices de ciudadanos, quienes con ideas (valores) sembradas en su mente y la capacidad de pensar, desearán obtener conocimientos de su realidad, y aprenderá a integrar el trabajo a ese conocimiento. Ello se sustenta en la capacidad humana de comunicarnos con "las palabras que pinten las ideas". Estos retos necesariamente se sirven de la creación narrativa del Yo del niño y la niña, de ese arte al cual alude Bruner, y que él engloba en su expresión: "somos fabricantes de historias". Así creemos que puede favorecerse la configuración del Protagonismo de niñas y niños como ciudadanos, mediante el pensamiento narrativo que da sentido a nuestra vida y a los sucesos, en los que estamos involucrados integrándolos en relatos. Creemos que este Protagonismo es y será un desafío por construir, el cual los niños necesitan "pintar con palabras": necesitan narrarlo en un "compartir simbólico" (Gear y col, 1988): conversarlo y comunicarlo con sus "otros significativos" y con sus "otros generalizados".

Desde la perspectiva de activistas latinoamericanos a favor de la niñez, como Ríos y Lascano (2000) la reflexión sobre el Protagonismo Infantil genera más preguntas que respuestas, como punto de partida, lo vinculan con una temática próxima como lo es el **Protagonismo Social,** desde el cual delimitan aspectos conceptuales del Protagonismo Infantil.

El Protagonismo de Niñas y Niños conviene insertarlo como meta de una *Estrategia Integral de Desarrollo de Habilidades de la Niñez* a nivel nacional e institucional en nuestro

país. De acuerdo con la propuesta de Ríos y col. (2000) el Protagonismo Infantil se logra de acuerdo a los siguientes niveles de desarrollo interactivo:

**Promover habilidades básicas**: como la autoestima, y la identidad, para que niñas y niños conozcan: quienes son y sus ámbitos sociales de pertenencia; fomentar también el humor, optimismo, la esperanza y creatividad como habilidades para enfrentar las adversidades y buscar soluciones.

La participación: se vincula con la confianza y la autonomía, así como su vinculación solidaria con otros. Implica además la inclusión voluntaria del niño en actividades no necesariamente generadas por ellos.

El Protagonismo propiamente dicho: es la capacidad de niños/grupos para formar parte activa en el diseño y ejecución de estrategias e iniciativas que permitan transformar las circunstancias desfavorables. Las variables que proponen trabajar a manera de hipótesis son: Capacidad de visión (Pensamiento estratégico), capacidad de propuesta, capacidad de negociación y capacidad de gestión/ejecución.

Actoría Social para el desarrollo y ciudadanía: Es la capacidad de las personas/grupos para formar parte activa en la planificación y construcción de su futuro, el de su familia y comunidad. Este es el nivel superior de protagonismo que se debe presentar en la adolescencia, y se va consolidando en la etapa adulta. Es un elemento orientador, como horizonte futuro. Su utilidad práctica es que puede permitir un trabajo de seguimiento posterior de los niños. En este nivel de capacidades se expresan en los diferentes roles que deben cumplir las personas, roles: familiar, social, económico y político.

Estos niveles se despliegan de forma dialéctica y no secuencial; con una dinámica interactiva entre la formación ciudadana y el sentido ético de sus participantes; quienes con el trabajo cooperativo y los valores socialmente constructivos, alcanzarán logros compartidos.

Para complementar esta ideas, consideramos que el Protagonismo de la Niñez es también: el Logro de metas asociadas a valores sociales que se activa a través de la capacidad de decidir comprometerse con pensamientos, afectos y acciones que lleven al logro de metas socialmente significativas ajustadas a la etapa del desarrollo del niño y niña. Es también el proceso de aprender una motivación al logro, afiliación y poder en armonía. Es aprender de forma concreta y reflexiva una Ética con contenido de valores sociales vinculan constructivamente a niñas y niños con el otro en la convivencia cotidiana.

En resumen, Protagonismo: Implica la orientación motivacional (la intención) de un personaje que vincula su interés por los <u>valores sociales</u>, con el ejercicio del trabajo socialmente constructivo. Es un proceso motivacional que se orienta hacia valores sociales y apunta al logro de la meta el Protagonismo: como finalidad personal en la que disfruta de virtudes y valores sociales, alineados al desarrollo integral de la persona y la sociedad. El Protagonismo es así un valor que se expresa como proceso (es un medio), y también es una meta (es también un fin en si mismo).

Por ello en relación con la creación de historias y creación imaginaria de vínculos interpersonales, los valores y el trabajo de los personajes, se asocia con aspectos éticos que le otorgan dirección y equilibrio. En tal sentido, la presencia del compromiso por el trabajo y los valores éticos en la creación de personajes refleja la compleja trama intra-subjetiva de cada niña y niño, desde la cual ensaya imaginariamente una posible realidad con el ejercicio del trabajo y los valores sociales.

La noción de Protagonismo a la que aludimos, se emparenta por el sentido que deseamos transmitir, a un concepto desarrollado por Montero (2003) desde la Psicología Comunitaria, en su noción de *Fortalecimiento*: como el proceso mediante el cual los miembros de una comunidad, desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida actuando de manera comprometida, conciente y crítica para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a si mismos. El compromiso y la conciencia suponen alguna forma de desarrollo de identidad social expresada en el sentido de pertenencia.

Este fortalecimiento valdría concebirlo como un proceso que se aprende desde la niñez y progresivamente se consolida, para luego manifestarse plenamente en la vida productiva del adulto, en su familia, comunidad y sociedad. En Venezuela necesitamos inventar, y luego fortalecer: "Nuestra Cultura del Protagonismo Ético para Todos los Ciudadanos", basada en el aprendizaje cooperativo de las virtudes democráticas.

Nos propone Savater (1988), que la virtud es algo que puede ser visto, que puede ser reconocido en el espacio público donde ocurre la interacción social. No es sólo un motivo ni una intención, sino un ejercicio. En este aspecto de la visibilidad la virtud es lo que debe ser reconocido, en el doble sentido de distinguido y agradecido. ¿Qué ocurre en la dinámica cotidiana del venezolano que parecen no valorarse las virtudes ciudadanas?; ¿Cómo ha perdido

impacto el ejercicio de virtudes ciudadanas en el espacio público, como búsqueda ética para obtener metas sociales positivas?

La ética es una toma de postura voluntaria, fruto reflexivo del amor propio humano, el problema para hoy y para mañana de la ética, es cómo evitar caer en la banalidad, lo instrumental e intrascendente. Aquí es esencial la función de la imaginación creadora de nuevas ideas y valores (Castoriadis, 1998; Victoria Camps, 1984), porque la ética es querer ser, y sabemos desde el "De Anima" aristotélico que "ningún ser desea sin imaginación". Aunque el marco básico de los valores ha sido ya establecido, en él concurren condicionamientos que no hemos elegido ni podemos rechazar: las formas que irá dibujando el estilo moral de cada persona en cada época. (Savater, Ibíd.).

La Cultura del Protagonismo Ético para Todos los Ciudadanos es una utopía social creadora que puede ser re-significada desde la Educación para los Medios (EPM); entendiendo que la EPM busca la formación de una conciencia ética y una práctica ciudadana dirigida a transformar la sociedad para hacerla más democrática, y directamente protagonizada por los ciudadanos, incluyendo por supuesto, a niñas y niños ciudadanos.

Mattelart (1973) apunta la necesidad de utilizar la tecnología de los medios masivos (en especial la televisión e Internet) a favor del ejercicio de la ciudadanía, enfatiza el papel central de la educación puesto que en nuestras sociedades latinoamericanas existe gran cantidad de excluidos, y sólo en la medida en que todos puedan acceder a conocimientos propios de la nueva cultura, que se configura con estas tecnologías; se podrá soñar con ponerla al servicio de todos. Este autor señala:

"Esta problemática debe ser transformada en una problemática ciudadana. De otro modo nunca podremos reformar el sistema. Creo que va a ser un trabajo muy largo, pero me parece que es fundamental (...) La autorregulación no se da si no existe una intervención de ciudadanía..." (Mattelart, 1973, 34).

Desde este conjunto de ideas, proponemos abrir espacios para dialogar sobre la creación de un modelo de Educación para los Medios para el Protagonismo de la Niñez Venezolana, basado en las ideas educativas de Simón Rodríguez, las propuestas educomunicacionales de Paulo Freire y Mario Kaplún, con la incorporación de las mejores prácticas internacionales de este ámbito, que unan conocimiento y transformación social, desde las necesidades reales de

niñas y niños como ciudadanos en formación, que conviven en un entorno sociocultural concreto.

El Protagonismo Ciudadano de la Niñez que surja de la EPM se nutrirá de la imaginación deseante, la intención responsable y el ejercicio de la lúdica ética; por ello en la niñez el Protagonismo se aprende jugando, y jugando con y desde los valores sociales. Es decir que sin juego constructivo y cooperativo no puede haber Protagonismo ciudadano, es así también, como los Derechos Humanos son entendidos mejor por niñas y niños, a través de las vivencia del respeto que otros le ofrecen, y también por la dinámica lúdica que los ejemplifique (en especial para los casos, en que los "Otros significativos" no ofrezcan las vivencias de respeto que el niño merece).

## 2. El juego como encrucijada creativa de la niñez.

En la niñez tardía o preadolescencia el juego de niñas y niños sigue representando una actividad fundamental para su desarrollo integral. UNICEF en su propuesta: "El Deporte, Recreación y Juego" propone que el niño en edad escolar adquiere nuevas habilidades y perfecciona las que ya tiene, trepar, correr, saltar, brincar, son actividades que, entre muchas otras, desarrollan y fortalecen su cuerpo; y el proceso de socialización la ayuda a dominar las habilidades de índole más formal. Los juegos basados en reglas y el trabajo formal en equipo desempeñan un papel crucial en el desarrollo de las habilidades físicas, el sentido de la colaboración, la empatía y el pensamiento lógico del pequeño, que aprende a observar las reglas, a compartir, a respetar a sus compañeros y a esperar su turno. En este documento UNICEF propone que el juego es un asunto serio que amerita el compromiso de los Estados Parte con el Derecho de niñas y niños a Jugar (Artículo 31 de la Convención sobre Derechos del Niño). Añade además que el juego es una herramienta para la Paz al proporcionar esperanza; el deporte como actividad lúdica fortalece la amistad, siendo una de sus máximas que no hay diferencias entre los niños: Todos aprenden cómo ganar y cómo perder honorablemente; es así el deporte un lenguaje universal con capacidad de superar diferencias y fomentar valores esenciales para una paz duradera, siendo una herramienta para liberar tensiones y facilitar el diálogo. (UNICEF, 2004).

Niñas y niños juegan en cualquier lugar y tiempo; juegan para poder subjetivarse (construir su mundo interior), juegan para no ser ellos objetos descartables; y juegan tratando de habilitar el cuerpo para introducirse en "el malestar de nuestra cultura", para foguearse en el lazo social, estas aseveraciones hechas desde la psicología profunda, nos llevan a indagar desde la perspectiva psicoanalítica, en la que Freud indica que el juego está regido por los deseos del niño, en especial el deseo de ser adulto, y también a través del juego rectifica o elabora la experiencia cotidiana, sin negarla. Winnicot por su parte, indica que el rasgo principal del juego es ser una experiencia transicional creadora, como posibilidad de despliegue de la cadena significante. El juego compromete al cuerpo tanto por la manipulación de objetos como porque hay intereses vinculados con aspectos de la dinámica corporal. El juego se deriva de la acción recíproca en la mente del niño, entre lo que es subjetivo y lo que se percibe de manera objetiva.

La noción del espacio lúdico desarrollada por el psicoanalista Winnicot (1971) nos muestra la importancia del juego y su carácter "subjetivante", al considerarlo como la actividad humana que inaugura el pensamiento, abriendo la posibilidad de relatar-nos y de imaginar-nos desde la construcción lúdica de los personajes y de las historias. El sujeto es quien constituye ese "espacio transicional" (Winnicot, 1992), que no es interior ni exterior, podemos decir que es una tercera zona creativa creada por niñas y niños. Estos procesos de juego vitales para niñas y niños, tienen como centro al cuerpo y su contacto con su mundo cotidiano, en su cuerpo se encuentran con un espacio-tiempo concreto que se acerca y se aleja en el diálogo de las presencias vinculantes que permiten la aparición del "espacio transicional lúdico" en el que se desarrolla la capacidad simbólica como función de pensamiento.

El niño en etapas como la niñez tardía adquiere destrezas en el manejo de sus zonas de juego, y abre el camino que va desde el fenómeno transicional a la experiencia cultural, vinculándolo con su comunidad y colectividad. Las experiencias transicionales para Winnicot son el preámbulo del amplio campo de las experiencias culturales.

Desde enfoques cognitivos y conductuales se aprecia al juego como el medio natural de expresión de niñas y niños, el juego es un proceso que traduce un esfuerzo del niño por obtener control sobre el ambiente en el que se desenvuelve. El juego es para niñas y niños lo que la verbalización para los adultos (Ginott, 1961). En la etapa del juego simbólico (entre 2 y 6 años) niñas y niños imitan y simulan, las actividades de juego son espontáneas y autogeneradoras y

por tanto sin objetivos asociados a tareas de trabajo (Lowenfeld, 1967 y Piaget 1962). Cuando los niños llegan a la edad escolar, el simular se vuelve menos abierto. En lugar de actuar niñas y niños se vinculan más con situaciones de fantasía y mantienen un "juego interiorizado" como afirmó Piaget (1962). En esta etapa de juegos con reglas, de los seis a los doce años, los niños se enfocan en la realidad y su uso de razonamiento y símbolos se hace más lógico y objetivo. El juego y la fantasía se vuelven más reales, y niñas y niños se dan cuenta de que el juego simulado abierto, no es socialmente aceptado; por tanto, el juego de fantasía se internaliza de manera gradual. Singer (1966) sugiere que el material de este juego se almacena como imágenes o impresiones que posteriormente los recordará cuando lo crea necesario. (Schaefer y col. 1988).

Desde una perspectiva socio-cultural, Vygotski (1979) también aprecia la valía del juego, como medio que dirige el desarrollo del niño y que mediante las leyes que gobiernan este tipo de actividades alcanza un primer dominio del pensamiento abstracto, lo expone así:

"...durante el juego el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego es como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es. Al igual que en el foco de una lente de aumento, el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en si mismo una considerable fuente de desarrollo" (Vygotski, 1979: 28).

Como parte importante del desarrollo que privilegia el juego, los Juegos de Equipos son en la niñez tardía la mejor forma de crear y fortalecer lazos de amistad, este intercambio ofrece una riqueza insustituible para el aprendizaje socio-emocional de niñas y niños; al respecto Piaget (1969) afirma que en esta etapa, la cooperación entre niños es tan importante para el progreso del conocimiento como la acción de los adultos, así, las discusiones entre pares al permitir un intercambio de puntos de vistas entre iguales, resultan irreemplazables para favorecer la formación del pensamiento crítico, y cada vez más objetivo. Así la interacción entre los pares crea un espacio para el diálogo libre y nutritivo, que se convierte en aprendizaje cooperativo a partir de la confrontación de ideas para problematizar la realidad y comprenderla mejor; este aporte de Freire (1997), es central en el juego interactivo y cooperativo de niños en esta etapa, pues promueve su pensamiento ciudadano como parte de su desarrollo psicológico saludable.

Cuando el juego libre con los pares se dificulta, ya sea por limitaciones como la imposibilidad de contar con espacios públicos seguros y equipados para la recreación, se recurre frecuentemente a las opciones accesibles en el resguardo (a veces en solitario) del hogar. Como mencionamos, ciertos estudios corroboran que la televisión suele llenar el vacío de la falta de opciones recreativas compartidas y más dinámicas en los espacios públicos. Algunas investigaciones han identificado una fuerte influencia de los programas televisivos y videojuegos en las áreas de juego libre de niñas y niños, quienes en situaciones de juego simbólico, en actividades de expresión plástica, en las historias que cuentan y en las conversaciones con compañeros y maestros, expresan y representan escenas de sus programas de televisión favoritos (Pereira, 1996; Younis, 1993).

Con relación a las actividades recreativas de la niñez venezolana, la segunda investigación de Santoro (1996) indaga sobre el posicionamiento del la actividad ver televisión en las decisiones recreativa de niñas y niños. En tal sentido; al preguntarles a niñas y niños consultados ¿Qué haces en tu tiempo libre? La actividad más seleccionada fue medios de comunicación con 26,7%; seguida de juegos con 22% y deporte con 16,2%. Dentro de la categoría medios de comunicación, el 92% lo ocupa la respuesta "ver televisión" con un 92%, más en las niñas que en los niños. Ante la pregunta: ¿Qué es lo que más te gustaría hacer para divertirte? El primer lugar lo ocupan los deportes con 40,5% (más en los niños que en las niñas), y la segunda actividad es medios de comunicación, con un porcentaje mucho menor (16,2%), duplicando la selección en las niñas; en tercer lugar aparecen los juegos (14%) más en los niños que en las niñas.

El estudio de Datanálisis (Marzo, 2007) sobre el comportamiento de los niños entre 7 y 12 años, en ocho ciudades del país, revela que ver televisión es su principal distracción con (97,6%) durante la semana; y (96,6%) los fines de semana. Por otra parte se evidencia una fuerte tendencia al consumo de bienes y servicios en los centros comerciales como el lugar más visitado para divertirse y reunirse las familias. Las principales actividades que realizan los encuestados en los centros comerciales son: pasear para ver tiendas con sus familiares o amigos (53%), en segundo lugar el (40,2%) hace compras en los establecimientos; 31,4% se dirige a restaurantes; curiosamente a la conversación entre amigos, los niños en los centros comerciales dedica sólo 8,8%. Adicionalmente se revela un dato preocupante el 20% de los entrevistados no practica ningún deporte. Estas tendencias en el estilo de vida de niñas y niños venezolanos que viven en zonas urbanas es altamente preocupante, expresan su distanciamiento de las

alternativas lúdicas que más ayudan en su desarrollo humano, como lo son: el juego con amigos en espacios adecuados y el deporte como opción formativa.

En este sentido, es necesario atender lo importante: Niñas y niños demandan alternativas ciudadanas desde las cuales poder ejercitarse en los juegos y los deporte cooperativos. Por ello hemos querido enfatizar la atención al juego, como una de las principales rutinas cotidianas, que fundamenta la identidad de niñas y niños; el juego es una interacción en la cual la inclusión del otro en el espacio del juego simbólico permite la reconstrucción de significados propios en la relación interpersonal. El consumismo en niñas y niños es una de las tendencias culturales que limita y bloquea la creatividad del juego, reduciéndolo a una lógica instrumental del "tener", que le resta potencia al aprendizaje del "ser" (Fromm, 1983). Los diversos contenidos de la programación televisiva comercial (así como los mensajes que circulan desde otros dispositivos tecnológicos como Internet y la telefonía móvil) son objetos que se insertan en el espacio lúdico de niñas y niños, vinculándolos con relatos de las vivencias de otras personas, con quienes no tiene contacto directo (virtuales) y representan modelos de aprendizaje vicario, por ello estos relatos "a distancia" o tele-relatos inevitablemente socializan, por lo que se requiere capacitar a niñas y niños en el uso conciente y crítico de los medios masivos, en especial los audiovisuales.

En la actualidad la mayoría de los tele-relatos (relatos televisivos) empobrecen la dinámica narrativa de los juegos, porque cuando niñas y niños juegan necesitan lograr la construcción y reconstrucción permanente de su subjetividad, este proceso amerita ser relatado y creado con la palabra y la escucha de un otro cercano, lo que exige un espacio de diálogo e interlocución en el cual desplegar su imaginario para apropiarse de él como suyo. Entendiendo esta dinámica del desarrollo psicológico de niñas y niños, en que el cuerpo es la base de lo psíquico, nos preguntamos ¿cómo es que niñas y niños, a quienes se les limita el juego interactivo desde su cuerpo y la conversación cercana, por la presencia sustituta y perenne del tele-relato, construirán su identidad personal y narrarán sus propias vivencias? Estas inquietudes nuevamente nos invitan a vincular la salud mental de niñas y niños con la ética de nuestras prácticas sociales.

Para promover la salud mental de niñas y niños, es vital permitirles que tengan libertad de participar en la dinámica lúdica y narrativa de sus vivencias; y que puedan contar con la presencia de un adulto que valore lo que dicen, escuchando con atención sus historias. Los juegos y relatos creados por niñas y niños, en un entorno de interrelación humana, actuarán como pantallas proyectivas de sus significados internos, que luego, necesitan ser interpretados como tales, siendo espacios de diálogo, tradicionalmente, dinamizados por adultos que ofrecen

herramientas para conformarlos en objetos de conocimiento para niñas y niños; de manera que se puedan transformar en espacio para pensar, reflexionar y construir significados psico-sociales y socio-culturales.

Cabe reflexionar sobre lo que sostiene Silverstone (1999), al enunciar que el placer y el juego son aspectos centrales de nuestras relaciones con los medios de comunicación. Los aspectos irracionales, corporales y eróticos son fundamentales en la experiencia social a pesar de que a menudo se nieguen.

Es importante vincular armónicamente el juego de niñas y niños con la Educación para los medios (EPM), sirviéndonos de la guía de los valores. Estas acciones crearán puentes entre el disfrute del juego y el aprendizaje de códigos de los tele-relatos, lo que motivará a niñas y niños a participar activamente en la creación de su nuevo conocimiento audiovisual. Lo cual se alinea con la propuesta de Orozco (2002) de Tel-e-videnciar, que vincula la pedagogía lúdica y analítica adecuándose a la edad (nivel cognitivo), y a las situaciones concretas de niñas y niños participantes, a fin de promover: Jugar a la televisión, con distintas actividades, usando recursos cotidianos para los niños, de forma tal que se ilustra que la representación televisiva es una construcción, no un espejo, ni una ventana al mundo. Orozco recomienda el ejercicio físico como parte de los talleres de EPM, lo cual representa un recurso valioso que moviliza creativamente la energía de niñas y niños.

Ferrés expone de manera práctica la importancia de educar el placer audiovisual, en un modelo jerárquico sustentado en los valores. En su propuesta el objetivo de la EPM es ayudar al usuario a escalar niveles en la jerarquía de los deseos, en la jerarquía de los placeres audiovisuales; partir de los primarios para llegar a los superiores. De acuerdo con el autor:

"Hay que redescubrir el placer de aprender, el placer de conocer, como condición indispensable para garantizar el esfuerzo que comporta todo acto de aprendizaje (...) El principio de la realidad no comporta la renuncia al placer. Comporta en todo caso, la renuncia a un deseo inmediato en beneficio de un deseo postergado, la renuncia a un placer inferior para conseguir uno superior. Supone, en definitiva una capacidad de adaptación a una realidad que exige demoras, peajes, renuncias...Pero siempre para llegar al placer." (Ferrés, 2000: 137).

En las comunicaciones audiovisuales, se ofrecerían al espectador una amplia gama de placeres que podrían categorizarse, en una escala que asciende desde lo primario a lo secundario, desde lo elemental a lo complejo:

- Placer derivado de la sensorialidad: Es el provocado por la gratificación de las formas visuales y sonoras.
- Placer derivado de las implicaciones emotivas: Proviene de la activación del inconciente del espectador, que ante el tele-relato activa los mecanismos de identificación con unos personajes y de proyección en sentimientos diversos con otros. Este es un placer instintivo e incontrolado que se experimenta sin tener conciencia de él.
- Placer derivado de la fabulación: Representado por la activación de la imaginación y la fantasía que estimula toda historia, la sed de conocer y soñar con los relatos se presenta de forma conciente como inconciente.
- Placer derivado de la interpretación estereotipada de la realidad: Proviene de la sensación de aparente control racional de la realidad. Comporta una interpretación primaria de la realidad, sin matices, sin contradicciones, irracional en el fondo, ya que no se utiliza la razón para razonar, sino para racionalizar.
- Placer derivado de la toma de conciencia de los niveles anteriores de placer: Se trata de la satisfacción de advertir y comprender los mecanismos mediante los que la obra, de manera intencional o involuntaria ha logrado gratificar; implica analizar y comprender las estrategias mediante las cuales se ha sido emocionalmente "atrapado" por un producto audiovisual.
- Placer derivado de la fruición estética: Se produce a partir del análisis formal de la toma de conciencia de los recursos expresivos utilizados, del reconocimiento de la calidad de la puesta en escena.
- Placer derivado de los aprendizajes de carácter reflexivo: Procede del saber, que proviene a su vez de la relación entre la obra y su realidad. Las imágenes facilitan aprendizajes cognitivos de diverso tipo: sobre la naturaleza humana, sobre las contradicciones de la existencia, sobre la historia humana, sobre las sociedades y las culturas, las ciencias, etc. Es el disfrute de acceder a segundos y terceros niveles de significación, más allá del estrictamente narrativo. Es un placer derivado de la comprensión del mensaje y puede desplegarse ante cualquier mensaje desde una película hasta una cuña publicitaria.
- Placer derivado del análisis crítico: Es el disfrute de la comprensión de significados, acompañada de la valoración desde todos los puntos de vista, según los casos: referencial (en cuanto a adecuación a la realidad de las cosas representadas); ideológico (en su adecuación a los parámetros de la propia ideología), ético (en su adecuación a los propios criterios morales) y estético (en su ajuste a los parámetros de la expresión estética). (Ferres, Ibíd.).

Esta escala nos presenta los niveles que recorrería una persona que participe en un proceso de EPM, esta trayectoria muestra un proceso de concientización en el cual se fortalecen los procesos cognitivos y metacognitivos, para comprender en especial sus reacciones emocionales e irracionales asociadas al consumo audiovisual, con el fin de que el sujeto adquiera cierta capacidad de autocontrol, y así pueda escoger mejor y disfrutar más concientemente de los contenidos audiovisuales que están a su disposición.

Para Ferrés, la Televisión como el sueño, funciona psicológicamente en un primer nivel como espectáculo, e incluso como válvula de escape, pero a esta primera gratificación habría que añadirle las gratificaciones que provienen de la conciencia reflexiva y crítica; por ello padres y maestros deben ayudar a interpretar y cuestionar los mensajes audiovisuales, de forma que plenamente se comprenda su relación con cada programa como unidad narrativa. (Ferrés, Ibíd.).

#### 3. Construcción de narraciones e historias en los niños.

La creación de narraciones en niñas y niños, nos lleva a reflexionar sobre la naturaleza misma de la cultura; y lo natural del impulso de narrar como necesidad de contar como ocurren nuestras experiencias y los hechos que conocemos. Para Roland Barthes, la narrativa surge entre nuestra experiencia del mundo y nuestros esfuerzos por describir lingüísticamente esa experiencia, es simplemente como la vida misma, es internacional, transhistórica, transcultural, en tanto la narrativa es "traducible" sin menoscabo esencial (1977). La narratividad lejos de ser un problema, podría ser la solución a un problema de interés general para la humanidad: cómo traducir el conocimiento en relato, y configurar la experiencia humana en una forma asimilable a estructuras de significación humana en general, en vez de específicamente culturales. Barthes sugiere que lejos de ser un código entre muchos de los que puede utilizar una cultura para dotar de significación a la experiencia, la narrativa es un meta-código, un universal humano sobre cuya base puede transmitirse mensajes transculturales sobre una realidad común.

La capacidad narrativa se adquiere a temprana edad y la adquisición de las habilidades que la hacen posible precede a otras habilidades como las matemáticas o la lecto-escritura (Peña y Lillo Higuera, 1998 en Delgado, 2005). El desarrollo de destrezas narrativas es necesario para el buen desempeño del niño en la etapa escolar (Shiro, 1998), particularmente en la lecto escritura.

Dentro de las habilidades narrativas que los niños desarrollan durante los primeros años de la etapa preescolar se encuentran entre otras: la organización de eventos alrededor de un eje temporal; el establecimiento de la secuencia de eventos en el tiempo y el establecimiento de relaciones causa efecto (Peña y Lillo e Higuera, 1998). Este desarrollo del niño tiene sus bases en las habilidades cognitivas, culturales y lingüísticas, adquiere su forma más próxima al habla adulta a la edad de once años. (Delgado 2005). Para Bruner (1994) la narrativa es la organización comunicativa humana que nos proporciona el principal vínculo entre nuestra propia vivencia de ser y nuestra experiencia de los demás en el mundo social que nos rodea.

Nos enfocaremos en algunos planteamientos de Bruner, quien desarrolla un enfoque orientado culturalmente y centrado en la construcción de significados que confluyen en la Psicología Cultural, integrando "sistemas simbólicos compartidos" (Bruner 1990: 28) Para este autor los procesos de construcción y uso de los significados implican transacciones entre personas, quienes inmersas en la realidad cultural, comparten códigos de interacción; de forma que los significados se generan en un proceso de intercambio, y por tanto "el significado se hace público y compartido" (p. 29).

El supuesto principal de la Psicología Cultural propone "...que la relación entre lo que se hace y lo que se dice, en el proceder normal de la vida, es interpretable" (p. 34). De forma tal, que la Psicología Cultural es interpretativa de la acción humana cotidiana; en cuanto es acción desplegada en la realidad de una cultural particular, delimitada por Bruner (1990) como la "acción situada" por estar situada en un escenario cultural y en los estados intencionales mutuamente interactuantes de los participantes. Bruner señala que la causa del proceso de interacción social está en la búsqueda de significados dentro de la cultura.

Bruner propone el concepto se Psicología Popular que representa un conjunto de descripciones más o menos normativas, y más o menos conexas sobre cómo "funciona" el ser humano; siendo esta disciplina un reflejo de las realidades culturales dinámicas, por ser procesos de construcción y negociación entre las personas.

Para la Psicología Popular la narración constituye el vehículo a través del cual se construyen los significados. Por cuanto la narración media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo ideosincrásico de las creencias y los deseos (Bruner, 1990). Por tanto en la narración confluyen el carácter socialmente compartido que impregna la vida cultural y el matiz particular que se genera en la experiencia individual.

En tal sentido, Bruner propone que las historias tienen que ver con cómo interpretan las cosas los protagonistas, qué significan las cosas para ellos; así le asigna una alta prioridad a la narratividad como constructora de la acción y la intención humana en la cultura.

Sobre el valor protagónico del narrador Ibáñez (1996) al analizar las propuestas de Bruner, valoriza la visión protagónica del narrador, mencionando que "toda narración funciona como un proceso de reconstrucción del pasado, no para reencontrar el pasado y poder cómo era éste en verdad, sino para darle una coherencia desde las preocupaciones actuales del narrador." Ibáñez, 1996: 95). De manera que el narrador en su esfuerzo de reconstruir sus vivencia, crea algo nuevo que manifiesta los significados que el o ella atribuyen a sus relaciones y su entorno dentro de su cultural particular.

Bruner indica: "La conducta humana se encuentra organizada y controlada por intenciones reales y atribuidas. La sabiduría popular de la especie, con arreglo a la cual los niños se educan para participar en la cultura humana, refleja esta organización (Bruner, 1998: 115-116).

La Psicología Cultural cuyo interés es explorar estas configuraciones culturales, enfoca su esfuerzo explicativo en los "actos, expresiones y contextos que hay que interpretar" (Bruner 1990: 117). Sirviéndonos de esta perspectiva nos inquieta conocer las expresiones de niñas y niños sobre su relación con la programación televisiva desde sus narraciones imaginarias, en las cuales ellos son narradores, y por tanto protagonistas que crean algo nuevo: Relatos para televisión; en los que está plasmada la huella cultural de sus lazos humanos subjetivados.

La construcción de significados implica la visión protagónica de cada niña y niños como persona, por ello los consideramos protagonistas de sus narraciones y también protagonistas de esta investigación, entendiendo que cada niño es único, y capaz de crear su historia personal de vida, a partir de sus recursos personales, y de sus experiencias dentro de la particular dinámica desplegada en sus contextos de convivencia.

En las últimas dos décadas desde diversas disciplinas de las ciencias sociales ha surgido un renovado interés por estudiar la capacidad narrativa y sus potencialidades para configurar nuestros conceptos de realidad, por ejemplo desde la Psico-Lingüística, Stein y Albro (1997) indican que toda buena narrativa debe poseer un protagonista animado que realiza acciones intencionales que lo levan a una meta y un desenlace y que además reflejan los valores sociales, metas y creencias que subyacen y motivan a la interacción humana. (Delgado, Ibíd.). De acuerdo con Brewer:

"...los textos narrativos se caracterizan por la presencia de unos personajes que llevan a cabo acciones expresadas en sucesos conectados temporal y causalmente. Los procesos psicológicos que parecen destacar en la comprensión de la narrativa son los que se dedican a completar los vacíos en las secuencia de sucesos descritos en el texto. (1980-citado por Gárate 1994: 2).

La dinámica narrativa exige que el sujeto realice inferencias que le permitan la construcción de una representación coherente con el texto. Los niños por lo tanto necesitan hacer más inferencias en la prosa narrativa que en la expositiva (que describe hechos). Es por ello que como lo señala Gárate (Ibíd.), en la narrativa la construcción de significado está controlada básicamente por "el conocimiento del sujeto", desde la subjetividad del niño, diríamos nosotros; lo que abre una amplia gama de opciones a la imaginación infantil, entendiendo además que la narrativa tiene como propósito fundamental entretener y recrear.

En la década de los sesenta y los setenta surgió un interesante debate en torno a la vigencia de los cuentos de hadas tradicionales, el cual permitió a diversas corrientes de la pedagogía y la cultura, discutir en qué medida los cuentos de tradición oral cumplían una función como narrativas iniciáticas — es decir, relatos capaces de transmitir a las nuevas generaciones, los valores que merecían ser integrados y preservados culturalmente. Como argumento de esta controversia el psicoanalista Bethelhein (1976) discute a favor de la función socializadora de los cuentos de hadas en el desarrollo de niñas y niños:

"Este es precisamente el mensaje que los cuentos de hadas transmiten a los niños de diversas maneras: que la lucha contra las serias dificultades de la vida es inevitable, es parte intrínseca de la existencia humana; pero si uno no huye, sino que se enfrenta a las privaciones inesperadas y a menudo injustas, llega a dominar todos los obstáculos alzándose al fin victoriosos (...) El niño necesita más que nadie que se le den sugerencias, en forma simbólica, de cómo debe tratar con dichas historias y avanzar sin peligro hacia la madurez. Las "historias seguras" (modernas) no mencionan ni la muerte, ni el envejecimiento, los límites de nuestra existencia, ni el deseo de la vida eterna. Mientras que, por el contrario, los cuentos de hadas enfrentan al niño con los conflictos humanos básicos." (Bethelhein, 1978: 105-106).

Estas ideas reafirman, que uno de los procesos psicológico centrales en nuestra vida, y en especial en la niñez lo es la imaginación por su naturaleza creativa. La imaginación en la niñez tardía se nutre de la capacidad infantil para entender mejor la diferencia entre realidad y fantasía, y a la vez poder decidir cuando dejar la realidad de lado, tomar el punto de vista del protagonista principal y situarse en el paisaje imaginario de una historia; estos cambios de perspectiva se inician de forma preparatoria en niñas y niños preescolares, cuando escuchan, leen o ven historias y relatos, de hecho investigaciones sobre la comprensión narrativa en adultos, apuntan a procesos en los cuales los lectores viajan mentalmente junto a un protagonista y ven el paisaje desde el punto de vista presentado.

Tanto los niños como los adultos a pesar de comprender la diferencia entre situaciones reales e imaginarias, pueden cambiar su estado emocional por la contemplación de una situación proyectada o imaginada (escenas de una película o telenovela, por ejemplo). Lejos de ser una particularidad de la niñez, la tendencia de las niñas y los niños al compromiso emocional frente al material proyectado o imaginado, es una característica de los seres humanos en cualquier etapa de su vida; sólo que niñas y niños lo vivencian más intensamente, por su estilo espontáneo y libre, y por supuesto lo disfrutan más.

Niñas y niños en la niñez tardía usan su imaginación principalmente para comprometerse con un mundo imaginario y ficcional entendiendo que ese mundo conserva muchos principios causales del mundo real, y para realizar comparaciones entre sucesos reales y las diferentes alternativas que pueden ocurrir, y adicionalmente explorar lo imposible o ficticio.

La narrativa que enriquece la imaginación de niñas y niños suele contar con un reparto de personajes arquetípicos tales como el vulnerable, el joven héroe abandonado, el ayudante, el villano y el embaucador, todos sujetos a análisis profundos desde visiones principalmente psicoanalíticas. Los personajes ampliamente delineados se constituyen en figuras esbozadas que

ofrecen la posibilidad de que el niño analice e imagine aspectos del personaje para completar su singularidad, así se constituyen en arquetipos; esto no implica estereotipar, pues los estereotipos limitan y simplifican, mientras que los arquetipos expanden y enriquecen la visión del personaje. Etimológicamente arquetipo viene del griego "archétypon"; de "archein": ser el primero, y "týpos": modelo, alude al Original, modelo de una obra de arte u otra cosa. Entenderemos como arquetipos de los personajes, a las versiones que facilitan el desarrollo del pensamiento infantil, en tanto le invitan a reflexionar e imaginar, y movilizan el análisis del personaje, en oposición a los estereotipos que son imágenes esquemáticas y empobrecidas de los personajes, que limitan la observación y la reflexión propia del niño. Como lo sugiere acertadamente la ilustradora de libros para niños Monika Doppert:

"...un estereotipo no penetra en la realidad compleja, rica y contradictoria. Es una imagen prefabricada que existe por nuestra falta de confianza en nuestra capacidad de observación y en nuestro criterio y gracias a nuestra inercia mental (...) Quien usa estereotipos se limita a ver con ojos ajenos" (Doppert, 1985: 12).

Creo que en el terreno de la EPM, se despliega un proceso de concientización en el cual se desarticularían los estereotipos de los personajes de los tele-relatos, para clarificar en los procesos cognitivos y metacognitivos (de un compartir simbólico liberador), la construcción de arquetipos como patrones de percepción y entendimiento comprensibles para el común de las personas; así se activarían diversas posibilidades más complejas y creativas, para representación de los personajes y las historias.

Los intereses de los niños y jóvenes de hoy están mediatizados por los medios masivos de comunicación y podemos considerarlos frecuentemente efímeros, pero es necesario partir de ellos para llegar a los intereses que respondan a sus necesidades vitales y sociales (Teixedo, 1996) A partir de los estereotipos televisivos que han "cautivado" al niño podríamos acercarnos a los arquetipos sobre los que se construye la literatura y el cine que permanecen por su calidad, porque nos facilitan la comprensión de nuestro rol social. A partir de los "mitos simplificados" de la televisión podemos abrir camino a los mitos clásicos (bíblicos, greco-romanos e indígenas desde nuestra raíces culturales ancestrales) que expresan conflictos y contradicciones humanas de las que se desprenden enseñanza de valores y virtudes para niñas y niños.

En el marco de la EPM, el relato de historias o drama, es una forma de la programación de entretenimiento, que presenta elementos comunes a todos los dramas, como lo son: Los Personajes y el Argumento o cadenas de acontecimientos que tienen lugar en la historia. La mayoría de los argumentos tienen tres partes: Un comienzo, que sirve para presentar a los personajes e introducir el conflicto; el conflicto que se presenta describe en el transcurso de la

historia alcanzando su clímax hacia el final; y el desenlace o resolución del conflicto que coincide con el cierre (Tyner, 1991). Para este estudio, como lo indicamos, la construcción de historias se asocia a la actividad creadora de niñas y niños al inventar una narración ficticia (historia o cuento breve) con personajes y argumento delimitados, para un programa de televisión.

De acuerdo con investigaciones desarrolladas por Wright et al., 1995 (En Papalia y col. 2001: 497) Durante la niñez tardía la habilidad de niñas y niños para distinguir entre realidad y fantasía se vuelve más sofisticada durante la etapa de operaciones concretas y la transición a la etapa de operaciones formales. Cuando a niños de tercero y quinto grado se les preguntó qué hacían enfermeras y policías en la vida real y en la televisión, los chicos mayores tendieron más a reconocer a los personajes de televisión como irreales. Los niños que veían mucha televisión tendieron más a creer que era como en la vida real y a querer ser enfermeras y policías como lo veían en la pantalla. La identificación y empatía de niñas y niños con los personajes, la introyección de sus cualidades, así como la proyección de sus deseos en ellos, explica en parte las complejas decisiones psico-afectivas que sustentan estas tendencias.

Cuando se trata de comprender la naturaleza de los relatos que niñas y niños pueden crear encontramos una gama diversa de niveles de elaboración, lo cual suele asociarse por un lado con su desarrollo cognitivo y socio-emocional, y por otro con su grado de exposición a medios audiovisuales como la televisión, videojuegos e Internet; por ejemplo, Preece (1987) al investigar los tipos de narración que producen los niños de forma espontánea, establece que en el recuento o creación de historias a partir de medios audiovisuales de forma libre, las narraciones que encontró son sustancialmente más difíciles de seguir que las de los recuentos de relatos impresos, y expresa que esta distinción se evidencia en la cohesión de la estructura del relato; la investigadora indica que los relatos basados en programas de televisión son las que se produce con más frecuencia, después de los relatos de experiencia personal; lo cual se une a la inclusión de los personajes de dibujos animados de los show de televisión y las películas. (En Delgado, 2005).

# El Dibujo de niñas y niños como expresión de sus relatos.

El dibujo como forma de expresión lúdica, es una variante del juego, que facilita la expresión creativa de niñas y niños; comparable al "Juego del Dibujo del Garabato" usado por Winnicot (1971) como técnica para comunicarse metafóricamente con los niños. En este estudio

apreciamos esta cualidad comunicativa del dibujo como expresión gráfica, y su carácter proyectivo en particular.

El valor proyectivo del dibujo: "...implica que en cada detalle éste lleva la marca de la vida emocional del niño, de manera que al considerarlo en su conjunto, podemos decir que refleja una vista de conjunto de la personalidad; se trata de captar el efecto global provocado por el dibujo, es decir su estilo, ya que este estilo refleja costumbres motrices, imitaciones, pero más allá de estas particularidades expresan dimensiones centrales del ser" (Widlöcher, 1988: 106-107).

Dibujar es crear formas y contenidos, en un espacio neutro del cual se apropia el niño para manifestarse, esta manifestación, es explorada por la psicología, con una mirada curiosa en lo concerniente a su potencial proyectivo, a este respecto, los métodos de exploración psicológica proyectiva constituyen herramientas fundamentales para el psico-diagnóstico. Se entiende por método proyectivo, al método de exploración de la personalidad, asociada a investigaciones de conjunto de la personalidad, estructurada según Anzieu (1960, en Widlöcher), con totalidades en evolución.

En otros términos, cuando el niño cuenta lo que ve en una imagen de formas ambiguas, proyecta literalmente su manera de ver. Por ello el dibujo constituye una prueba proyectiva, ya que proyecta la "visión" del niño. El niño se expresa a tal grado en el dibujo, que mirando a éste podemos dar del niño cierto retrato psicológico. En tal sentido, se pueden distinguir cuatro planos diferentes en la expresión de los sentimientos y el carácter a través del dibujo:

- El gesto gráfico, la manera con que el niño trata la superficie blanda, la elección de las formas y de los colores, expresa ciertos elementos de su estado emocional; esto es lo que llamamos el valor expresivo del dibujo.
- El estilo general de la figuración revela ciertas disposiciones fundamentales de la visión del mundo del niño y constituye, por tanto su valor proyectivo propiamente dicho.
- Los productos de su imaginación nos revelan sus centros de interés, sus preocupaciones, sus gustos; este es el valor narrativo del dibujo.

Estas tres modalidades de expresión conciernen a dimensiones de su personalidad que usualmente le son conocidas. El dibujo además revela sentimientos y pensamientos inconcientes, en el sentido psicoanalítico, que se escapan al conocimiento del sujeto, este cuarto punto de vista se distingue de los anteriores:

- Los procesos defensivos representan esos contenidos inconscientes que para ser contorneados, debemos tener en cuenta asociaciones de pensamiento del niño que permitan indirectamente deducir la experiencia y naturaleza de temas inconcientes.

Para este estudio nos enfocaremos principalmente en los tres primeros planos de expresión, con énfasis en el valor narrativo del dibujo, considerando que este aspecto además de las referencias de actualidad, tiene una significación simbólica fundamental, con la cual examinamos la manera en que el niño vive las significaciones simbólicas que atribuye a la temática televisiva y sus personajes. Se refleja en su dibujo parte de su mundo imaginario, lo que no puede decirnos de sus deseos y emociones en las situaciones de interacción con la programación televisiva, se expresan indirectamente en su dibujo.

Así el dibujo, como otros sistemas de imagen no es el reflejo de la realidad sensible; no es más que una transposición simbólica en un orden de signos en un sistema semiológico. Estos significantes se articulan entre sí según ciertos principios.

El dibujo se asemeja a la caricatura; prestándose a los mecanismos de condensación y de desplazamiento, y usualmente es un material privilegiado para servir de escape a los deseos inconcientes. No basta observar lo que está significado, sino que hay que estudiar las particularidades formales: la talla, la forma de los personajes, de los animales, de las casas, de los barcos, ello tiene un valor narrativo. Examinar los rasgos, colores y tonos nos muestra los rasgos del gesto gráfico atribuiremos a los dibujos un valor simbólico que va más allá de los objetos representados. Estos diferentes tiempos que marcan para el observador la lectura del dibujo, contribuyen a darnos de niñas y niños un conocimiento que desborda el de ilustrar la realidad por la imagen; descansa sobre sus relaciones afectivas en el mundo que le rodea, sus movimientos de aproximación o de alejamiento que marcan sus relaciones con las personas y las cosas de su mundo.

Estos aspectos de la subjetividad e intersubjetividad humana son de una riqueza tal, que conviene analizarlos desde visiones humanísticas integradoras, que consideren el valor activo del mundo interior de niñas y niños, por ello necesariamente analizamos los planteamientos de las niñas y los niños desde diversas ópticas paradigmáticas. En este sentido la EPM se constituye en una pedagogía de naturaleza pluri-teórica que se esfuerza en tomar como referencia los aportes venidos de las ciencias humanas y sociales, con miras a establecer diagnósticos y reflexiones en torno al fenómeno comunicacional.

El estudio de procesos Psico-comunicacionales en niñas y niños, como objeto de interés de nuestra investigación, amerita la creación de nuevas metodologías integradoras basadas en la transdiciplinaridad, en el entendido de que nos movemos en un campo interdisciplinar en el que confluyen diversas fuentes de conocimientos como lo es la EPM.

# 4. Tele-relatos y Valores para la Niñez:

Para que niñas y niños puedan aprovechar la potencialidad formativa e ilustrativa de la programación televisiva, y puedan emerger los valores en la relación: Niñez - Programación televisiva, creemos necesaria la integración (como mediadora) de la EPM, en tal sentido, seguidamente reseñamos algunas propuestas de autores como Fuenzalida (Chile), Aguaded y Ferres (España), quienes desde sus estudios y prácticas en EPM, ofrecen valiosos planteamientos.

Entre las perspectivas que valoran las potencialidades socializadoras de la televisión, las propuestas del investigador chileno Fuenzalida (2000) caracterizan las propensiones actuales de este medio audiovisual:

"Tras siglos de racionalismo occidental, el lenguaje lúdico-afectivo de la TV está de nuevo popularizando masivamente la socialización inductiva, interesando al televidente en la exploración de situaciones cotidianas y en la evaluación de modelos experienciales, sean ficcionales o testimoniales de casos reales; y más que raciocinando en torno a generalizaciones conceptuales abstractas, relacionándose afectivamente a través de las formas particulares y concretas de la metáfora o la sinécdoque (...) Lo lúdico-afectivo permite expresiones culturales que, aún siendo chocantes y desconcertantes para nuestra cultura racionalista, constituyen una epifanía antropológica enriquecedora." (Fuenzalida, 2000: 162-163).

Al examinar la utilidad de la televisión para niñas, niños y adolescentes, Fuenzalida indica que la televisión propone al niño y a la audiencia en general, esquemas lúdicos y dramáticos de relación motivacional, y estos esquemas constituyen modelos generativos (narrativos), en el sentido que están en la base de muchos programas (Ibíd.). A continuación resumimos en el siguiente cuadro, algunos de los esquemas lúdicos de relación con las motivaciones infantiles, mencionados por el autor:

Motivaciones y Esquemas lúdico-dramáticos.

Motivación	Programas con esquemas lúdico-dramáticos
Autoestima y	- Identificación con ficción: Es un tipo de relato con historias que se
autoafirmación	asemejan a la vida cotidiana de niñas y niños, en las que se facilita la empatía con los protagonistas.
	- Adulto torpe y pequeño hábil: Varios géneros infantiles de humor se
	construyen con éste guión generativo; por ejemplo: "El Chapulín Colorado", "El
	Chavo", "Los Simpsons", "El Inspector Gadget", "El Gallo Claudio" entre otros.
	El esquema divierte a los niños; pero además sería útil para satisfacer la
	necesidad emocional de alivio ante sus frustraciones y fracasos, para reafirmar
	sus capacidades de logro especialmente en el ámbito escolar.  - Lucha del fuerte sobre el débil, expresa la astucia para sobrevivir: Un
	esquema básico, pero muy atractivo. Tal es el esquema de "Tom y Jerry". Esta
	narración lúdica permitiría al niño entender que se puede subsistir enfrentando un
	mundo adverso; estas motivaciones aparecen en relatos televisivos con trama de
	abandono infantil como las teleseries animadas japonesas: "Heidi", "Marco" y
	"Candy"; o en películas más recientes como "Mi Pobre Angelito".
	- El Niño Alocado: "Esta narrativa televisiva permitiría a los niños vivir
	simbólicamente "locuras o maldades" comprendiendo sus propias tendencias.
	Algunos psicólogos aprecian la etapa de la "locura infantil" como
	complementaria a la necesidad de hábitos rutinarios, ya que sería motivadora de
	la creatividad" (Ibíd.).
La Prueba de	- Concursos: es un tele-relato que responde lúdicamente a la necesidad de
Sí Mismo	probarse a si mismo en sus destrezas físicas, de conocimientos y habilidades.
Si Wisilio	- Historias de terror: "En este tele-relato el niño puede probarse a si mismo
	en sus capacidad de sentir miedo () Estos relatos están emparentados con los
	antiguos y populares cuentos orales de terror" (Ibíd.).
La Curiosidad	- <b>Documentales</b> : Este material informativo basado más en los hechos, permiten
cognitivo-	explorar la vida, la naturaleza, la ciencia y la tecnología.
afectiva	- <b>Profesores lúdicos</b> : Este tele-relato es un modelo de la entrega entretenida y
	alegre de conocimientos anecdóticos.
	- Exploración del Mundo Social y Afectivo: La curiosidad motiva a los
	niños a ver programas supuestamente para adultos, donde pueden explorar el mundo de los problemas sociales. La curiosidad afectiva acerca de las relaciones
	mundo de los problemas sociales. La cultosidad afectiva acerca de las felaciones

amorosas motiva a niños a mirar muchas telenovelas. También hay evidencia de
que algunas novelas de corte juvenil, facilitan las conversaciones entre padres e
hijos sobre conflictos humanos diversos (Ibíd.).
- Noticias: El consumo infantil de noticias estaría motivado no sólo por la
curiosidad por explorar el mundo extra-hogareño, sino también, por la
motivación a compartir sus impresiones en familia, especialmente con los adultos
que trabajan fuera del hogar (Padre generalmente).
- La Comedia familiar: Estos tele-relatos pueden usar el humor para presentar
problemáticas familiares para facilitar la discusión al interior del hogar.
- El Modelo de la Fiesta: Es un modelo de entretenimiento festiva, que en
ocasiones aparece como una fiesta infantil, con elementos del espectáculo, en
algunos casos de tipo circenses; mezcla canciones, concursos de habilidades y
otros segmentos como viajes, sketchs, etc.
- Programas de Entretenimiento y de Exploración: cuyos relatos
permiten compartir vía la conversación entre miembros de la familia sobre sus
impresiones sobre los temas presentados en pantalla.
Animados y Relatos de Acción Épica: Los animados de acción épica donde
se enfrentan personajes y grupos que simbolizan el Bien contra el Mal,
constituyen el modelo de programas tal vez más conflictivo en la TV. (Ejemplo:
"Mazinger Z", "Sailor Moon", "Dragon Bal Z", "Los caballeros del Zodiaco",
"Avatar", "Evangelion", etc.) Los estudios muestran que atraen especialmente a
los niños. Los padres los critican por el exceso de violencia, lo cual es
confirmado en los análisis de contenido sobre este material. Estos dibujos son
básicamente de procedencia japonesa y norteamericana.

Aguaded identifica la necesidad de crear en niñas y niños una "competencia televisiva y comunicativa" para aprender a ver televisión, lo cual supone superar la brecha entre el mundo escolar y el de la comunicación. Para Aguaded la televisión posee valores y antivalores que canalizados con proyectos y objetivos bien definidos, pueden ilustrar los aspectos positivos y negativos que brotar de la condición humana, examinar las diferencias generacionales y de clase para conocer las realidades cotidianas. Además la televisión nos abre una ventana para conocer hechos insólitos, mundo inhóspitos y nuevos mundos inventados por la imaginación humana, y nos ofrece diversión. (Aguaded, 1999).

De acuerdo con Ferrés (1996), los medios de comunicación audiovisuales intensifican sus potencial socializador desde las comunicaciones inadvertidas, es decir, que escapan o anteceden al control conciente de la persona, ya que inciden fundamentalmente en las emociones y escasamente en los razonamientos; lo que es determinante en el proceso socializador de las ficciones y relatos de los programas de entretenimiento y en la publicidad.

Los relatos televisivos o tele-relatos activan en particular dos mecanismos socializadores dirigidos al pensamiento primario (emocional y prelógico), estos dos procesos son: El aprendizaje por modelado y la creación de contextos. (Ferrés, 1996).

- a) El aprendizaje por modelaje explica como lo referimos antes, según la teoría del aprendizaje social (Bandura), que la mayoría de las pautas de conducta son interiorizadas mediante el "aprendizaje vicario", aquel que no ocurre por la experiencia propia, sino por la observación de los actos y consecuencias de otras personas. Señala Ferrés que la capacidad socializadora televisiva, cumple los parámetros señalados desde la psicología social como garante del éxito del aprendizaje por modelado: similitud con el modelo de conducta, atractivo del modelo, refuerzos (recompensas que recibe el modelo por sus comportamientos), y la empatía emocional que se desencadena en quien observa.
- b) La creación de contextos, impacta la percepción y valoración del tele-relato observado, abarca las tácticas de manejo de códigos de la imagen para construir ambientes representados, en los que transfieren valores ilusorios al mensaje comunicado.

La formación de una visión crítica es clave para la utilización provechosa de la televisión, de acuerdo con Ferres, mientras el riesgo de una influencia negativa de las lecturas lo sufren sólo quienes saben leer, con la televisión ocurre lo contrario: cuanto menor es el conocimiento de los códigos audiovisuales, mayor es el riesgo de la influencia negativa (1994: 105), por ello la necesidad de asumir estrategias de pensamiento crítico que permitan tomar distancia, para comprender el sentido explicito e implícito de los mensajes, y establecer relaciones coherentes entre la apariencia y la realidad del mundo.

Los procesos psicológicos que niñas y niños despliegan al ver la televisión, suelen dar riendas sueltas a la emocionalidad de niñas y niños, sin ninguna contención racional. Desde la perspectiva psicoanalítica revisamos brevemente, dos procesos de la afectividad inconciente: De largo alcance para teoría psicológica de la comunicación social es la noción de *Identificación*, desarrollada inicialmente por Freud, descrita como la compenetración emocional y la

unificación subjetiva con otra persona, en la que el propio yo ocupa la posición de esa persona y se hace cargo de su rol imaginariamente. En la identificación, como lo asume el psicoanálisis, la persona logra una "satisfacción sustitutiva" de impulsos frustrados; lo cual es potencialmente positivo o negativo, de acuerdo a la conformación de la personalidad de la niña y el niño. La identificación es un aspecto central en el desarrollo de la personalidad a lo largo de la niñez, está asociada a la imitación de un modelo(s) de la familia, los amigos, un personaje de televisión o cine. Mediante la identificación el niño vivencia las emociones y experiencias de su modelo, imita sus actitudes, decisiones y hasta su comportamiento (lo que se puede expresar por ejemplo, en su forma de hablar, moverse y vestirse). En la *Proyección*, niña y niño pueden asignar a su entorno, a personas de este, o incluso a personajes de televisión, de forma asimilativa, necesidades y reacciones que le son propias a ella o a él. La psicodinámica que presentan identificación – proyección se entrelazan con matices diversos en la vida de niñas y niños.

Desde la perspectiva psicoanalítica lacaniana, González (1999) plantea que el tele-relato eclipsa las potencialidades que tradicionalmente posee el relato narrativo; presentando una progresiva desimbolización en el espectáculo televisivo. Describe la *Identificación Narrativa* como el reconocimiento inconciente de la trama, es decir del conflicto que anuda a un conjunto de personajes. Es con este conjunto en conflicto, con este complejo de fuerzas antagónicas que se identifica – o con lo que se reconoce inconcientemente el espectador; algunos de sus fragmentos, por no verse obstaculizados por la represión, accederán a la conciencia en forma de empatía; pero otros en cambio bajo el efecto de la represión, solo alcanzarán la conciencia a través del mecanismo de la proyección que dificultará al sujeto reconocerlos como propios. La empatía es entonces parte de la *Identificación Narrativa* que la conciencia de niñas y niños reconocen como propia: a través del ella niñas y niños comparte los sentimientos de determinados personajes y se reconocen en sus acciones y sentimientos. Por esta vía, aceptan el juego de la ficción y se introducen en el universo narrativo de manera conciente: si el personaje encarna sentimientos y deseos que me son propios, yo, espectador me introduzco en él para participar del juego narrativo (González, Ibíd.)

Las consideraciones anteriores, nos ponen en contacto con los dos aspectos esenciales que articulan la dimensión simbólica de la narratividad: por una parte, la construcción, a través de la red paradigmática de los personajes, sus actos, de un sistema de significaciones a partir de las cuales el sujeto puede reconocer el sentido de su experiencia cotidiana - puede en suma, articularla en lo simbólico -; por otra parte, una trama de deseos en conflicto en la que el inconciente del sujeto puede reconocer -, y de nuevo elaborar en lo simbólico- la metáfora de

los conflictos que lo escinden. Es fácil reconocer la cohesión de estos aspectos: lo cognitivo – la red de significaciones- y lo emotivo – la trama de deseos- constituyen dos caras de la misma moneda: sólo allí donde el deseo y la red significante se atraviesan en el sujeto éste puede reconocerse en lo simbólico. Para que tal vinculación se produzca, para que el deseo – en tanto tensión que apunta a un determinado objeto- pueda inscribirse en la red de significaciones, es necesario que el discurso se temporalice, se instale en una cierta demora del desenlace en la que el movimiento mismo del deseo de cada personaje sea escenificado. Ahora bien para que todo esto sea posible y el relato cumpla su función simbólica, es necesario que posea un fin, pues sólo entonces los actos del héroe y los conflictos en que éstos se integran, alcanzan su significación emblemática. El fin, el cierre y la clausura, cristalizan los actos y los dotan de sentido. Tales son las dos condiciones de la función simbólica del relato: que el relato termine, para que el paradigma pueda definirse, y que el relato se instale en la demora de su desenlace, para que así el paradigma- la red de significaciones- , pueda ser reconocido como trama – red de deseos en conflicto.

No obstante, que las dos condiciones que sustentan el funcionamiento simbólico del relato (la clausura y la demora – en tanto que puesta en suspenso de su desenlace) – entran en contradicción evidente con la lógica del discurso televisivo dominante: un discurso que por su constante tensión espectacular, no permite ninguna demora y exige un constante bombardeo de estímulos – fragmentos – visuales; un discurso que se afirma en la promesa de un contacto ininterrumpido que rechaza toda clausura, y que tiende a doblegar o abolir la dimensión semántica de creación de significados; por un dispositivo de oferta espectacular y seductora. (González, Ibíd.).

Partiendo de la compleja dinámica subjetiva que niñas y niños despliegan al ver televisión, es comprensible que la lectura de los códigos audiovisuales televisivos no pueda darse por sentada en niñas y niños en sus diversas etapas de desarrollo. Ver no significa comprender lo visto, no comprender significará confusión, y en algunos casos angustia, ante una secuencia de hechos excitantes, en la que no se conoce la lógica de las acciones ("red de significados"), pero si se capta su impacto emocional (su contenido ético plasmado en la "red de deseos en conflicto"). Por ello, la narrativa tradicional en su modalidad escrita y oral, ofrece un dispositivo comunicativo, que aunque menos llamativo, se ajustan mejor a los procesos cognitivos en evolución de niñas y niños, permitiéndoles elaborar simbólicamente los mensajes, al integrar las clausuras y la demoras como dinámicas narrativas, necesarias para comprender y totalizar la experiencia de conocimiento. Ferres propone (1996) que la estructura narrativa se

transfiere formalmente en el tele-relato incluyendo "valores" nuevos: Si en la narración tradicional se premia el esfuerzo y sacrificio del héroe, en la programación se refuerza la contemplación y el consumo. La Cultura del espectáculo asumiría la dimensión narrativa de manera deformada, restándole poder creativo y reto reflexivo al espacio lúdico de niñas y niños, procesos estos, vitales para su desarrollo psicológico pleno.

De acuerdo con Cebrian las experiencias perceptivas y los procesos de comprensión de los mensajes de la televisión por parte de niñas y niños, están muy estrechamente ligados con sus etapas madurativas, y con los elementos sintácticos del lenguaje audiovisual (flash-back, elipsis temporales, campo-contracampo, etc.) Encontrando algunos casos en los cuales la inmadurez en diversos esquemas cognitivos (por ejemplo, espacio-temporales) son la causa de una lectura equivocada de los contenidos televisivos (Cebrian, 1992). Otro análisis de la interacción del niño con los recursos audiovisuales utilizados en la creación de programas infantiles, lo reseña el estudio sobre la Programación de la cadena Fox, realizado por la investigadora norteamericana Marsha Kinder (1999), quien examina la forma en la cual la televisión introduce categorías que actúan como sistemas para leer imágenes, palabras y sonidos, que pueden neutralizar el criterio racional de niñas y niños.

Desde la perspectiva semiótica incorporamos los conceptos de denotación y connotación que son básicos para la lectura comprensiva de la imagen. La denotación transmite una significación de base objetiva y universal aunque elemental; sin embargo esta comunicación icónica y en mayor grado que la comunicación verbal, suele estar cargada de connotaciones según la intensión o las vivencias subjetivas que le ha dado el o los sujeto(s) emisor(es). Los elementos connotativos de la comunicación generan en el receptor vivencias de carácter emotivo, que envuelven y/o modifican la percepción de los elementos denotativos. La imagen tiene una función especialmente connotativa porque siempre se presenta contextualizada por otros elementos (por un encuadre o una perspectiva seleccionada intencionalmente); por estas razones hoy la alfabetización debe ser verboicónica y debe atender al "lenguaje total" (Vallet, 1972), sino se pueden confundir fácilmente las representaciones elaboradas con la realidad. (Teixido, 1996).

Para González (1999) la relación espectacular parece construirse a la distancia, excluyendo la intimidad personal en beneficio de un cierto extrañamiento. El espectáculo tiene lugar allí donde los cuerpos se miran en la distancia. Sin embargo, paradójicamente, la mayoría de los tele-relatos exaltan lo externo y la apariencia (espectáculo), y a la vez, la vivencia de intimidad con los personajes televisivos, creando cierto sentimentalismo mediático propuesto a

través de las imágenes, Lipovetsky relaciona a los medios con un potencial moralizante sobre los individuos, que merece reflexión:

"...El proceso de erosión de los deberes continúa, mientras los medios apelan periódicamente a los corazones, desculpabilizan las conciencias y trabajan, tal vez subterráneamente, para apartar a los individuos de las obligaciones permanentes de ayuda y beneficencia. El altruismo del pos-deber se complace en la distancia: nos hemos vuelto más sensibles a la miseria expuesta en la pequeña pantalla que a la inmediatamente tangible, hay más conmiseración hacia el semejante distante que hacia nuestro prójimo cercano. La caridad de los medios no culpabiliza, no da lecciones de moral, conmueve mezclando el buen humor y los sollozos contenidos, las variedades y los testimonios íntimos, las hazañas deportivas y los niños impedidos. No ya una moral de la obligación sino una moral sentimental mediática..." (Lipovetsky, 1994: 138).

Creemos que esta erosión de los "deberes" o valores, está vinculada con la exaltación de modelos asociados con los antivalores predominantes en muchos productos culturales de hoy: Las expresiones que banalizan del placer, la atracción física, el culto al cuerpo y los juegos de seducción, asociados a la destreza deportiva, el riesgo, la diversión, la fantasía, y el individualismo.

Otra tendencia identificable en la programación orientada a niñas, niños y adolescentes, en la actualidad son las reiteradas invitaciones al consumo. Como advierte Buckingham (2002) la vinculación entre programas televisivos y la venta de productos dirigidos a la niñez, es una preocupación importante para los críticos de las series de animación infantiles en la actualidad, debido a que los fabricantes de juguetes participan en la producción de programas, e incluso toman decisiones sobre las formas, los contenidos y los personajes a partir de su potencial para el lanzamiento de nuevos productos. Estas inquietudes éticas cuestionan el proceso de elaboración de programas de animación infantil y su impacto en el desarrollo de la personalidad de niñas y niños. Buckingham comenta que niñas y niños viven una "infancia mediática", y que incluso el propio significado de la infancia en las sociedades actuales se crea y se define a través de la interacción de los niños con los medios electrónicos; sumado al amplio espacio que la televisión le abre al mundo comercial, el cual no se limita a proponer nuevos valores y modelos sociales. (Carli, 2003).

Otro rasgo característico de los tele-relatos para niñas y niños, es el trasfondo sociocultural que transmiten estos programas, lo que se vincula con el contexto socio-cultural de origen en que son desarrollados; en tal sentido, Alonso y col. (1995) señala que las series de animación infantil más populares (comiquitas – dibujos animados) son creadas principalmente en los Estados Unidos y Japón, delimitándose dos claras tendencias, vía la transmisión de estos dos modelos culturales. Con respecto al modelo norteamericano, asociado a los requerimientos de la televisión comercial, señalan:

"El rápido ritmo narrativo característico tanto de los anuncios publicitarios como de la mayoría de los programas infantiles de producción estadounidense, condiciona, pues, un tipo de comunicación más preocupada por despertar la atención que por favorecer la reflexión y la compresión. Es un tipo de narración que se adecua a los intereses persuasivo, emotivos e irreflexivos de los anunciantes que, en ultima instancia son los que están determinando los contenidos de la programación televisiva." (Alonso y col. 1995: 160).

La socióloga italiana D'Amato hace una distinción entre el tele-relato estadounidense y el japonés al plantear que el tele-relato estadounidense envía a sus teleespectadores un mensaje en el cual, por un lado se enaltece el éxito y, por otro, el individualismo; si esto se une con la invitación al consumo, se forma un estilo narrativo que empobrece la capacidad de pensamiento de niñas y niños.

D'Amato considera por otra parte que la ética dominante en los tele-relatos japoneses es de un signo diferente:

"Los dibujos japoneses (...) en sintonía con los principios sintoístas, evidencian personajes en búsqueda de lo absoluto, expresan situaciones en las cuales la ritualidad no es medio sino fin, valorando el comportamiento individual sólo en conformidad con el deseo de los dioses (...) todos los episodios proponen valores de la identidad nacional, de la familia, del trabajo; en cada partido de fútbol, de voleibol o de "catch", los héroes ponen en juego en cada ocasión todo su ser hasta el máximo límite por el equipo." (D'Amato en Alonso y col, 1995: 195).

En opinión de Alonso y col (Ibíd.) las series japonesas son las que mejor están respondiendo a la necesidad que niñas y niños sienten de historias a través de las cuales, representar simbólicamente los rituales de paso entre la niñez y la adolescencia, y entre la adolescencia y el mundo adulto.

Aún cuando estas series de dibujos animados muestran una interpretación de la realidad que se parece muy poco a la realidad de las interrelaciones del entorno de niñas y niños venezolanos, se crean fuertes lazos de empatía con el elenco de personajes del programa. Con

frecuencia niñas y niños sienten un extrañamiento con estos lazos empáticos "virtuales", que les pueden hacer sentir que sus propias relaciones personales y con su entorno son de una calidad inferior al mundo del "entre-tenimiento", descalificándolas y descalificándose, con lo cual los criterios de su autoconcepto se des-teñirían de estereotipos y metas falsas e inalcanzables. Esta dinámica generalmente inconciente, se asocia con el desmejoramiento de la autoestima de niñas y niños, quienes al no aceptarse, ni apreciarse a sí mismos, sus relaciones cercanas, ni su comunidad, ven entorpecido su bienestar psíco-social y su participación ciudadana en la sociedad. Esta alienación, la podemos asociar, en términos de Winnicot, con una alteración en el manejo de sus zonas de juego, cerrando el camino que va desde el "fenómeno transicional" a la experiencia cultural de la vinculación con su comunidad (como su familia humana desde la que puede aprender a ser ciudadano).

Entendiendo que la familia es la principal formadora del potencial ciudadano de una nación, que por añadidura configura los hábitos televisivos y las pautas de consumo mediático de sus miembros; y por su parte, la escuela es moderadora de esos hábitos y pautas; es importante que la Educación para el uso de los medios (EPM), se irradie hacia ambos contextos en los que niñas y niños interactúan. Es vital que los padres dispongan de una formación básica en Educación para el uso de medios, que les capacite en el uso de herramientas para aprovechar los contenidos televisivos para la discusión y análisis con sus hijos, a fin de "desmitificar la televisión" para niñas y niños. Los Padres podrían ser formados como facilitadores de este proceso de formación ciudadana, al igual que los maestros, quienes desde la Escuela, enriquecería la experiencia con actividades lúdicas (con la valiosa interacción entre pares), que facilite un aprendizaje cooperativo.

Las dinámicas interactivas para aprender a usar la televisión en el Hogar y en la Escuela, contribuirán a que niñas y niños descubran cómo desentrañar las tendencias y criterios inherentes a la creación y producción de los tele-relatos, ya que de no ser así estarían "ciegos, sordos y mudos" ante los códigos de un mundo imaginario desimbolizado de gran impacto en sus mentes en formación. La EPM es un derecho y un deber para niñas y niños, se convierte cada vez más en un requisito ciudadano, y un ejercicio ético para desenvolverse en la Sociedad de la Información, en donde no conviene estar "ciego, sordo, ni mudo" sino responsablemente atento(a) al conocimiento del complejo entorno cultural en el cual vivimos.

Como propone Hernández (2002), la misión de la educación en televisión tendrá éxito cuando niñas, niños y adolescentes aprendan a pensar significativamente con éste medio;

además dispongan de una formación semiótica – comunicacional básica, que les permita construir conocimientos sobre la dimensión técnica y el lenguaje audiovisual, lo cual se complementa con la educación en valores . Estos dos tipos de formación se completan entre si y se refuerzan en teoría y métodos, y son parte la base pedagógica de la EPM.

### 5. Personajes de los Tele-relatos.

Desde la óptica de la narrativa tradicional, los personajes se van construyendo, en unión de la trama. En esta construcción existe un verdadero arte por medio del cual cada personaje configura su identidad, con lo que Ricouer (1993) llama concordancia (orden) y discordancia (contingencia, desorden); de esta forma la construcción de la identidad del personaje se lleva a cabo, mediante una síntesis de lo heterogéneo, por medio de una suerte de concordancia discordante. Como referimos antes, este autor entiende el ejercicio narrativo como mediación entre la descripción y la prescripción: el espacio de la valoración; de forma tal que todo relato y sus personajes invitan a consideraciones éticas, a la valoración moral. Por ello cada personaje tiene asociado en su desempeño un conjunto de prescripciones implícitas o explícitas, sobre la forma en que emprenderá sus sueños y acciones.

La creación o diseño de personajes para programas televisivos es un ejercicio que asociamos con decisiones éticas, que aún cuando se manifiesten en un plano de ficción, definen a otro(s) como seres con una existencia particular, comunican las orientaciones valorativas del creador. En los niños este particular proceso creativo de construir al "Otro" en personajes ficticios representa un reflejo de su particular ética de convivencia, la cual espontáneamente emerge en sus expresiones lúdicas.

Los Personajes de acuerdo con Dorr (1986) "Sustentan el peso de la acción y son el centro de atención más inmediato de los espectadores", El desarrollo de los personajes se consigue mediante el argumento, que es el principio del diseño de personajes, y la localización espacial y temporal de la historia. Un personaje debe poseer de acuerdo con este autor "todas los valores que se consideren universales (morales, éticos, religiosos, afectivos, etc.) y también personales que tiene significado en aquel personaje específico. Para Baíz (2005) el personaje es un complejo construido a partir de simplificaciones, de aristas claras, de rasgos significativos y

funcionales. De esa claridad y de lo que proyectamos en sus contradicciones, nace la complejidad del personaje, siempre nutrida por nuestras proyecciones como espectadores.

El Estudio de Personajes del guión de programas de televisión, como procedimiento técnico en el diseño de personajes para programas de dibujos animados, o producciones actuadas, ameritan un tiempo de reflexión para establecer los lineamientos que definirán a cada personaje; ello no se deja al azar, desde sus movimientos, expresiones, hasta la personalidad global del personaje se estudia, y decide, lo que deja entrever el ejercicio ético de creación que acompaña a esta labor, y que luego trasciende al público infantil. Cuán valioso resultaría para niñas y niños conocer cómo se crean sus personajes favoritos, cómo se seleccionan sus cualidades, conductas, escenarios de acción, y cómo es en general, el complejo proceso de creación de personajes, y producción de programas televisivos.

Creemos que forma parte de los Derechos a la Información, la Comunicación y la Cultura de niñas y niños, el conocer y profundizar en la comprensión en este quehacer comunicacional televisivo (asociado a la creación de sus personajes favoritos), en el que están inmersos tantas horas y en el cual participan con tanto entusiasmo, pero del cual sólo ven el producto final ya acabado (el programa de televisión en pantalla). Como ciudadanos niñas y niños tienen derecho a participar en un proceso comunicacional de tanto impacto para ello, como lo es la producción de programas televisivos para la niñez. Nos preguntamos porque no se presenta la información del proceso de creación de los personajes y producción de programas, como parte de la programación televisiva en el horario infantil. Ello sin duda alguna mostraría consideración hacia el niño espectador, quien podría conocer y le resultaría incluso educativo, ser informado del proceso de creación de personajes y producción de programas; no creemos que por ello niñas y niños pierdan interés en sus personajes favoritos, lo que probablemente si ocurriría es que el impacto de los estereotipos transmitidos disminuiría, y se incorporaría el discernimiento ético a la relación: Niñez - Personajes Preferidos, lo cual sería obviamente positivo para todos.

La diseño de los personajes se fundamenta en el lenguaje y el contexto socio-cultural del creador, por ello se entiende que la subjetividad del autor matiza a sus personajes, de los valores, prejuicios y perspectivas de la vida, que le son propios. Como indicamos anteriormente, los tele-relatos suele contar con un reparto de personajes arquetípicos que en cada caso conviene analizar. Es por ello, que los personajes ampliamente delineados se constituyen en figuras esbozadas, que ofrecen la posibilidad de que el niño analice e imagine rasgos y circunstancias del personaje para completar su singularidad, así se identifican los arquetipos, como formas de

representación que estimulan el desarrollo del pensamiento de niñas y niños. La dinámica arquetipal develaría los estereotipos como imágenes esquemáticas de los personajes, que economizan esfuerzo mental, pero bloquean la reflexión de niñas y niños. El o los autor(es) siempre tendrán en la decisión de invitar a la niñez a mirar a cada personaje desde sus arquetipos o desde sus estereotipos.

La función proyectiva que cumplen los personajes para niñas y niños se manifiesta en su origen, en su valoración y naturaleza; toda vez que los personajes, sean queridos o rechazados, cumplen una función proyectiva, aparecen diferencias muy claras en los rasgos y en las acciones que se les atribuyen, apunta Velarde (1993) a partir de investigaciones sobre los modelos de héroes y antihéroes de los Medios de Comunicación, hechas en la Universidad Autónoma de México. La autora propone lo siguiente:

"La reflexión sobre el significado de las diferencias en los rasgos y acciones que se les atribuyen a los personajes, permite sugerir cual es la naturaleza de la proyección: El niño proyecta en los rasgos y en los comportamientos que atribuye a los héroes y a los antihéroes distinciones axiológicas y cognitivas ligadas a la autoafirmación. Concretamente, la autoafirmación se refiere a conseguir una representación y una valoración adecuadas de su condición infantil y de su condición de varón o niña."

El procedimiento proyectivo al cual recurre el niño para afirmar su identidad y su dignidad –en tanto que es niña o niño- opera con distinciones entre lo que pueden hacer los personajes y lo que ellas y ellos debe o no imitar de los comportamientos de esos personajes.

De acuerdo con Durkin (1985) los valores de los personajes y las prescripciones sobre su comportamiento, no suelen ser explícitas en un programa de televisión, sino que se tienen que interpretar por el relato estructurado del contexto, en el cual se desarrolla la secuencia de la acción y su sentido. El niño televidente recibe diferentes indicios para poder construir una interpretación de la secuencia "correcta" de eventos, y su ámbito de significación (valores que sustentan las prescripciones, le dan sentido al guión, y permiten entender las intenciones de los personajes).

Los movimientos de los personajes, sus gestos y reacciones, todos constituirían indicios que se le dan al televidente para que pueda "producir" la interpretación concreta; otras características como el movimiento de las cámaras, el sonido y los efectos visuales también se utilizan para crear un contexto específico. Desde este contexto podremos inferir el conjunto de valores, con los cuales las acciones de los personajes adquieren sentido. Este es el ámbito de significación de los personajes que revela la orientación valorativa (en términos éticos) de cada

personaje. La **orientación valorativa** de los Personajes Principales será <u>una categoría central de</u> <u>análisis</u> en la interpretación de los relatos ficticios que elaboran niñas y niños para un programa de televisión.

De interés nos resultan los postulados de Fuenzalida (2000) que instan a la creación de una cultura del Protagonismo Social como un nuevo enfoque en Comunicación para el Desarrollo, que estimula la capacidad de los grupos sociales para superar sus problemas; este enfoque se basa en el Modelo de Protagonismo Dramático de Greimas (1973) elaborado desde la semiótica, e inspirado en el esquema aristotélico, el cual Greimas enriquece, complejizando el conflicto dramático con nuevos "actantes" o categorías de actores. Para Greimas la acción primaria del protagonista consiste en la búsqueda de un objeto (meta) a lograr; en esa búsqueda se enfrenta a fuerzas antagónicas y obtendrá ayuda de "actantes" auxiliares. El conflicto dramático se desenvuelve principalmente en torno a una condición de adversidad que se supera con la acción del sujeto protagonista.

Para fines de este estudio, entenderemos el protagonismo como una fuerza endógena para acometer el trabajo como actividad creativa que permita lograr metas sociales significativas, en lugar de colocar la lucha por la resolución de los desafíos de la vida en otros actores o condiciones externas. El **Protagonismo** representa la búsqueda personal de las virtudes y los valores sociales, que se alinea al desarrollo integral de la persona y la sociedad. Extrapolaremos esta noción para examinar la creación de personajes, y su nivel de Protagonismo en los relatos elaborados por niñas y niños para un programa de televisión. Esta cualidad del Personaje Principal que pone en evidencia su capacidad de trabajar por el logro de valores sociales, y su potencialidad para convertirse en "héroe" (Savater, 1988); representa la segunda categoría central de análisis para interpretar los relatos de niñas y niños.

El Protagonismo como capacidad para enfrentar y vencer dificultades en la búsqueda de metas asociadas a valores, es una propuesta que vinculamos con los lúcidos planteamientos de Savater (1988) y Arendt (1993). En el terreno de la virtud, cada cual es insustituible, y ninguna institución por más perfecta o persuasiva que sea, puede dispensarnos en cada caso del riesgo de optar por nosotros mismos. La virtud puede beneficiar a muchos o a la mayoría, pero se es virtuoso de uno en uno. La figura moral del héroe; es en su origen la palabra héroe, no es más que el nombre que se da a cada uno de los hombres libres que habían tomado parte de la epopeya troyana, y de los que se podía contar una historia. La idea de coraje, cualidad que hoy consideramos indispensable en un héroe, se encuentra ya de hecho en el consentimiento de

hablar y de actuar, de insertarse en el mundo y de comenzar una historia propia. (Arendt, 1993). El héroe es el individuo autónomo que, en cumplimiento o invención de la más alta moralidad, decide vivir su propia peripecia personal y social como una aventura irrepetible. Busca el asentamiento de su historia como propia, como fruto de su amor personal. (Savater, 1988).

La verdadera hazaña de los héroes es despertar en quienes los admiran lo mejor de si mismos (pues admiramos lo que en nosotros mismos dormita de admirable), actualmente los héroes han perdido su cercanía y se tele-observan en cine y televisión, aún así lo importante para el niño no sería la realidad de la virtud en quien se la enseña, sino la realidad de la virtud que él aprende. La virtud simulada por un falso excelente le ayuda en cualquier caso a comprender mejor en que consiste lo virtuoso de la lectura audiovisual de un sano principio teórico. La virtud es un estilo de vida, un buen estilo de vida, por ello sólo puede ser comprendida y aprendida a partir de ejemplos vivos, de situaciones vitales: la apropiación de la virtud es un hecho narrativo más que normativo (Savater, 1988).

Habiendo delimitado las dos categorías centrales para analizar los personajes de los telerelatos; seguidamente examinamos algunas tendencias en la configuración y mercadeo de los personajes de los tele-relatos en la actualidad.

Todas las industrias del espectáculo, desde la musical hasta la deportiva, generan sus estrellas o personajes destacados. Pero probablemente las estrellas que más resaltan en este siglo han sido las que aparecen en las comunicaciones audiovisuales, porque es esta industria la que posee más incidencia sobre el imaginario individual-colectivo; las estrellas son una demostración inequívoca del carácter metonímico de la seducción. Desde el adormecimiento de la racionalidad, se produce una deconstrucción de la realidad mediante la fragmentación, el ocultamiento de las dimensiones negativas y el deslumbramiento por las positivas. Desde la fascinación, mediante procesos de transferencia a partir de las cualidades positivas aisladas, "el seducido" construye una nueva realidad, una realidad idealizada que poco tiene que ver con la realidad (Ferres, 1996: 129).

Para Ferrés la seducción tiene un fuerte componente narcisista, sólo nos seduce lo que nos atañe, lo que nos afecta; en definitiva lo que nos refleja; cuando un personaje nos atrae cuando nos seduce es porque, de alguna manera, nos vemos reflejados en ellos, porque se nos parecen como espejo de nuestros deseos o de nuestros miedos, de nuestras necesidades o de

nuestros impulsos, de nuestros anhelos o de nuestras carencias; para el autor lo espectacular se convierte en especular, y para ser más exactos en la televisión lo espectacular lo es por cuanto es especular.

En tal sentido, la imitación es uno de los principales sistema de aprendizaje, que niñas y niños despliegan en su relación con los personajes preferidos de la televisión y el cine. Si la imitación está en la base de la socialización, la seducción está en la base de la imitación; y es en el ámbito de la seducción donde la televisión de manera intencional o no juega sus mejores bazas. (Ferrés, 1996).

De acuerdo con diversos estudios los dibujos animados son el género infantil más popular entre niñas y niños; según la Asociación Internacional del Film de Animación (ASIFA) el arte de animación da vida y movimiento a objetos o seres inanimados a través de diversas técnicas, que generan un producto que atrae por la gran carga de fantasía, ilusión y juego. Explorar las historias de los dibujos animados, nos permite comprender su significado en relación a su visión de la sociedad, la persona y su tiempo. Además de revelar el manejo de los conflictos humanos, y el nivel de protagonismo o transformación social que ejercen o no ejercen los personajes en sus entornos particulares.

Desde la perspectiva del análisis de los personajes de los dibujos animados, surgen ciertas críticas que señalan, que los héroes de la televisión con frecuencia se enmarcan en los estereotipos culturales dominantes, en que los protagonistas son: hombres, blancos y de clase media (Steinberg y Kincheloe, 2000). Otros autores cuestionan la visión maniqueísta de la sociedad en la que sólo aparecen "buenos" y "malos", acompañada del uso de la fuerza para restablecer el orden (Alonso y col. 1995).

Existe una tendencia cultural dominante en la cual un sólo personaje es el principal protagonista del tele-relato, con una nueva emocionalidad, cuyas intensidades se fundamentan en lo individual hedonista. (Jameson, 1992) Estos protagonistas se despojan de su historicidad, se desvaloriza tanto la historia pública como la privada, importa el presente, sin profundizar en el pasado, ni preocuparse mucho por el futuro, la inmediatez da la pauta.

Para la investigadora argentina Emanuelli, esta lógica se expresa en los diversos géneros de la Programación televisiva, es evidente por ejemplo, en la exaltación a la juventud y

adolescencia, con protagonistas muy jóvenes en programas de todos los géneros; con ello, se da un proceso de "borramiento de las diferencias" socio-culturales entre los personajes, al privilegiar al personaje del joven urbano de clase media, como estereotipo dominante, este es un modelo muy presente en la programación por cable de hoy (Emanuelli, 2001). Las telenovelas dirigidas a niñas, niños y adolescentes, como por ejemplo: "Chiquititas", "Rebelde" y "Floricienta", muestran personajes que representan a la clase media urbana, quienes pueden interactuar en grupos pero están guiados principalmente por su emocionalidad e impulso individual, dándole poco valor a la reflexión y al trabajo productivo, con estilos de vida de clase media alta o alta, despreocupados de los conflictos sociales; ello se asocia con las propuestas publicitarias y la programación de televisión por suscripción. Aún más preocupante es que algunas teleseries juveniles e infantiles muestren personajes que actúan una sensualidad desproporcionada para su edad, y ejercen su sexualidad de forma precoz y despreocupada.

Emanuelli considera que el humor se incorpora a la seducción junto a otros antivalores como el hedonismo y la banalización, que actúan los personajes televisivos como: héroes, reparto de personajes melodramáticos o personajes burlescos (Ejemplo, Inspector de "Que Locuras" en programación de señal abierta de Caracas). En el género de películas de acción se pone en evidencia las características de los nuevos héroes; estos personajes desdramatizan lo real y se caracterizan por una actitud absolutamente relajada ante los acontecimientos que generarían estrés por su peligro y violencia. La adversidad es atenuada con el humor tranquilo (cool) resuelto del héroe, que escapa sin un rasguño de un mundo agresivo y de alto riesgo. La ironía y la sátira, ocupan un lugar cada vez más importante en los programas televisivos; creando un tipo de lenguaje lúdico-afectivo que dificulta el pensamiento reflexivo en niñas y niños (Emanuelli, Ibíd.).

La invitación que muchos programas infantiles hacen a niñas y niños para asociarse a Clubes de "Fanáticos" o "seguidores" de personajes, representa otra forma de "socialización afectiva-efectiva" para mantener altos niveles de preferencia hacia personaje, pues se integran a grupos de pares con la misma motivación: admirar modelos de vida prósperos, generalmente no disponibles en su cotidianidad; estos grupos usualmente mantienen contacto virtual (telefónico o Vía Internet), aun cuando promueven contactos masivos (que no llegan a ser precisamente encuentros cara a cara) en presentaciones públicas de los personajes en los conciertos o eventos multitudinarios, en los que se congrega el público admirador. El sentido de pertenencia asociado a estos grupos, permiten que niñas y niños compartan sus ilusiones, y en ocasiones oculten sus soledades.

En la actualidad desde las perspectivas cognitivo conductuales, existe cierto consenso al afirmar que la empatía (como contraparte conciente a la identificación), con los personajes constituye un concepto multidimensional, por lo que alude a una serie de procesos psicológicos que seguidamente se mencionan (Eron y Huesmann, 1986; Hoffner y Cantor, 1991; Huesmann, Lagerspetz y Eron, 1984; Iguartua y Páez, 1998; Nathanson, 2003; Wilson y Cantor, 1985; Zillmann y Cantor, 1997; en Iguartua 2004):

- Empatía cognitiva: Se refiere al hecho de entender, comprender o ponerse en el lugar de los protagonistas, lo que se relaciona con la capacidad de tomar la perspectiva o adoptar el punto de vista del otro. Ello le posibilita a niñas y niños percibir y seguir el desarrollo de la historia o la "trama" de la serie o película desde el punto de vista del personaje.
- *Empatía emocional*: Alude a la capacidad de sentir lo que los protagonistas sienten, implicarse afectivamente de forma vicaria o sentirse preocupado por sus problemas. Posibilita que el niño experimente los sentimientos que vivencian los personajes ("sentir *con* los personajes"). También permite que el niño se sienta preocupado por el destino o situación de dichos personajes ("sentir *por* los personajes"), lo que se asocia a sentir emociones como la compasión, la tensión o el suspenso.
- Capacidad de fantasear o de imaginación: Consiste en la capacidad que desarrolla el niño de anticipar las situaciones a las que se expondrán los protagonistas de los relatos de ficción, o inferir cuales serán las consecuencias de las acciones de estos.

La empatía con los personajes se relaciona, además, de forma positiva, con el grado de atracción "personal" sentida hacia los mismos (Hoffner y Cantor, 1991, en Iguartua Ibíd.). Dicha atracción hacia los personajes de los tele-relatos, se concretaría en los siguientes aspectos o dimensiones:

- La valoración positiva de los personajes en su conjunto; consiste en evaluar en qué medida los personajes son apreciados y si resultan atractivos. Por lo general, los niños evalúan positivamente a los personajes que presentan atributos personales que se perciben favorablemente. Además, son mejor evaluados los personajes que son similares al propio sujeto.
- La percepción de similitud con los personajes. Supone evaluar en qué medida el niño considera que se parece a los personajes. Dicha percepción se verá facilitada si personajes y

audiencia comparten características como el sexo, la edad, la clase social o la proximidad o cercanía cultural. También serán importantes los rasgos o atributos de personalidad.

- El hecho de desear ser como los personajes: Normalmente se evalúan de forma positiva los personajes atractivos, con prestigio, que llevan una vida gratificante y con éxito. En este caso, los atractivos por este tipo de personajes no se explicaría por la percepción de similitud (ya que éstos no se pueden considerar similares al sujeto medio), sino porque son admirados y reflejan aquello que se quisiera ser o alcanzar (el éxito económico o en el amor, la vida confortable, etc.). Existe una relación positiva entre el deseo de ser como los personajes y la empatía con los mismos durante la visión de las series o películas de entretenimiento.

Una de las primeras inclusiones de la variable "empatía con los personajes" en la investigación sobre comunicación de masas, se ha realizado dentro del área de estudio sobre el impacto de la visión de programas violentos en la agresividad en niños (Bandura, Ross y Ross, 1963; Eron y Huesmann, 1986; Turner y Berkowitz, 1972; Zuzul, 1985, en Iguartua Ibíd.). Los estudios de tipo longitudinal realizados desde esta perspectiva han encontrado que el grado de identificación con los personajes protagonistas de los programas violentos correlaciona de forma positiva con el grado de agresividad de los niños (Huesmann, Lagerspetz y Eron, 1984, en Iguartua Ibíd).

Los sentimientos y las fantasías de niñas y niños, fluyen y se anclan (con empatía, identificación, proyección, etc.) con diversos personajes de los tele-relatos, conforman un frágil imaginario que se estructura mediante el lenguaje, y funda las bases de sus próximos desarrollos simbólicos. La trascendencia de estos procesos para el desarrollo saludable de nuestras niñas y niños no se exagera; por ello, la importancia de analizar los vínculos que niñas y niños establecer con los personajes, en tanto son modelos de vida, que movilizan en direcciones inciertas los procesos que conforman la subjetividad infantil. No responder a la necesidad de analizar la influencia de los personajes televisivos en el desarrollo psicológico infantil, es desaprovechar la oportunidad de acercarnos al imaginario infantil, para maravillarnos de su potencialidad y vulnerabilidad para afianzarlo en salud; e indirectamente es validar la avalancha consumista que mercantiliza la Comunicación Social, excluyendo los intereses y necesidades de estos importantes usuarios de los medios masivos.

Otro rasgo que rodea el diseño y difusión de los personajes de los tele-relatos desde el punto de vista de su mercadeo, es la convergencia mediática, como un fenómeno cultural que investigadores como Jenkins (2001), asocian con el consumo audiovisual que conecta varios

medios de entretenimiento, como los videojuegos y la televisión. Investigaciones de Kinder (1980) la denominan como una "franquicia de mercado del sistema de entretenimiento" asociándola al fenómenos de amplio éxito de los personajes, como por ejemplo: Las Tortuga Ninja, en la audiencia infantil, basado en una cuidadosa mezcla intertextual de animalidad (tortugas), ciencia ficción (mutación), y las artes marciales japonesas (Ninja) y en la expansión de la franquicia en varios medios: juguetes, libros, revistas, televisión, cine y videojuegos. El éxito de este tipo de personajes se sustenta enormemente en la idea de "narrativa transmediática". Jenkins acuñó el término "narrativa trans-mediática" que representa la circulación de narrativas audiovisuales a través de múltiples plataformas mediáticas, con la cooperación entre diversas industrias mediáticas, y fluye en los intersticios de los medios tradicionales y medios nuevos, y se manifiesta en la conducta migratoria de las audiencias, quienes se movilizarán en la búsqueda del entretenimiento (y de sus personajes preferidos). Este tipo de manifestación fue desplegada en las series "La Guerra de Las Galaxias", La serie: "The Matrix" entre otras producciones de entretenimiento. Las estrategias de mercadeo utilizadas ayudan a crear ventajas competitivas en la industria del entretenimiento, con la labor conjunta de convergencia de varios medios (cine, videojuegos, sites de Internet, caricaturas impresas, y merchandising). La convergencia mediática y la "narrativa trans-mediática" constituyen una nueva tendencia que abre espacio a las producciones de entretenimiento hacia otros medios, y deja atrás el esquema tradicional de circunscribir la producción audiovisual a un sólo medio o plataforma tecnológica comunicacional (Jenkins, 2001). El impacto de estas prácticas en el negocio del entretenimiento dirigido a niñas, niños y adolescentes, demanda como lo sugerimos, un análisis profundo, desde la perspectiva de la EPM.

Frente a estas prácticas mercantilistas las propuestas de Freire y Kaplún nos invitan a cuestionar la lógica de estas relaciones, para indagar los sentidos y "sinsentidos" culturales, en pro de la formación de un usuario crítico, a través de una pedagogía problematizadora basada en el diálogo abierto con otros; orientado a compartir experiencias e inquietudes sin prejuicios para comprender y conocer mejor la diversidad de su realidad.

La EPM que hemos planteado promueve una lectura conciente de los contenidos televisivos y su producción para conocer y "desmitificar" sus apariencias. Los personajes de los tele-relatos al ser desmitificados pierden su influencia seductora (su connotación) y se transforman en personajes interesantes (denotados y connotados nuevamente por niñas y niños), que forman parte de historias creadas por otras personas, como construcción de su imaginación.

Educar para el uso de los medios y en particular para la televisión es guiar a niñas y niños a desentrañar las múltiples connotaciones de su cultura, lo que les hará sentir más confianza en sí mimos al conocer mejor "las telarañas mediáticas" de su realidad, lo cual les ayuda a fortalecer el dominio sobre si mismos, al comprender sus propios procesos psico-comunicacionales frente a los tele-relatos, para facilitarles el disfrute consciente y creativo de ellos.

# V. METODOLOGÍA

#### 1.- Visión General:

Desde el ámbito interdisciplinar de la trilogía: Educación, Comunicación y Medios, desde la cual nos planteamos las inquietudes de este estudio, es necesario precisar que la producción de conocimientos, requiere de métodos construidos desde la realidad, y no a la inversa; entendiendo que la realidad misma solicita el método y las técnicas a emplear en las ciencias sociales (Hernández, 2002). El estudio se fundamenta en el paradigma Construccionista del cual se desprende que la realidad existe en tanto es construida por las personas, a través del lenguaje (Guba, 1990). Las construcciones individuales pueden generar un consenso social y en este caso promueven la coincidencia de las interpretaciones, las que tienen el sello de la localidad y por tanto, son propias de un ambiente cultural (Guba, Ibid.).

Este estudio se enmarca en la modalidad de integración interdisciplinaria, apoyado en una investigación de campo de tipo descriptivo; entendiendo que "...la investigación de campo es aquella que analiza sistemáticamente los problemas de la realidad con el propósito de describirlos, interpretarlos y entender su naturaleza, haciendo uso de métodos de investigación conocidos o en desarrollo; cuyos datos son recogidos en forma directa de la realidad, en tal sentido son investigaciones con datos originales o primarios" (Manual UPEL 1998: 5).

Los lineamientos del diseño de la investigación, la recolección de la información, y el análisis de contenido, permitieron estructurar la labor investigativa para dar respuesta a las inquietudes que guiaron el estudio, para alcanzar el objetivo general de conocer la audiencia infantil de la ciudad de Caracas, y su relación con la programación televisiva, además de conocer a través de sus historias para televisión: sus percepciones psico-culturales plasmadas en la elaboración de sus personajes con sus orientaciones valorativas y su nivel de Protagonismo.

Para facilitar su comprensión de los hallazgos, organizamos nuestra labor en dos partes: La Parte I: con una perspectiva psico-social sobre los aspectos socio-demográficos y la Parte II: desde una perspectiva psico-comunicacional integradora).

Parte I: Se analizan aspectos demográficos de niñas y niños consultados, sus hábitos y opiniones con relación a la programación televisiva. Incluye los siguientes aspectos:

- 1. Datos de identificación: Edad, sexo, Grado de Escolaridad.
- 2. Tipología familiar.
- 3. Observación diaria de Televisión.
- 4. Horas dedicadas a ver diariamente Televisión.
- 5. Compañía al ver Televisión.
- 6. Preferencias en los Programas.
- 7. Sugerencias para la Programación que les gustaría ver.

Parte II: Se analizan las historias construidas para un programa de televisión, elaborado por niñas y niños consultados, examinando la expresión de contenidos, lenguaje, orientaciones valorativas y cualidades del protagonismo de los personajes. Comprende los siguientes aspectos:

- 1. Tipos de contenidos de las historias.
- 2. Expresión de Agresividad No agresividad.
- 3. Lenguaje.
- 4. Argumento de las historias.
- 5. Motivos en las historias.
- 6. Valores expresados por los personajes.
- 7. Nivel de Protagonismo por los personajes.
- 8. Cualidades de los personajes (características personales, lugares, trabajo); estereotipos y configuraciones.
- 9. Vinculación con las relaciones interpersonales de su realidad.

## 2.- Muestra:

Se consultaron 287 niñas y niños con edades entre 9 y 11 años, estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas, ubicadas en distintas zonas de la ciudad de Caracas.

Se desarrolló la consulta con estudiantes de Instituciones Educativas Públicas y Privadas, que bien podrían corresponder a los sectores socio-económicos B, C, y D. Principalmente se aplicó el instrumento de recolección de información en el contexto institucional. En lo posible se mantuvo una proporción balanceada en las edades y el género.

Se organizó la muestra de niñas y niños consultados en tres grupos muestrales, de acuerdo con los siguientes criterios:

<u>Grupo 1:</u> Conformado por 10 estudiantes, de un Colegio de nivel socioeconómico B, cuyas familias cubren el costo económico correspondiente al estudio en la institución privada del sector medio-alto. La institución educativa se ubica en la Urbanización La Florida, de la Parroquia el Recreo, en el Municipio Libertador de la ciudad de Caracas.

<u>Grupo 2</u>: Compuesto por 120 estudiantes, de tres Colegios de nivel socioeconómico C, cuyas familias cubren el costo económico, por sus estudios en las instituciones privadas del sector medio. Las instituciones educativas están ubicadas en las Urbanizaciones Santa Mónica y Las Acacias, de la Parroquia San Pedro, en el Municipio Libertador de la ciudad de Caracas.

<u>Grupo 3</u>: Compuesto por 157 estudiantes, de cuatro Escuelas Públicas, ubicadas en zonas populares de la ciudad. Las instituciones se localizan en la zona de Catia, Caricuao y El Valle, de las Parroquias Sucre, Caricuao y El Valle, respectivamente, del Municipio Libertador de la ciudad de Caracas.

#### 3. Instrumento:

El Cuestionario Piloto fue aplicado a 12 niñas y niños, con edades entre 9 y 11 años; luego del análisis de estos resultados preliminares, se realizaron ciertos ajustes en la redacción de las preguntas abiertas, en la parte de Expresión Libre, y se preparó la versión final del instrumento de recolección de información, con el cual se desarrolló la consulta con los 287 niñas y niños consultados.

El cuestionario utilizado (ver anexo del Cuestionario), consta de tres partes, con los siguientes ítems:

#### Datos Personales:

Edad, Sexo, Grado de Escolaridad, Convivencia familiar.

## • Hábitos y Opiniones:

- ¿Ves televisión todos los días?
- ¿Cuántas horas de Televisión ves al día?
- ¿Generalmente ves Televisión sólo a acompañado?
- ¿Con quién conversas lo que miras en la Televisión?
- ¿Cuáles son los tres programas de Televisión que más te gustan?

- ¿Cómo sería la Programación televisiva que te gustaría disfrutar? Sugerencias y recomendaciones.

## • Expresión Libre:

Consiste en una Prueba Semi-proyectiva, en la cual niñas y niños elaboran un dibujo sobre una historia para un programa de televisión (en un diagrama con dos pantallas televisivas), y luego responden algunas preguntas abiertas para describir por escrito los detalles de la historia. Esta sección se inspiró en el instrumento de recolección de información, utilizado por Santoro en sus dos investigaciones, e incorpora varios elementos al cuestionario y las categorías de análisis.

El propósito es conocer la representación de los Personajes de las historias, los valores o antivalores que las y los consultados expresan en sus relatos y el nivel de Protagonismo que asignan a sus personajes. Con base en los dibujos e historias relatadas se aprecian procesos psico-sociales y psico-culturales asociados principalmente a los personajes de televisión (Creación lúdico-ética del otro, estereotipos, valores, representaciones de género y protagonismo asignado al personaje creado). En los dibujos y las historias se evalúa el lenguaje usado, en el contenido la expresión de agresividad, motivos y fines en las historias; los estereotipos sobre los personajes (cualidades personales, trabajo, lugares en los que se desarrollan las acciones) y la similitud percibida entre los personajes y las relaciones interpersonales de niñas y niños.

Los dibujos y los relatos de las historias se clasificaron según un sistema de categorías inspirado en el utilizado por Santoro, al cual incluimos ajustes para adaptarlo a las expresiones de los relatos de las niñas y los niños consultados (ver anexo de categorías de análisis de las historias del presente estudio – inspiradas en las utilizadas por Santoro en sus investigaciones-).

Los niños dibujaron la historia primero, y luego relataron por escrito lo que ocurría en su historia. La parte de descripción escrita de la historia incluye cinco preguntas abiertas, que buscan contrastar, concretar y evidenciar la lógica narrativa plasmada en la expresión gráfica del dibujo. Las preguntas son: 1. Cuéntame tu historia. En esta pregunta expresan el argumento de la historia y las motivaciones de las acciones. 2. ¿Dónde se desarrolla la historia? Ofrece el contexto en dónde se desarrolla el relato. Al mencionar ciudades y pueblos se

considera el país correspondiente. **3.** ¿Cómo se llaman los personajes, y cuáles son sus principales características? Ofrecen información sobre la imagen de los personajes y la apreciación de las cualidades personales, a las cuales le dan más notoriedad. **4.** ¿En qué trabajan los personajes? Indican si los personajes trabajan o no, y el tipo de trabajo que desempeñan. **5.** ¿Los personajes se parecen a alguna persona que conoces? Indican la posibilidad trasladar la empatía o identificación con los personajes al plano cotidiano de las relaciones interpersonales de niñas y niños.

Las preguntas abiertas se analizaron de acuerdo con categorías inspiradas en el sistema de categorías de Santoro, y estructuradas a partir de las pautas de la técnica de Análisis de Contenido.

#### 4. Procedimiento:

El cuestionario como instrumento de recolección de información se administró en su mayoría en las instituciones educativas, luego de invitar formalmente a los directivos de las instituciones, se sostuvo entrevista personalizada con cada uno de ellos, a fin de informales sobre los objetivos del estudio. Se acordó previamente el compromiso de confidencialidad, a fin de no identificar el nombre de las instituciones educativas, ni la identidad de las niñas y los niños participantes. Se estandarizaron las instrucciones para las distintas aplicaciones del cuestionario.

Como Método de Investigación el estudio se sustenta en la denominada "Teoría Fundamentada" de Glasser y Strauss (1989), el "Método de las comparaciones constantes" que permite la formulación de nueva teoría sobre la realidad investigada, con los criterios científico, mediante el establecimiento de nuevos conceptos y las propiedades de relación entre conceptos. Este Método se selecciona para integrar la teoría a partir de una interpretación de la realidad, como lo propone la Psicología Cultural y el Construccionismo Socio-Cognitivo, como proceso interactivo construido desde el contexto del sujeto.

Desde la investigación cualitativa asumimos con lo proponen Strauss y Corvin (2002) que "el grueso del análisis es interpretativo" (p.12). En tal sentido, el análisis cualitativo es definido como un proceso de interpretación realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico (p. 12).

Se utilizó la técnica de Análisis de Contenido por su utilidad en las investigaciones de corte psico-social y comunicacional, como un proceso sistemático compuesto de múltiples etapas. Bardin (1996) plantea una de las definiciones más claras de la técnica de Análisis de Contenido, como:

"...el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes." (Bardin, 1996: 20).

Esta técnica se utilizó principalmente para analizar las preguntas abiertas del cuestionario. El sistema de categorías se creó a partir de un proceso que clasificó el contenido de lo particular a lo general. La tabulación se realizó mediante frecuencias y porcentajes, discriminando las respuestas por género y grupo de la muestra, (en algunos casos por edad).

Para el análisis de las respuestas de la parte de exploración subjetiva (expresión libre), considerando la naturaleza subjetiva y psico-comunicacional de sus contenidos, se vinculó la técnica de análisis de contenido, con los criterios inherentes a las pruebas proyectivas como instrumento de psico-diagnóstico.

En particular para el análisis de las historias dibujadas, se incorporaron criterios de varios Tests figurativos (que emplean la representación del personaje humano), considerando que la representación gráfica de un ser humano obedece a pautas de desarrollo bastante regulares; se incorporaron al análisis los criterios de los Test: Dibujo de la Figura Humana - Escala de Goodenough (1926) y Dibujo de la familia (Cain y Gomilla, 1953), Test Casa, Árbol, Persona (Back 1982).

Una de las principales etapas del análisis de contenido es la definición de las unidades de análisis; las cuales en primer lugar es: La Niña o el Niño consultado como sujeto activo (Autor - Narrador), con capacidad de opinar sobre los temas particulares y crear historias ficticias para el público televidente; De acuerdo con el análisis inicial de todos los datos, se decide definir dos unidades de análisis de las historias, elaboradas por niñas y niños, para un programa de televisión: La primera la constituye el Personaje Principal como individuo creado en el marco del relato ficticio, la segunda unidad de análisis es el Valor o Antivalor, que como motivo deseable se expresa como un medio o un fin en la trama de la historia.

Otro producto importante del análisis de contenido, es la delimitación de las categorías de análisis finales para interpretar las historias del programa de televisión; las cuales fueron precisadas en la fase semi-final del análisis del contenido de todo el material clasificado con las categorías ajustadas, en vinculación directa con las propuestas teóricas revisadas, desde las cuales se crean dos nociones, ajustadas al trabajo desarrollado; las dos categorías de análisis son:

- 1. La Orientación valorativa de los Personajes Principales: que contiene el conjunto de valores o antivalores, con los cuales las acciones de los personajes adquieren sentido. Es el ámbito de significación de los personajes, que permite conocer su rol en los relatos ficticios que elaboran niñas y niños para el programa de televisión.
- 2. El Nivel de Protagonismo de los Personajes Principales: como la búsqueda personal de las virtudes y los valores sociales, que se alinea al desarrollo integral de la persona y la sociedad. Es la motivación orientada por virtudes y valores sociales vinculada al trabajo constructivo, que convierten al Personaje Principal en Héroe, a decir de Savater (Ibíd.).

Luego de determinar el sistema de categorías, se procedió a comprobar la fiabilidad del mismo, y realizar ajustes para mantener la coherencia del análisis e interpretación en conjunto con las técnicas de análisis de contenido y los criterios de análisis usados en la prueba semi-proyectiva, lo que finalmente posibilitó, la construcción sistemática de las inferencias propias de investigaciones cuyo objeto de estudio comprende procesos psico-comunicacionales en la niñez.

El desarrollo de esta investigación permitió explorar los significados subjetivos que construyen niñas y niños como protagonistas de su relación con la programación televisiva.

#### VI. RESULTADOS

# Parte I. Datos Demográficos.

Seguidamente describimos las características de la muestra de niñas y niños en términos de su edad, sexo, escolaridad y tipología familiar.

#### Edad:

Se seleccionaron niñas y niños con edades entre 9 y 11 años para la consulta, considerando que esta etapa del desarrollo psico-social (denominada niñez tardía) representa una coyuntura interesante, por cuanto involucra el desarrollo de facultades socio-emocionales y morales fundamentales, siendo, como lo mencionamos, la fase en la cual se expresan mejor las potencialidades de la niñez.

La distribución porcentual de las edades en la muestra, para el momento de la consulta (Junio a Octubre 2006), fue la siguiente:

- 23% de la muestra contaban con 9 años de edad;
- 34% con 10 años, y
- 43% con 11 años.

La distribución de edades de cada grupo muestral se detalla en el Anexo: Información Demográfica, en la serie de Cuadros y Gráficos del N°: 1 al N°: 4.

## Género:

El 51% de los consultados son niñas, y el 49% son niños. Detalles de género por cada grupo, se precisan en el Anexo: Información Demográfica en la serie de Cuadros y Gráficos del N°: 5 al N°: 8.

## Escolaridad:

El 21% de las niñas y los niños consultados cursaba 3er. Grado, el 31% cursaba 4to. Grado; 42% cursaba 5to. Grado, y 7% cursaba 6to. Grado. Los detalles de la variable escolaridad para cada grupo, se describen en el anexo correspondiente, en la serie de Cuadros y Gráficos del N°: 9 al N°: 12.

## Tipología Familiar:

Este ítem se categoriza considerando a los adultos con quienes vive el niño o la niña, sean sus padres u otros representantes, como figuras de autoridad. Primeramente resalta, que el 56% de las niñas y los niños de la muestra, convive con ambos padres como figuras de autoridad; un 32% vive con la madre como cabeza del hogar; un 5% vive con sus abuelos, y 3% vive con su padre sólo y 3% con otros familiares.

Los detalles de la tipología familiar para cada grupo, se describen en el anexo correspondiente, en la serie de Cuadros y Gráficos del N°: 13 al N°: 16.

Otros rasgos que se hacen evidentes son los relativos al predominio de la tipología familiar nuclear en los sectores socioeconómicos B y C; y la preponderancia de la tipología familiar extendida en el sector D, los cuales emergen de referencias que hacen niñas y niñas, en este ítem, y otros vinculados con la comunicación sobre contenidos televisivos. Ello se alinea con los señalamientos de Platone (En Recagno, 2002) sobre la relación: estructura familiar y tipo de escuela de niñas y niños, encontrada en su investigación desarrollada en 2001, con una muestra de 1.200 estudiantes de Pre-escolar y Educación Básica, en la que evaluó los patrones de maduración, ajuste escolar y familiar; en la cual observó, que en la escuela privada prevalece una estructura familiar nuclear; y por otra parte, en los niños de escuelas públicas que viven en comunidades de bajos recursos, se evidencia un aumento en el porcentaje de las "familias extendidas modificadas", las cuales agrupan a familias representadas por la madre y los hijos que conviven con otros núcleos familiares, no necesariamente consanguíneos (Platone, 2001, Hurtado 1995, Recagno 1998).

# Parte II. Hábitos y Preferencias.

Seguidamente indicamos los resultados obtenidos en las preguntas relativas a hábitos y preferencias del cuestionario, subrayando los aspectos: Tendencias de la muestra, Mirada por género y Mirada por grupos, perspectivas en las que nos enfocamos en toda la sección.

# 1. ¿Ves televisión todos los días?:

## Tendencias de la muestra:

Al preguntarles si ven televisión diariamente 237 niñas y niños (un 83% de la muestra) responden que Si, mientras que 50 niñas y niños (el 17% de la muestra), indican no verla diariamente. Los detalles de esta tendencia muestral se aprecian en el anexo de Información sobre hábitos y opiniones, en Cuadros y Gráficos N°: 17 y 17.1.

## Mirada por género:

De las 145 niñas de la muestra, 121 (83%) indican ver televisión diariamente, en tanto que 24 niñas (17%) refieren no verla diariamente.

De 142 niños de la muestra, 116 (82%) indican ver televisión diariamente, en tanto que 26 niños señalan no verla diariamente (18%). Apreciamos así pocas diferencias significativas por género.

Los detalles de estos resultados se aprecian en el anexo de Información sobre hábitos y opiniones, en Cuadros y Gráficos N°: 18 y 19.

## Mirada por grupos:

Desde esta perspectiva, cada grupo se asume como una submuestra (los 3 grupos son 3 submuestras), por lo cual, los datos en porcentajes que los describen, se refieren al grupo mismo, y no a la muestra global, indicamos por ello, que son porcentajes intragrupo: Propios de cada grupo, considerando que la rigurosidad estadística para comparar resultados inter-grupos no se satisface. No obstante, apreciando la expresión de tendencias cualitativas en cada grupo, las reseñaremos valorando sus atributos descriptivos.

De 10 niñas y niños consultados en el Grupo 1 (estudiantes de Colegio privado de nivel socio-económico B): 7 (75% intragrupo) indican ver televisión diariamente, en tanto que 3 niñas y niños (25% intragrupo) no la ven diariamente. Detalles en el anexo correspondiente: Cuadro y Gráfico N° 20.

De 120 niñas y niños consultados en el Grupo 2 (estudiantes de Colegio privado de nivel C): 91 (76% intragrupo) señalan ver televisión diariamente, mientras que 29 niñas y niños (24% intragrupo) no la ven diariamente. Detalles en el anexo correspondiente: Cuadro y Gráfico N° 21.

De 157 niñas y niños consultados en el Grupo 3 (estudiantes de Escuelas Públicas de nivel D): 139 (89% intragrupo) indican ver la televisión diariamente, en tanto que 18 niñas y niños (11% intragrupo) no la ven diariamente. Ver Cuadro y Gráfico N° 22.

En relación con los resultados de otras investigaciones encontramos:

En la investigación de Santoro realizada en 1969, encontramos que al preguntarles a niñas y niños, si ven televisión diariamente, un 80,9% indicó que si, mientras que un 19,1% mencionó no verla a diario. En tanto que en la segunda investigación (1996) ante una pregunta similar ¿Te gusta ver televisión? El 91% indicó que si, un 7,14% a veces y 1,40% señaló que no le gustaba.

El resultado obtenido en este estudio: Un 83% de la muestra ve TV diariamente, está más cercano al obtenido por Santoro en el año 1969 (ven TV diariamente un 80,9%); y podríamos suponer que este descenso de la observación diaria de TV - con relación al año 1996-se vincula con la diversificación de opciones mediáticas que las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTICs), colocan hoy a disposición de niñas y niños, lo que se expresa en la proliferación de recursos (personalizados inclusive) para el ocio mediático: Internet, videojuegos, películas de DVD, celulares y otros dispositivos portátiles para reproducir música y video.

# 2. ¿Cuántas horas de televisión ves al día?

#### Tendencias de la muestra:

Con base en las respuestas de los 287 niñas y niños, se establecieron 4 rangos de horas, para clasificar las respuestas; quedando definidos así:

• 0 a 2 horas

- 3 a 5 horas
- 6 a 8 horas
- Más de 9 horas

De las tendencias de la muestra, primeramente resalta que 107 niñas y niños (37%) indican ver televisión entre 3 y 5 horas diarias; encontrando que la frecuencia modal está en 4 horas, con un 21% de la muestra total. En segundo lugar: 92 niñas y niños (32%) indican ver televisión de 6 a 8 horas. En tercer lugar: 37 niñas y niños (18%) indican ver entre 0 y 2 horas; y finalmente, 37 niñas y niños (13%) indican ver más de 9 horas de televisión al día. Los detalles de esta tendencia muestral se aprecian en el anexo de Información sobre hábitos y opiniones, en Cuadro y Gráficos N°: 23 y 23.1.

## Mirada por género:

De las 145 niñas de la muestra, 68 niñas (47%) indican ver televisión entre 3 y 5 horas diarias (la frecuencia modal es de 4 horas), 34 niñas (23%) la ven entre 0 y 2 horas al día; 23 niñas (16%) la observan de 6 a 8 horas; y finalmente 20 (14%) la observa más de 9 horas al día.

De los 142 niños de la muestra, 66 niños (46%) indican ver televisión entre 3 y 5 horas diarias (la frecuencia modal es de 3,7 horas), 32 niños (23%) la ven entre 0 y 2 horas al día; 30 niños (21%) la observan de 6 a 8 horas; y 14 niños (10%) la observa más de 9 horas al día. Tanto niñas como niños reportan un patrón de uso de la televisión, con alto porcentaje de horas dedicadas, en el rango de 3 a 5 horas, como el más frecuente. Detalles de esta tendencia de resultados, se aprecian en el anexo correspondiente, en Cuadros y Gráficos N°: 24 y 25.

## Mirada por grupos:

De 10 niñas y niños consultados en el grupo 1 (estudiantes de Colegio Privado - Nivel B): 7 (70% intragrupo) indicaron ver televisión entre 0 y 2 horas diarias, en tanto que 3 niñas y niños (30% intragrupo) la ven de 3 a 5 horas diarias; ver cuadro y gráfico N° 26. Al relacionar la cantidad de horas de observación diaria de TV, con la edad de niñas y niños de este grupo, no se aprecian vínculos significativos.

En la sub-muestra de 120 niñas y niños del grupo 2 (estudiantes de Colegio Privado nivel C): 51 (43% intragrupo) señaló ver televisión entre 6 y 8 horas diarias, mientras que 42 niñas y niños (35% intragrupo) la ven de 3 a 6 horas diariamente; 15 (13%) reportan verla por más de 9 horas al día; y finalmente 12 (10%) la ven entre 0 y 2 horas diarias. Ver Cuadro y Gráfico N° 27.

Al vincular la cantidad de horas observadas diariamente con la edad de niñas y niños del grupo 2, se aprecia cierto aumento en la cantidad de horas observadas diariamente a los 11 años (especialmente en el rango de 6 a 8 horas: 57%), en comparación con niñas y niños de 10 y 9 años de edad. Ver Cuadro y Gráfico 27.1.

En la sub-muestra de 157 niñas y niños del grupo 3 (estudiantes de Escuelas Públicas – nivel D): 62 (40% intragrupo) indican ver la televisión entre 3 y 5 horas diariamente, 41 niñas y niños (26% intragrupo) la ven entre 6 y 8 horas diarias; 32 (20%) la observan entre 0 y 2 horas diarias; y finalmente 22 (14%) la observan más de 9 horas al día. Ver Cuadro y Gráfico N° 28. Al relacionar la cantidad de horas observadas diariamente con la edad de niñas y niños de este grupo, no se aprecian vínculos significativos. Ver Cuadro y Gráfico 28.1.

En la investigación realizada por Santoro en 1996, encontramos que la frecuencia modal está en 3 horas diarias con un 18,92%; (en este estudio es 4 horas diarias con el 18% de la muestra); seguidamente 5 horas con 17,64%; 4 horas con 17,1%; 2 horas con un 16,92%, y el resto con frecuencias mucho menores.

El estudio reciente de Datanálisis (Marzo, 2007) sobre el comportamiento de los niños entre 7 y 12 años, en ocho ciudades del país, revela que ver televisión es su principal distracción con (97,6%) durante la semana; y (96,6%) los fines de semana.

Otro referente de interés lo encontramos en la Asociación para la Alfabetización Audiovisual (AML), de Toronto, Canadá, la cual indica: "que poco antes de terminar la educación secundaria un estudiante pasa unas 11.000 horas dentro de la educación formal, frente a unas 15.000 horas frente al televisor y otras 10.500 horas escuchando música pop; además de otras miles de horas dedicada a otros medios como los videojuegos, el cine e Internet".

Por otra parte según una encuesta del canal de televisión infantil por cable Nickelodeon (1999), niñas y niños con edades entre 7 y 12 años de la ciudad de Buenos Aires, ven televisión entre una y cuatro horas al día.

## 3. ¿Generalmente ves televisión sólo o acompañado?

#### Tendencias de la muestra:

Al preguntarles si ven televisión solos o acompañados, 199 niñas y niños (el 69% de la muestra) indican verla acompañados; en tanto que 88 niñas y niños (el 31% de la muestra), indican verla solos. Detalles de esta tendencia, en el anexo de información sobre hábitos y opiniones, en Cuadro y Gráfico N°: 29 y 29.1.

## Mirada por género:

De las 145 niñas de la muestra, 117 niñas (81%) indican ver televisión acompañadas, en tanto que 28 niñas (19%) indican verla solas.

De 142 niños de la muestra, 81 niños (57%) indican ver televisión acompañados, en tanto que 61 niños señalan verla solos (43%).

Apreciamos así que las niñas suelen estar con más frecuencia acompañadas al ver televisión, y los niños aún cuando manifiestan verla acompañados y solos, en relaciones porcentuales relativamente cercanas, configuran el mayor porcentaje al ver televisión solos (43% en niños vs. 19% en las niñas). Detalles de estas tendencias se aprecian en el anexo correspondiente, en Cuadros y Gráficos N°: 30 y 31.

#### Mirada por grupos:

De 10 niñas y niños consultados en el grupo 1 (estudiantes de Colegio Privado - nivel B): 4 (40% intragrupo) indican ver televisión solos, 6 niñas y niños (60% intragrupo) la ven acompañados. Ver Cuadro y Gráfico N° 32.

En la sub-muestra de 120 niñas y niños del grupo 2 (estudiantes de Colegio Privado - nivel C): 62 (52% intragrupo) señalan ver televisión solos, mientras que 58 niñas y niños (48% intragrupo) la ven acompañados. Ver Cuadro y Gráfico N° 33.

En la sub-muestra de 157 niñas y niños del grupo 3 (estudiantes de Escuelas Públicas – nivel D): 22 niñas y niños (14% intragrupo) la ven solos; en tanto que 135 niñas y niños (86% intragrupo) indican ver televisión acompañados. Ver Cuadro y Gráfico N° 34.

En el siguiente cuadro, se aprecia el mayor porcentaje (52%) de observación de televisión sin compañía, en el grupo 2, (nivel socio-económico C), y el porcentaje más bajo

(14%) de observación sin compañía, en el grupo 3 (nivel socio-económico D). El porcentaje más elevado de observación acompañado está en el grupo 3 (nivel socio-económico D) con 86% intragrupo.

Cuadro Resumen: Observación en compañía por grupo.

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
¿Compañía?	%	%	%
Solo	40	52	14
Acompañado	60	48	86

Estas diferencias pueden asociarse a las configuraciones familiares, las cuales en el estrato D suele ser estructuras de familias extendidas, y los miembros de la familia se acompañan entre si más frecuentemente, que en las familias de sectores socio-económicos medios, como es el caso del nivel C, cuya estructura familiar se asocia con la familia nuclear, en la cual los padres generalmente trabajan la jornada completa, y frecuentemente los niños los acompaña una empleada de servicio domestico (lo que se refleja en el siguiente ítem en el nivel C y B).

Estos resultados ponen en evidencia la necesidad de compañía y comunicación que tiene la niñez al ver televisión, en especial en los niños, y el grupo C (niñas y niños de nivel socio-económico medio). Es importante responder a esta necesidad pues expresa un llamado de atención ante otras problemáticas latentes y asociadas a ello, ya que ver televisión en exceso y en solitario se vincula con tendencias psicológicas de aislamiento social y rebeldía en adolescentes (lo cual hemos observado en la clínica con adolescentes).

## 3.1. ¿Quién te acompaña al ver televisión?

#### Tendencias de la muestra:

Del grupo de niñas y niños consultados, 88 (31% de la muestra) mencionan a sus hermanos, 60 niñas y niños (21%) señalan que los acompaña su mamá, luego 20 niñas y niños (7%) mencionan que los acompañan su papá y su mamá; en cuarto lugar 17 niñas y niños nombran a los abuelo(a)s. Se aprecia el predominio de acompañantes de la familiar nuclear, con algunas referencias a miembros del grupo familiar extendido, como abuelos, primos y tíos; los amigos se mencionan con un bajo porcentaje (3%). Detalles de estas tendencias de resultados, se describen en el anexo correspondiente, en Cuadro y Gráfico N°: 35 y 35.1.

# Mirada por género:

De las 145 niñas de la muestra, 38 (26%) indican ver televisión acompañadas de su mamá, 36 niñas (25%) la ven con sus hermanos, 14 niñas (10%) la observan con ambos padres; 13 niñas (9%) nombran a sus abuelos; y finalmente 7 niñas (5%) mencionan a sus primos; detalles en el anexo correspondiente, en Cuadro y Gráfico N°: 36.

De 142 niños de la muestra 52 (37%) indican ver televisión acompañados con sus hermanos, 23 niños (16%) indican verla con su mamá; 8 niños (6%) señalan verla con su papá; 6 niños (4%) mencionan a ambos padres, y finalmente 5 niños (4%) nombran a sus primos; ver Cuadro y Gráfico N°: 37.

Cuadro resumen: Orden jerárquico de los acompañantes al ver televisión. \*

Acompañantes	NIÑAS	NIÑOS
Hermanos	25%	37%
Mamá	26%	16%
Papá y mamá	10%	6%
Papá	2%	4%
Primos	5%	4%
Amigos	4%	3%
Abuelos	9%	3%
Nadie	10%	24%

<sup>\*</sup> Primeros cinco lugares: 1ero. 2do. 3ero. 4to. 5to.

Como observamos en el cuadro, niñas y niños coinciden en mencionar a sus hermanos y sus madres como los principales acompañantes. Las niñas mencionan en el primer lugar a sus madres (26%); y luego a sus hermanos (25%), con poca diferencia porcentual; mientras los niños mencionan como acompañantes a sus hermanos en (37%) y a sus madres en (16%). Los hermanos son los acompañantes a quienes se les otorga el más alto porcentaje, los niños son quienes expresan esta orientación, manifestando su gran vinculación con ellos, como pares al observar televisión. Otra diferencia de género es que las niñas mencionan la compañía de los abuelos (9%) en nivel más elevado, que los niños (3%).

## Mirada por grupo:

En la sub-muestra de 10 niñas y niños del grupo 1 (estudiantes de Colegio Privado - nivel B): 4 (40% intragrupo) indican ver televisión con sus hermanos; en tanto que 3 niñas y niños (30% intragrupo) la ven acompañados de su mamá; ver Cuadro y Gráfico N°: 38.

En la sub-muestra de 120 niñas y niños del grupo 2 (estudiantes de Colegio Privado - nivel C): 36 (30% intragrupo) señalan ver televisión con sus hermanos, 14 niñas y niños (12% intragrupo) la ven acompañados de su mamá; y en tercer lugar: 8 (7%) mencionan a ambos padres, y 8 (7%) mencionan a sus amigos. La particularidad de este grupo está en el porcentaje más alto de los tres grupos, dado a los amigos (sus pares extra-familiares) como acompañantes al observar televisión; ver Cuadro y Gráfico N°: 39.

En la sub-muestra de 157 niñas y niños del grupo 3 (estudiantes de Escuelas Públicas – nivel D): 48 niñas y niños (31% intragrupo) indican ver la televisión acompañados con sus hermanos, 43 niñas y niños (28% intragrupo) la observa con su mamá; y en tercer lugar: 14 niñas y niños (9%) nombran a sus abuelos. La particularidad de este grupo es la inclusión de los abuelos como acompañantes al ver televisión; detalles de estas tendencias grupales en Cuadro y Gráfico N°: 40.

Cuadro resumen: Orden jerárquico de los acompañantes al ver televisión. \*

Acompañantes	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Hermanos	1ero.	2do.	1ero.
Mamá	2do.	3ero.	2do.
Papá y mamá		4to.	4to.
Tíos	3ero.		
Amigos		4to.	
Abuelos			3ero.
Nadie	3ero.	1ero.	

<sup>\*</sup> Primeros cinco lugares: 1ero. 2do. 3ero. 4to. 5to.

Los tres grupos coinciden, en ubicar entre el primero y segundo lugar la compañía de sus hermanos al ver televisión; y entre el segundo y tercer lugar la compañía de sus madres. Los grupos 1 y 3 coinciden en otorgar a sus hermanos el primer lugar, y a sus madres el segundo lugar; llama la atención el primer lugar que obtiene la categoría: "nadie" (estar sin acompañante) en el grupo 2, y el cuarto lugar que obtienen: padres y amigos.

El primer lugar que obtiene la categoría: "nadie" (estar sin acompañante) en el grupo 2, nos reitera la necesidad de este grupo de niñas y niños de la compañía y comunicación significativa en su cotidianidad.

Preocupa la tendencia de niñas y niños a observar televisión solos, pues la condición de soledad elimina la opción de la comunicación y el intercambio humano, así frente a esta actividad de por si individual, y desprovista de diálogo (sin referentes simbólicos que sustenten el pensamiento crítico) vale reflexionar en la aseveración del investigador español de medios masivos, Díaz Nosty (1994) en torno a las estimaciones del tiempo de atención que la televisión recibe: A menos presencia o relación del individuo con un entorno de comunicación natural, mayor es el consumo de televisión. En los estudios sobre escenarios tendenciales de la comunicación, el factor soledad aparece ligado sistemáticamente a la demanda. La reducción de la tasa de ocupantes de las viviendas y el crecimiento de la vida en solitario, fueron tomados en cuenta, en los estudios sobre las posibilidades de expansión de la televisión por cable, en la ciudad de Nueva York, como elementos primordiales en la evaluación prospectiva de consumo.

## 4. ¿Con quién conversas lo que ves en la televisión?

#### Tendencias de la muestra:

En la muestra de niñas y niños consultados, en primer lugar resalta que 82 niñas y niños (29%) refieren conversar lo que ven en televisión con sus madres; en segundo lugar: 52 niñas y niños (18%) indican conversarlo con sus hermanos; en tercer lugar: 41 niñas y niños (14%) señalan conversarlo con ambos padres, 34 niñas y niños (12%) refieren conversar con sus amigos, y en quinto lugar, 28 (10%) indican conversarlo con sus papás. Detalles de estas tendencias de la muestra, se describen en el anexo correspondiente: Cuadro y Gráfico N°: 41 y 41.1.

#### Mirada por género:

De las 145 niñas, 49 niñas (34%) indican conversar lo que ven en televisión con su mamá, 22 niñas (15%) indican conversar lo que observan en televisión con ambos padres; 21 niñas (14%) lo conversan con sus hermanos, 17 niñas (12%) lo conversan con sus amigos; y en quinto lugar: 10 niñas (7%) conversan con sus abuelos. Ver anexo correspondiente, en Cuadro y Gráfico N°: 42.

De los 142 niños, 33 niños (23%) señalan conversar lo que ven en televisión con su mamá, 31 niños (22%) conversarlo con sus hermanos; 20 niños (14%) indican conversarlo con su papá; 19 niños (13%) señalan conversarlo con ambos padres; 17 niños (12%) lo conversan con sus amigos. Ver Cuadro y Gráfico N°: 43.

Cuadro resumen: Orden jerárquico de las personas con quienes conversan lo visto en TV.\*

Interlocutores	NIÑAS	NIÑOS
Hermanos	14%	22%
Mamá	34%	23%
Papá y mamá	15%	13%
Papá	6%	14%
Primos		7%
Amigos	12%	12%
Abuelos	7%	

<sup>\*</sup> Seis primeros lugares: 1ero. 2do. 3ero. 4to. 5to. 6to.

Como observamos en el cuadro, niñas y niños concuerdan, en señalar a su madre como la persona con quien más conversan lo visto en televisión (en las niñas en mayor grado: 34%, que en los niños: 23%), en segundo lugar: las niñas conversan más con ambos padres, y los niños con sus hermanos; en este sentido, los niños asignan un mayor peso a su vinculación con los hermanos (22%), en contraste con (14%) de las niñas. Para niñas y niños los amigos se incluyen como un vinculo importante (ambos con un 12%) al conversar sobre la programación televisiva que observan. Otras particularidades relevantes de género, son: que las niñas incluyen a sus abuelos en la conversación sobre lo observado en televisión, en tanto que los niños no los mencionan; además, los niños conversan con sus papás en mayor grado (14%), que las niñas (6%).

## Mirada por grupo:

De 10 niñas y niños consultados en el grupo 1 (estudiantes de Colegio Privado - nivel B): en primer lugar 3 niñas (30% intragrupo) indican conversar lo que ven en televisión con su mamá, en igual grado 3 niñas y niños (30% intragrupo) refieren conversar con sus amigos; en segundo plano: 2 niñas (20%) mencionan conversar con ambos padres; y 2 niños (20%) con sus hermanos; ver Cuadro y Gráfico N°: 44.

De 120 niñas y niños consultados del grupo 2 (estudiantes de Colegio Privado - nivel C): en primer lugar: 27 niñas y niños (23% intragrupo) señalan conversar lo que ven en la televisión con su madre; en segundo lugar: 21 niñas y niños (18%) mencionan conversarlo con sus amigos; en tercer lugar: 19 niñas y niños (16%) lo conversan con ambos padres; en cuarto lugar: 15 niñas y niños (13% - con mayor peso en los niños) lo conversan con su papá, y en el mismo nivel 16 niñas y niños (13%) conversan con sus amigos; y finalmente en quinto lugar: 6 niñas y niños (5%, con mayor peso en las niñas) lo conversan con la Sra. de Servicio que labora en su hogar. Una particularidad de este grupo, se expresa en el segundo lugar asignado a la conversación con sus pares: en primera instancia con los amigos (18%) y los hermanos (13%), con quienes se comparte más la conversación sobre el contenido televisivo, que con ambos padres, e incluso se plantean al mismo nivel que el padre, (caso de padre y hermanos); estas particularidades podemos asociarlas, con la dinámica familiar de clase media, en la cual suelen trabajar ambos padres, y comparten poco tiempo con sus hijos, debido a la exigencia de la rutina laboral. Detalles en Cuadro y Gráfico N°: 45.

De 157 niñas y niños consultados del grupo 3 (estudiantes de Escuelas Públicas), en primer lugar, 52 niñas y niños (33% intragrupo) indican conversar lo que observan en televisión con su mamá; en segundo lugar: 34 niñas y niños (22%) indican conversar lo que ven en televisión con sus hermanos; en tercer lugar: 20 niñas y niños (13% intragrupo) lo conversan con ambos padres; 13 (8%) lo conversan con su papá; y finalmente: 11 (7%) conversan con sus primos. Una particularidad de este grupo es compartir primordialmente la actividad comunicativa del contenido televisivo con las personas de la familia (madre, padre, hermanos y primos), se asignan los tres primeros lugares a figuras parentales y fraternales, enfocándose en la familia nuclear (padres y hermanos). Esta tendencia ilustraría ciertos rasgos de familiaridad y convivencia cercana, que frecuentemente se aprecian en familias de nivel socio-económico popular. Detalles en Cuadro y Gráfico N°: 46.

Cuadro resumen:

Orden jerárquico de las personas con quienes conversan lo visto en TV (por Grupo).\*

Interlocutores	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Hermanos	20%	13%	22%
Mamá	30%	23%	33%
Papá y mamá	20%	16%	13%
Papá		13%	8%
Amigos	30%	18%	6%
Primos		6%	7%
Sra. de Servicio.		5%	

<sup>\*</sup> Seis primeros lugares: **1ero**. **2do**. **3ero**. **4to**. **5to**. 6to.

En la investigación de Santoro de 1996; ante la pregunta: ¿Comentas con alguien los programas de televisión? El 80,46% indicó que si; un 7,74% señaló que no; y un 10,44% señaló que a veces los comentaba. La respuesta afirmativa fue mayor en los varones (45%) vs. (35%) en las niñas; el mayor porcentaje corresponde a comentarios con los amigos (52%) o hermanos (30%), luego los padres (14%). En el presente estudio, las niñas muestran porcentajes ligeramente mayores que los niños, al comunicar a otros lo que ven en televisión. En el Grupo 3 (nivel D) es el que expresa mayores porcentajes de conversación de estos contenidos; en 2do lugar el Grupo 1 (nivel B), y finalmente el Grupo 2 (nivel C) muestra los más bajos porcentajes de comunicación interpersonal con contenidos televisivos, de toda la muestra. Contrasta en este estudio que se conversa más con los miembros de la familia que con los amigos, no obstante los resultados que más se acercan a la tendencia de resultados encontrados por Santoro (1996) es la sub-muestra del grupo 2.

En una investigación realizada en la Universidad Complutense de Madrid España (Lazo, 2005) con una muestra de 440 niñas y niños (con edades entre 7 y 12 años), al responder a la pregunta ¿Hablas con otras personas de lo que ves en la tele? La mayoría de los encuestados: 67%, responde que conversan más con sus amigos, mientras que un 13%, indica no hablar con nadie sobre lo que ve en la televisión.

Los resultados que obtuvimos, no se alinean con estos datos, creemos que en la actualidad existen condiciones de vida en muchas familias caraqueñas, que constriñen a niñas y niños en el compartir con sus amigos (por ejemplo: dificultad para tener acceso a espacios

recreativos públicos); en todo caso es un tema de interés que vale la pena estudiar en profundidad para comprender mejor el contexto de la amistad y la recreación de niñas y niños caraqueños.

Ver Televisión es una actividad fundamentalmente individual, que puede compartirse con otros, siempre y cuando se establezca una comunicación sobre los contenidos y sus significados para cada persona – esta dinámica comunicativa es la que transforma la actividad individual en un aprendizaje cooperativo, en el cual el "yo" y "otro" dialogan. La EPM tiene como principal meta introducir esta dinámica comunicativa en el uso de los medios, para ofrecer una opción ciudadana, en el sentido que propone Cortina (2001), cuando estima que el ciudadano debe interactuar en actividades de cooperación, para no tener la disyuntiva de debatirse entre un egoísmo individualista y un altruismo en el que se olvide de si mismo. Las actividades cooperativas que sirven para la satisfacción de los intereses propios, de otros y para el progreso de la comunidad son las actividades culturales, aquellas que Winnicot (1992) asocia con el desarrollo del "espacio transicional" que vinculan en niñas y niños: su corporalidad – capacidad simbólica - comunicación con el otro - fantasía - creación de sus vínculos sociales.

La incorporación de la palabra compartida en la relación: Niñez y Programación Televisiva, es la mejor alternativa para abrir espacios a la creación y apropiación del pensamiento ciudadano de niñas y niños. La propuesta comunicativa dialógica de Freire, tiene en la relación: Niñez – Medios de Comunicación Audiovisuales, mucho que aportar para transformar la dinámicas predominante que privilegia el consumismo, la incomunicación y el asilamiento de niñas y niños frente a las "pantalla programadas".

## 5. ¿Cuáles son los tres programas de televisión que más te gustan?

## Programa Preferido en 1er. Lugar:

Se refieren 104 programas distintos, los cuales se agruparon en 11 géneros (telenovelas, dibujos animados, deportivos, series, películas, concursos y variedades, espectáculos: -conciertos, musicales, danza-, "sitcoms", comedias de cámara escondida, noticieros, documentales).

En el primer lugar porcentual aparecen dos programas con 10% de la muestra c/u.: el Programa de variedades juvenil venezolano: "Gente Nueva"; y la telenovela infantil mexicana: "Vivan los niños", en el segundo lugar de preferencia se mencionan tres programas (obteniendo

un 5% en cada caso): "El Chavo", Programa de comedia mexicana, retransmitido en diversas temporadas; La Telenovela juvenil "Floricienta" desarrollada en Argentina; y La Telenovela juvenil "Rebelde" realizada en México. Los programas preferidos por la muestra que se ubican en los dos primeros lugares porcentuales, son transmitido por televisión de señal abierta; a partir del tercer lugar aparecen programas transmitidos en señal por suscripción: como "Lizzie Mc. Guire" (3%) y "Zoey 101" (3%). Para detalles, ver Cuadro y Gráfico N°: 47.

Al agrupar los datos de los cuatro primeros lugares porcentuales del programa preferido en 1er. Lugar, encontramos la siguiente tendencia de la muestra, de acuerdo al género del programa: En el primer lugar porcentual: Con 20% las telenovelas son el género más visto; en segundo lugar: los programas de variedades juveniles con (10%); tercer lugar: las series con un (8%) y cuarto lugar porcentual: programa de comedia (5%) y programas deportivos (señal abierta y cable) suman un (5%).

Con relación a algunos resultados obtenidos por Santoro en su investigación de (1996) las preferencias de los cuatro primeros lugares porcentuales del programa favorito correspondía a: 1er lugar: Series adultos "Bay watch"; 2do. lugar: Serie Juvenil "Beverly Hill", 3er lugar: Programa de Comedia para adolescentes "Salvado por la campana" y 4to lugar: Programa de Comedia "El Chavo". (Programa que ocupa el 3er lugar como programa preferido en el presente estudio) este dato es quizá una de las pocas coincidencia; considerando que las preferencias en (1996) se enfocan hacia las series y programas de comedia; con una baja referencia a telenovelas (7,5%), y en la presente investigación las telenovelas representan el género preferido (20%) en los primeros lugares, además de programas de variedades (10%), luego series (8%) y comedias y deportes (5% c/u). En todo caso, ello nos indicaría como la preferencia televisiva de la audiencia infantil caraqueña (particularmente en la niñez tardía) ha sido atraída hacia el género de la telenovela, en esta la última década.

## Mirada por género:

De las 145 niñas, 20 (7%) indican preferir en 1er. Lugar la telenovela infantil mexicana: "Vivan los niños"; en segundo lugar: 16 niñas (6%) señalan preferir el Programa de variedades juvenil venezolano: "Gente Nueva"; en tercer lugar: 13 niñas (5%) mencionan La Telenovela juvenil "Floricienta"; en el cuarto lugar: 10 niñas (3%) indican preferir la telenovela "Rebelde"; detalles, en Cuadro y Gráfico N°: 47.1.

De los 142 niños, 12 (4%) prefieren en 1er. Lugar el Programa de variedades juvenil venezolano: "Gente Nueva"; en segundo lugar: 9 niños (3%) señalan preferir programa

deportivo: "Meridiano Fútbol"; en tercer lugar: se ubican dos programas: Uno de señal abierta: la telenovela infantil: "Que vivan los niños", mencionado por 7 niños (2%); y otro transmitido en señal por suscripción: programa deportivo "ESPN- Fútbol"; en cuarto lugar: se identifican cuatro programas (c/u con 2%): dos programas de concursos nacionales: "Rompecoco" y "En 3 y 2"; el programa de comedia mexicana: "El Chavo"; y un programa de comedia nacional (tipo cámara escondida): "¡Qué locura!"; detalles en Cuadro y Gráfico N°: 47.2.

Cuadro resumen: Orden jerárquico del Programa de TV preferido en Primer Lugar.\*

Programa	NIÑAS	NIÑOS
Telenovela infantil:	7%	2%
"Vivan los Niños"		
Prog. de Variedades –	6%	4%
concursos juvenil:		
"Gente Nueva"		
Telenovela Juvenil:	5%	
"Floricienta"		
Prog. Deportivo:		3%
"Fútbol" (Señal abierta)		
Prog. Deportivo:		2%
"Fútbol" (Cable)		

<sup>\*</sup> Tres primeros lugares: 1ero. 2do. 3ero.

Apreciamos en el cuadro resumen, que niñas y niños coinciden en colocar en los primeros tres lugares de preferencia: al Programa de variedades juvenil venezolano: "Gente Nueva" y la telenovela infantil mexicana: "Vivan los niños", ambos transmitidos por señal abierta. Las niñas ubican esta telenovela en el primer lugar, mientras que los niños le otorgan un tercer lugar. Los niños asignan el primer lugar al Programa de variedades y concursos juvenil: "Gente Nueva", mientras que las niñas le otorgan un 2do lugar. Los niños asignan un lugar preponderante a los programas deportivos con un (5%) acumulado, en los primeros tres lugares (a propósito de la temporada - Junio y Julio 2006- del Mundial de Fútbol "Alemania 2006", cuando se desarrolla gran parte de la consulta).

Es notoria la preferencia hacia las telenovelas por parte de las niñas, quienes le otorgan un primer, tercer y cuarto lugar, en su Primer Programa Preferido; además se aprecia en ellas interés por programa de variedades y las comedias. En tanto que las preferencias de los niños

apuntan hacia programa deportivos, en primera instancia, luego los concursos y comedias, además de telenovelas y series.

Varias de las tendencias encontradas se asocian con los resultados obtenidos en el estudio de Datanálisis (Marzo, 2007) sobre el comportamiento de los niños entre 7 y 12 años, en ocho ciudades del país, el cual encuentra que los programas preferidos por ellas y ellos son las comiquitas (90%), luego las series (45,5%) y las películas con un 42,1% de preferencia (principalmente en los niños); la telenovelas con un 39,3% de los entrevistados, siendo las niñas de los estratos socioeconómicos D y E, las que más se inclinan hacia este tipo de programación. Los programas deportivos ocupan 12,8% de la preferencia, los concursos 5,8%; mientras que los culturales sólo interesan a un 3% de la muestra.

## Mirada por grupo:

Las 10 niñas y niños consultados en el grupo 1 (Nivel B), nombraron 6 programas distintos. Un grupo de 3 niños (30% intragrupo) indican preferir en 1er lugar el programa deportivo, "ESPN Fútbol"; en segundo lugar, ubican dos series juveniles norteamericanas: "Lizzie Mc. Guire" y "Zoey 101" (con 20% c/u); en el tercer lugar, ubican tres programas: "LatinAmerican Idol" (Concurso musical internacional); "Art Attack" (Programa infantil de arte y manualidades) y Rebelde (Telenovela juvenil mexicana), en los tres casos c/u obtiene un 10%; ver Cuadro y Gráfico N°: 48.

Al agrupar las preferencias del grupo 1, por el género de programas, se aprecian dos tendencias: Las series juveniles (transmitidas por cable) obtienen un total de 40% intragrupo; mientras que los programas deportivos (cable) obtienen un 30% de preferencia intragrupo.

De 120 niñas y niños consultados del grupo 2 (nivel C), mencionan 77 programas distintos; un grupo de 7 niñas y niños (6% intragrupo) señalan preferir en 1er lugar: la serie, "Lizzie Mc. Güire"; en segundo lugar: 6 niñas y niños (5%) mencionan preferir la serie, "Zoey 101"; en tercer lugar: se ubican dos programas con un (4% c/u.): El Programa de variedades juvenil venezolano: "Gente Nueva", y el programa deportivo: "Meridiano fútbol"; en cuarto lugar: se identifican dos programas: "ESPM - Fútbol" (cable) y la telenovela "Rebelde" (señal abierta) con (3% c/u.). Ver Cuadro y Gráfico N°: 49.

Al agrupar las preferencias del grupo 2 (con base en los primeros 5 lugares), de acuerdo al género del programa, se aprecian tres tendencias: Las series juveniles (transmitidas por cable) obtienen un total de 14% - intragrupo; mientras que las telenovelas (señal abierta y cable)

obtienen un 9% de preferencia intragrupo; y los programas deportivos (señal abierta y cable) se les asigna un 7% en la preferencia del grupo.

De 157 niñas y niños consultados del grupo 3 (nivel D), mencionan 21 programas distintos; en el primer lugar, se ubican dos programas: 24 niñas y niños (15% intragrupo) nombran la telenovela infantil mexicana: "Vivan los niños"; y 23 niñas (15%) prefieren el Programa de variedades juvenil: "Gente Nueva"; en segundo lugar: 13 niñas y niños (8%) prefieren "El Chavo", y en tercer lugar: 11 niñas y niños (7%) prefieren la telenovela juvenil "Floricienta"; en cuarto lugar: 8 niñas y niños (5%) prefieren la telenovela "Rebelde".

Agrupando las preferencias del grupo 3 (con base en los primeros 5 lugares), de acuerdo al género del programa, se aprecia una tendencia: Las telenovelas (señal abierta) obtienen el más alto porcentaje de las sub-muestras: un 27% de preferencia, lo que contundentemente confirma la tradicional preferencia del sector popular de la población hacia las telenovelas. Ver Cuadro y Gráfico N°: 50.

Cuadro resumen: Orden jerárquico del Programa de TV preferido en Primer Lugar.\*

Programa	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Telenovela infantil:			
"Vivan los Niños"			15%
Prog. de Variedades –			
concursos juvenil:		4%	15%
"Gente Nueva"			
Comedia:			
"El Chavo"			8%
Prog. Deportivo:			
"Fútbol" (Señal abierta)		4%	
Prog. Deportivo:			
"Fútbol" (Cable)	30%	18%	
Serie juvenil:			
"Zoey 101" (Cable)	20%	5%	
Serie adolescente:			
"Lizzie Mc Güire"	20%	6%	
(Cable)	=370	370	

<sup>\*</sup> Tres primeros lugares: 1ero. 2do. 3ero.

Como se observa en el cuadro, en el Grupo 1: Los programas preferidos son deportivos (fútbol) y series juveniles y adolescentes; transmitidas por canales de suscripción. En el Grupo 2: La preferencia coinciden con el grupo 1, otorgando, un 1er lugar a la serie adolescente, luego a la serie juvenil, y al programa deportivo (fútbol). Esta homogeneidad de gustos en los grupos 1 y 2 apuntan a la predilección por las series juveniles y de adolescentes, y los programas deportivos de temporada (fútbol en este caso). Otro panorama de preferencias se muestra en el Grupo 3, quienes otorgan el primer lugar a una telenovela infantil y el programa de variedades - concurso musical juvenil; y luego privilegian el programa de comedia de los 70's: "El Chavo". Para ver detalles sobre la descripción de los programas ver anexo: Programas de Televisión Preferidos por niñas y niños en 1er. Lugar.

## Mirada por edad:

Analizamos las preferencias (Programa primer lugar) por edades, encontrando que niñas y niños de 9 años privilegian la observación de la telenovela infantil "Vivan los Niños" en (7%); en segundo lugar: destaca la Comedia "El Chavo" con (4%), y en tercer lugar: Los Dibujos Animados: "Padrinos Mágicos" y "Jimmy Neutroni" con (2% c/u). En líneas generales, a esta edad se aprecia mayor predilección por los Dibujos Animados (y en particular de estilo norteamericano), que en las otras edades.

Niñas y niños de 10 años privilegian en primer lugar al Programa de Variedades y Concursos "Gente Nueva" con 6%; en segundo lugar las niñas de 10 años prefirieron la telenovela juvenil: "Floricienta" con un 3%; y en tercer lugar: identificamos cuatro programas: dos deportivos (Fútbol) uno en señal abierta y otro de señal por suscripción, ambos con (2%), la telenovela Rebelde con (2%); y uno de dibujos animados japonés: "Dragon Ball Z" con (2%). Niñas y niños de 10 años evidencian preferencia por programas de variedades y concursos, así como telenovelas juveniles y de adultos; además de dibujos animados japoneses (niños).

Niñas y niños de 11 años prefieren en primer lugar al Programa de Variedades y Concursos "Gente Nueva" con 4%; en segundo lugar: las niñas de 11 años prefieren la telenovela juvenil: "Rebelde" en un 3%; y en tercer lugar: identificamos cinco programas: dos series juveniles, transmitidas por cable: "Lizzie Mc Güire" y "Zoey 101" con 2% c/u.; uno de Dibujos animados japonés: "Avatar" transmitido por cable, con (2%); la telenovela "Floricienta" con (2%); y un programa de Fútbol. Niñas y niños de 11 años, muestran su gusto por programas de variedades, telenovelas juveniles y de adultos, dibujos animados japoneses (niños), y resalta en especial la preferencia por las series juveniles y de adultos (lo que es distintivo en los consultados de esta edad).

Cuadro resumen: Orden jerárquico del Programa de TV preferido en Primer Lugar - por Edades.\*

Programa	9 años	10 años	11 años
Telenovela infantil:			
"Vivan los Niños" (Señal abierta)	<b>7%</b>		
Prog. Variedades- concursos			
juvenil:		6%	4%
"Gente Nueva" (Señal abierta)			
Comedia:	4%		
"El Chavo" (Señal abierta)			
Dibujo Animado:	2%		
"Padrinos Mágicos" (Cable)			
Dibujo Animado:	2%		
"Jimmy Neutroni" (Abierta y Cable)			
Telenovela juvenil:		2%	3%
"Rebelde" (Abierta y Cable)			
Telenovela juvenil:		3%	2%
"Floricienta" (Abierta y Cable)			
Prog. Deportivo:			
"Fútbol" (Señal abierta)		2%	2%
Prog. Deportivo:			
"Fútbol" (Cable)		2%	
Dibujo Animado			
"Dragon Ball Z" (Cable)		2%	
Dibujo Animado			2%
"Avatar" (Cable)			
Serie juvenil:			2%
"Zoey 101" (Cable)			
Serie adolescente:			2%
"Lizzie Mc Güire" (Cable)			
* Tree primeros lugares: 1ero 2do 3e		1	I

<sup>\*</sup> Tres primeros lugares: 1ero. 2do. 3ero.

Las coincidencias en las preferencias se presentan más en las edades de 10 y 11 años, en el programa de variedades y concursos, las telenovelas juveniles, programas deportivos y en dibujos animados japoneses. En tanto que niñas y niños de 9 años prefieren telenovelas infantiles, comedia y los dibujos animados.

Vinculando estos resultados con otros estudios como el desarrollado por Lazo (2005) en su análisis de la Audiencia infantil en Madrid, elaborado en la Universidad Complutense de Madrid, (muestra de 440 niñas y niños, con edades entre 7 y 12 años); hallamos coincidencias, en lo referente a: que los niños entre 10 y 12 prefieren las series por encima de los programas propiamente infantiles. En tanto que los niños con edades entre 7 y 9 años prefieren los dibujos animados infantiles, y en mayor porcentaje los programas dirigidos expresamente al público infantil.

Los resultados del estudio también se alinean con el análisis que surge del estudio desarrollado sobre preferencias en la programación televisiva de niñas, niños y adolescentes, en Córdoba, Argentina (Emanuelli, 2001), que encontró, con respecto a las preferencias de programas por sexo, que a menor edad hay mayores diferencias entre las preferencias de varones y hembras. Las niñas y las adolescentes se inclinan visiblemente hacia los melodramas, y los varones hacia el deporte. Las convergencias en las preferencias están dadas en: Los programas de humor, melodramas ligeros y los programas deportivos en general; la autora explica que la homogeneización en los gustos televisivos de los adolescentes, en estos tres géneros televisivos, obedece a que en ellos es donde más se exhiben los valores y antivalores de la época: La seducción, el placer, el culto al cuerpo están presentes en el melodrama. La necesidad de diversión, la despreocupación, y el pasarla "cool" está presente en el humor y el deporte. La audacia, fantasía y rebeldía, junto a la ironía y la burla, que sirve de escape, para enfocarse en el presente; estos elementos están presentes en numerosos programas humorísticos y de entretenimiento. La autora sugiere que por el momento hay más preguntas que respuestas para este fenómeno de homogeneización de preferencias en la programación televisiva; no obstante, llama la atención que estos son los programas que más se renuevan en canales como: Sony, Warners o Fox: Comedias ligeras, deportes y programas de acción, ocupando lugares centrales. Esta es la propuesta de programación difundida en la televisión por suscripción, que incluso se traslada a la programación de señal abierta.

# Programa Preferido en 2do. Lugar:

Niñas y niños hacen referencia a 89 programas distintos, los cuales se agruparon en 11 géneros (telenovelas, dibujos animados, deportivos, series, películas, concursos y variedades, espectáculos: conciertos, musicales, danza-, "sitcoms", comedias de cámara escondida, noticieros, documentales).

17 niñas y niños (7%) de la muestra indican preferir en 2do. Lugar la telenovela juvenil: "Rebelde"; en segundo lugar: 15 niñas y niños (5%) señalan como su programa favorito en 2do lugar a la telenovela juvenil: "Floricienta", en el tercer lugar de preferencia mencionan dos programas (con 4% c/u): "El Chavo" y el Programa deportivo: "Meridiano Fútbol". Al igual que en las preferencias de 1er lugar, en este nivel, en los tres primeros lugares, los programas son transmitido por señal abierta; a partir del quinto lugar aparecen programas transmitidos por cable: como "ESPN Fútbol" (3%); Zoey 101 (3%) y "Zack y Codi: Gemelos" (3%). Para detalles, ver Cuadro y Gráfico N°: 51.

Al agrupar las preferencias de la muestra en este segundo nivel (con base en los primeros 5 lugares), de acuerdo al género del programa; se aprecian tres tendencias: Las telenovelas obtienen un (15%) de preferencia; Los programas deportivos (señal abierta y cable) suman un (7%); Las series juveniles (transmitidas por cable) obtienen un total de (6%); mientras que las comedias (cable) obtienen un (5%) de preferencia.

## Mirada por género:

De las 145 niñas, 15 (6%) indican preferir en 2do. Lugar la telenovela infantil argentina: "Floricienta"; seguidamente, 11 niñas (4%) señalan preferir en 2do. Lugar la telenovela "Rebelde"; en tercer lugar: se ubican dos programas, ambos con (2%): la telenovela infantil "Que vivan los niños" y el "Chavo", los programas de los tres primeros lugares son de señal abierta. Para mayores detalles ver Cuadro y Gráfico N°: 51.1. Resalta la predilección de las niñas por las telenovelas, en los tres primeros lugares, suman un: (12%), de este segundo nivel de preferencia.

De los 142 niños, 12 (4%) señalan preferir en 2do. Lugar el programa deportivo: "Meridiano fútbol"; luego, se identifican dos programas, ambos con (2%): La telenovela "Rebelde" y "El Chavo"; para detalles ver Cuadro y Gráfico N°: 51.2. Se evidencia la preferencia por el género deportivo que acumula un (7%), en los primeros lugares de este segundo nivel de preferencia.

Cuadro resumen: Orden jerárquico del Programa de TV preferido en Segundo Lugar.\*

Programa	NIÑAS	NIÑOS
Telenovela infantil:	2%	
"Que vivan los Niños"		
Prog. de Variedades –		
concursos juvenil:		
"Gente Nueva"		
Telenovela Juvenil:	6%	
"Floricienta"		
Telenovela Juvenil:	4%	2%
"Rebelde"		
Comedia:	2%	2%
"El Chavo"		
Programa infantil:	2%	
"Art Attack"		
Prog. Deportivo:		4%
"Fútbol" (Señal abierta)		
Prog. Deportivo:		3%
"Fútbol" (Cable)		

<sup>\*</sup> Tres primeros lugares: 1ero. 2do. 3ero.

Niñas y niños coinciden, en ubicar a la telenovela "Rebelde" y al programa de comedia "El Chavo" entre el segundo y tercer lugar de preferencia de este nivel. La particularidad de las preferencias en niñas se enfoca hacia las telenovelas; mientras que en los niños hacia los deportes, en especial el fútbol (considerando la temporada del "Mundial Alemania 2006").

La preferencia de programas por grupos muestrales, evidencia pocas distinciones en este nivel y el tercero, no evidenciándose diferencias significativas para reseñar. En el Cuadro siguiente se sintetizan las preferencias de los tres programas preferidos por niñas y niños (en las tres primeras posiciones, con base en sus frecuencias y porcentajes).

Cuadro resumen: Orden jerárquico de los Tres Programa Preferidos de TV. \*

Programa	Programa 1	Programa 2	Programa 3
Telenovela Juvenil: "Rebelde"	2do.	1ero.	1ero.
Telenovela Juvenil:			
"Floricienta"	2do.	2do.	2do.
Comedia:			
"El Chavo"	2do.	3ero.	2do.
Telenovela Infantil:			
"Que vivan los Niños"	1ero.		
Prog. de Variedades -			
concursos juvenil:	1ero.		3ero.
"Gente Nueva"			
Prog. Deportivo:			
"Fútbol" (Señal abierta)	3ero.	2do.	3ero.
Prog. Deportivo:			
"Fútbol" (Cable)			
Serie Adolescente:			
"Lizzie Mc Güire" (Cable)	3ero.		3ero.
Serie Juvenil:			
"Zoey 101" (Cable)	3ero.		

<sup>\*</sup> Tres primeros lugares: 1ero. 2do. 3ero.

Es importante señalar que las tendencias de preferencias, encontradas para el programa preferido en tercer lugar, son similares a las ya descritas; por ello, nos limitamos a incluir una comparación sucinta entre los tres programas preferidos (en sus tres primeros lugares de acuerdo a la frecuencia modal). Como se aprecia, el programa más nombrado en los tres casos es la Telenovela "Rebelde" (ubicada entre el 1ero. y 2do. Lugar); seguidamente la telenovela "Floricienta" obtiene reiteradamente el 2do lugar. La comedia "El Chavo" se ubica coordinadamente entre el 2do y 3er lugar; al igual que el programa deportivo de "Fútbol" en señal abierta.

# 6. Sugerencias y recomendaciones para la Programación televisiva que les gustaría disfrutar.

Las niñas y niños consultados ofrecen 272 respuestas a esta pregunta, de estos 272 aportes, en primer lugar: 81 niñas y niños (30%) solicitan la disminución de los cortes comerciales; en segundo lugar: 47 niñas y niños (17%) les gustaría disponer de más programas de comiquitas y dibujos animados; en tercer lugar: 26 niñas y niños 10%) les gustaría que se incluyan más películas en la programación; en cuarto lugar: 18 consultados (7%) les gustaría disponer de más programas deportivos. En quinto lugar: 15 (6%) solicitan ver más telenovelas; en sexto lugar: 10 (4%) solicitan ver más información no ajustada a su desarrollo, como por ejemplo: violencia, sexo y terror; y 10 (4%) solicitan más contenido educativo, como por ejemplo: información sobre ciencia y tecnología y temas tratados en clases. En séptimo lugar: 8 (3%) les gustaría ver más espectáculos (musicales y show en vivo); en octavo lugar: se ubican tres sugerencias, cada una con 7 proponentes y (3%): Eliminar la violencia y el maltrato, respeto al horario infantil y más programas de humor. En noveno lugar: se agrupan tres sugerencias, cada una con 6 proponentes y (2%): Más información sobre Niñas, Niños y Adolescentes; Dejarla como está, No cambiarla; Menos fútbol (a propósito del despliegue mediático por el Mundial de Fútbol 2006, al momento del desarrollo de la consulta); en décimo lugar: 4 consultados (1%) sugieren que haya menos política en la programación televisiva.

Los aportes en relación con las sugerencias y recomendaciones para la televisión que les gustaría disfrutar, se resumen en el Cuadro N° 52; en el Gráfico 52 se sintetizan las sugerencias más mencionadas.

No se apreciaron diferencias significativas en los aportes de las niñas y los niños, por lo que no se presentan la distinción de género, ya que en líneas generales las sugerencias de niñas y niños mantienen la tendencia muestral.

#### Mirada por grupos:

En el grupo 1 (del nivel socioeconómico B), se obtuvieron 9 respuestas al ítem; En primer lugar: se aprecian tres propuestas (cada una con 2 proponentes y 22%), a favor de la inclusión de: Más contenido educativo, más información sobre Niñas, Niños y Adolescentes; y más deporte. En segundo lugar: se aprecian tres propuestas (cada una con 1 proponentes y 11%) a favor de: Mejorar la calidad de los programas, menos cortes comerciales y dejarlo como está, no cambiarla. Ver Cuadro y Gráfico N°: 52.1.

En el grupo 2 (del nivel socioeconómico C), se obtuvieron 117 respuestas al ítem; En primer lugar: 22 consultados (19%), a favor de la inclusión de: Menos cortes comerciales; en segundo lugar: 14 (12%) les gustaría contar con más comiquitas y dibujos animados; en tercer lugar: 8 (7%) quieren más películas en la programación televisiva; en cuarto lugar: 5 (4%) solicitan más deportes en la programación; y en quinto lugar: 4 (3%) desean menos violencia en la programación. Ver Cuadro y Gráfico N°: 52.2

En el grupo 3 (del nivel socioeconómico D), se obtuvieron 146 respuestas; En primer lugar: 38 niñas y niños (26%), a favor de la inclusión de: Menos cortes comerciales; en segundo lugar: 22 (15%) les gustaría contar con más comiquitas y dibujos animados; en tercer lugar: 9 (6%) les gustaría más deporte en la programación televisiva; en cuarto lugar: 7 (5%) solicitan más telenovelas en la programación; y en quinto lugar: se agrupan dos propuestas (cada una con 4 proponentes, y 3%) a favor de incluir: Más humor, y más espectáculos. Ver Cuadro y Gráfico N°: 52.3.

Al mirar comparativamente los aportes de los tres grupos encontramos que todos coinciden en los primeros lugares, en proponer menos cortes comerciales y más información deportiva en la programación televisiva; particularmente el grupo 2 (nivel C) y el grupo 3 (nivel D) asignan una alta prioridad a esta propuesta, ubicada en el primer lugar de sus planteamientos. Los grupos 2 y 3, coinciden en proponer en los dos primeros lugares: Menos cortes comerciales y más comiquitas y dibujos animados. En tanto que los grupos 1 y 2 coinciden en proponer mejoras en la calidad del contenido planteando menos violencia (Grupo 2); más información educativa, y más contenido sobre niños y adolescentes (Grupo 1); aspectos que el grupo 3 no les atribuye tanta relevancia.

En líneas generales, en los tres grupos, las propuestas vinculadas directamente con mejorar la calidad de la programación televisiva, representan un escaso 1%, del total de 272 propuestas. Al relacionarlas con otros planteamientos que proponen cambios en los contenidos asociados a valores sociales, encontramos el siguiente panorama:

Extracto de Cuadro N° 52. (sugerencias y recomendaciones para la televisión que les gustaría disfrutar).

Categorización de las sugerencias y recomendaciones	F	%
Más contenido educativo (Ej. "Falta información sobre ciencias y tecnología"; "más documentales sobre cómo		
funcionan los aparatos electrónicos e Internet"; temas		
que estudiamos en el Colegio"; etc.)	10	4
Eliminar la violencia y el maltrato	7	3
Respeto al horario infantil	7	3
Más información sobre Niñas, Niños y Adolescentes	6	2
Mayor participación de Niñas y Niños	3	1
Más información de noticias	3	1
Mejorar la calidad de los programas	3	1

Base: 272 respuestas = 100%.

39 15%

Encontrando un total de 39 propuestas, en las que se aprecia la búsqueda de valores sociales para la programación televisiva, lo que representa el 15% de todas las sugerencias y recomendaciones hechas por los 287 niñas y niños consultados.

El resto de las propuestas se orientan hacia la satisfacción de preferencias personales, de acuerdo al tipo de contenido que les agrada ver, o a la eliminación de interrupciones, por cortes comerciales; sin que ello implique una reflexión acerca de los valores asociados a estas solicitudes.

El predominio de propuestas orientadas hacia la satisfacción de preferencias personales, con escasa reflexión acerca de los valores (en particular los valores sociales), nos muestra la necesidad de formar a niñas y niños en la adquisición de criterios apropiados para evaluar la programación televisiva a la cual tienen acceso. Lo que ellos mismos expresaron en oportunidad del encuentro: "Los niños, niñas y adolescentes frente a la radio y la TV que tenemos y la que queremos" (CECODAP, 2000), al solicitar: "...que nuestras familias asuman la responsabilidad de orientarnos sobre los programas que vemos; se creen espacios para la participación de niñas, niños y adolescentes en los medios (...) en nuestras escuelas se nos enseñe a la lectura crítica de la programación que vemos. Sólo así podemos tomar la decisión de cambiar el canal o exigir que se respete nuestro derecho a una información adecuada".

Al vincular los planteamientos expresados en este ítem, con otras investigaciones, encontramos que ciertos hallazgos de la presente investigación coinciden con algunas

conclusiones de la investigación realizada en la Universidad Complutense de Madrid (Lazo, 2005) con una muestra de 440 niñas y niños (con edades entre 7 y 12 años), la autora en una de sus conclusiones menciona:

"Entre los cambios que proponen en la televisión actual, destaca la demanda de un incremento de la programación infantil, con más dibujos animados y series para ellos. De manera contraria piden que se quite la publicidad porque consideran que se le dedica excesivo tiempo y porque para ellos es uno de los contenidos más denostados." (Lazo, 2005: 449).

# Parte III: Expresión libre (Exploración subjetiva) - Prueba Semi-Proyectiva.

En esta sección desplegamos una metodología de exploración subjetiva, que se fundamenta en el uso de un instrumento inspirado en el desarrollado por Santoro para sus dos investigaciones; este test semi-proyectivo nos dio la oportunidad de que niñas y niños nos ofrecieran un materia prima subjetiva de gran riqueza para desplegar el análisis de contenidos psico-comunicacionales, con la idea de "Tel-e-videnciar" vivencias y necesidades (Orozco), en tanto pone a laluz aspectos que suelen estar solapados en la subjetividad de la relación Niñez-Programación televisiva

# 1. Argumentos de las Historias para un Programa de Televisión:

Los principales argumentos de las historias, que niñas y niños de la muestra construyen para crear un programa de televisión, expresan tramas centradas en los siguientes cinco temas, que obtuvieron las primeras posiciones, por su frecuencia (ver Anexo 3 con definición de cada categoría):

- 2. La Amistad (18%).
- 3. La Recreación (15%).
- 4. Agresividad (13%).
- 5. Amor (10%).
- 6. Competencia (9%).

Los tres primeros temas tienen un importante énfasis en tanto que abarcan el 46% de las tramas de las historias. Resulta llamativo que con frecuencia se combinan: Amistad, Recreación

y Agresión, como temas entrelazados, en las historias. Expresándose una mezcla preocupante en términos de los riesgos para la niñez, en tanto sobrevaloran el antivalor agresividad en asociación con la amistad y la recreación, como valores y necesidades humanas. Creemos que este riesgo simbólico-conductual, se anuda expresándose claramente en los estereotipos de personajes que actúan violentamente para divertirse, ocasionando ofensa o daño a otros, y así pueden tratan a sus amigos, esto expresa una deformación del valor de la amistad y la diversión, que crea modelos de mal-trato interpersonal entre niñas, niños y adolescentes.

En el siguiente orden, encontramos los temas:

- 7. Económicos (6%).
- 8. Cooperación (5%).
- 9. Accidentes (4%).
- 10. Show y Espectáculos (3%).
- 11. Posición Social; Ficción y Delitos (2%).

Lo cual expresa la atención que los niños otorgan a aspectos diversos de su realidad social. Poca importancia le es asignada a temas relativos al Logro de metas, Hogar y Familia, la Justicia, el Humor y los temas Culturales. Ver Cuadro y Gráfico N°: 1, del Anexo sobre Exploración Subjetiva.

# Mirada por género:

Las niñas manifiestan el siguiente orden de prioridad, en las cinco temáticas argumentales de sus historias para el programa de televisión:

- 1. Amistad.
- 2. Amor.
- 3. Agresividad.
- 4. Recreación.
- 5. Competencia.

Es importante la apreciación de los valores: Amistad y Amor en las niñas de la muestra, lo cual pone de manifiesto su tendencia a valorar la afectividad en las relaciones interpersonales, sin embargo, el posicionamiento del antivalor Agresividad, por encima de la Recreación y otros tópicos constructivos, resulta al menos inquietante. Detalles en Cuadro y Gráfico N°: 1.1.

Los niños expresan el siguiente orden de en prioridad temáticas, en las cinco temáticas argumentales de sus historias, del programa televisivo:

1. Agresividad.

- 2. Competencia.
- 3. Amistad y Recreación.
- 4. Amor y Económicos.
- 5. Cooperación, Delictivos, Accidentes.

Los niños expresan un marcado interés en temas agresivos y de competencia en sus historias, seguidamente los valores: Amistad y Recreación, se expresan en el siguiente nivel de atención, y luego expresan su interés en el amor y los temas económicos. Detalles en Cuadro y Gráfico N°: 1.2.

Coincidimos con Santoro (1998) al señalar que las acciones argumentales en las historias están orientadas a beneficiar al propio niño y niña en contraposición a otras personas. La agresión y la negociación son los medios más frecuentes para resolver los conflictos, y la primera supera en la segunda.

La combinación: agresividad – competencia, se constituye en un binomio presente en muchas historias de niños (ver anexo: Ejemplo de Historias); este énfasis en acciones violentas y competitivas, se asocia con las preocupantes tendencias de violencia simbólica y social (videojuegos, películas, publicidad, noticias, violencia vivida por la persona o su familia, etc.) a la cual esta expuesta la población de niñas, niños y adolescentes, en particular los mensajes de violencia hacia los varones, quienes son mostrados como los principales actores de las acciones agresivas.

Cuadro resumen: Orden jerárquico de Argumentos en la historia para programa de TV.\*

Argumento:	NIÑAS	NIÑOS
Amistad	21%	13%
Recreación	16%	13%
Amor	16%	5%
Agresividad	11%	17%
Económicos	6%	5%
Cooperación	5%	4%
Competencia		15%
Accidentes		4%

<sup>\*</sup> Cinco primeros lugares: 1ero. 2do. 3ero. 4to. 5to.

Consideramos también que la amistad, la recreación y el amor (temas que ocupan los tres primeros lugares) son valores muy apreciados por niñas y niños, con lo cual se evidencia su necesidad de fortalecer estas habilidades éticas, lo que permitirá reforzar su compromiso por elegir el **protagonismo** en sus vidas, desde el cual voluntariamente desear las virtudes, con lo cual poder contrarrestar la tendencia agresiva y de competitividad individualizada, que por diversas vías reciben como modelo de vida.

#### 2. Motivos (Necesidades humanas) expresadas en las historias.

Examinamos en este aspecto, las acciones e intenciones de los personajes, con las cuales las tramas se inician o desarrolla con el fin de satisfacer sus necesidades:

- 1. Primarias: De tipo biológico (alimento, sexo y supervivencia, de acuerdo con el universo de propuestas de los consultados).
- Secundarias o aprendidas: de tipo social que motivan las acciones en el contexto psicosocial en que se desenvuelve el individuo (Posición, prestigio, posesión de bienes, afectivas, conocimiento y diversión).

Los principales motivos en las historias, que niñas y niños manifiestan al crear su programa de televisión, dan preponderancia a las necesidades secundarias, centrándose en los siguientes tres motivos con prioridad:

- 1. Afectivos (34%).
- 2. Posición Prestigio (27%).
- 3. Diversión (21%).

Los tres primeros temas, tienen un importante énfasis, al contener el 82% de las motivaciones o necesidades humanas que niñas y niños de la muestra expresan en sus historias. Le otorgan gran importancia a la afiliación asociada a necesidades afectivas y de diversión, y en el segundo plano a las motivaciones de poder (Posición y prestigio) en las relaciones interpersonales de las historias. Esta orientación la podemos vincular con el estudio sobre motivación al logro desarrollado con el enfoque teórico-metodológico de Atkinson y McClelan (Romero García, 1994) realizado en Venezuela, que encontró un predominio de motivaciones al poder y la afiliación, y escasa relevancia a la motivación al logro (en adultos); y en los niños una motivación con la fórmula: Logro-Afiliación-Poder.

Seguidamente encontramos en cuarto y quinto lugar de prioridad, las motivaciones:

4. Supervivencia (7%).

5. Posesión de bienes y objetos (5%).

Llamando la atención el último lugar para la motivación de conocimiento, como búsqueda de información útil para lograr las metas. Ver Cuadro y Gráfico N°: 2, del Anexo: Exploración Subjetiva.

#### Mirada por género:

Las historias elaboradas por las niñas, privilegian las tres necesidades siguientes:

- 1. Afectivas (43%).
- 2. Diversión (23%).
- 3. Posición y Prestigio (18%).

Los motivos asociados a la afiliación (Afectivos y Diversión), representan el 66% de las propuestas del grupo de niñas en este renglón.

En el cuarto y quinto lugar se ubican las necesidades:

- 4. Supervivencia (5%).
- 5. Posesión de bienes y Conocimiento (4% c/u).

Los motivos vinculados con la afiliación (Afectivos y Diversión), representan el 66% de las propuestas motivacionales en la trama de las historias de las niñas; los motivos asociados al poder (Posición - Prestigio, y Posesión de bienes) representan el 22%, al igual que los motivos asociados al Logro (Posición y Conocimiento) obtienen un 22%. Ver Cuadro y Gráfico N°: 2.1.

Las niñas de los tres grupos dan notoriedad a las necesidades secundarias de tipo afectivo, siendo ello más evidente en el grupo 3 (nivel socioeconómico D); por otra parte, la motivación a la diversión es más valorada por las niñas del grupo 2 (nivel socioeconómico C), que por las de otros grupos. Las niñas de los grupos 2 (nivel C) y 3 (nivel D) incluyen referencias a la motivación sexual, mientras que las del grupo 1 (nivel B), no la mencionan, al igual que los varones de los tres grupos.

Cuadro Resumen: Orden jerárquico de las necesidades secundarias (MOTIVOS) en las historias de las Niñas.

Motivos	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Posición – Prestigio	3ero.	3ero.	3ero.
Posesión		5to.	5to.
Afectivos	1ero.	1ero.	1ero.
Diversión		2do.	<b>2do.</b>
Supervivencia		4to.	4to.
Conocimiento	2do.		

<sup>\*</sup> Cinco primeros lugares: 1ero. 2do. 3ero. 4to. 5to.

Las historias elaboradas por los niños expresaron el siguiente orden, en las tres necesidades prioritarias:

- 1. Posición y Prestigio (36%).
- 2. Afectivas (24%).
- 3. Diversión (19%).

En el cuarto y quinto lugar se ubican las necesidades:

- 4. Supervivencia (9%).
- 5. Posesión de bienes (6%).

Los motivos asociados al Poder (Posición - Prestigio, y Posesión de bienes), representan el 42% de las propuestas motivacionales del grupo de niños. Con importancia muy similar los motivos vinculados con la afiliación (Afectivos y Diversión), representan el 43% de las propuestas motivacionales en la trama de las historias de los niños; y los motivos asociados al Logro (Posición y Conocimiento) configuran un 39%. Ver Cuadro y Gráfico N°: 2.2.

Los niños de los tres grupos dan notoriedad a la motivación por la Posición - Prestigio; la motivación a la diversión es resaltada más en las historias de las niñas de los grupos 2 (nivel socioeconómico C) y grupo 3 (nivel socioeconómico D), siendo más notoria en el grupo 2 (nivel C); Las niñas de los grupos 2 (nivel C) y 3 (nivel D) incluyen referencias a la motivación sexual; la motivación afectiva no es mencionada en el grupo 1 (nivel B), mientras que es valorada en los grupos 2 (nivel C) y 3 (nivel D), obteniendo en este último una alta relevancia (35%).

# Cuadro Resumen: Orden jerárquico de las necesidades secundarias (MOTIVOS) en las historias de los Niños. \*

Motivos	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Posición – Prestigio	1ero.	1ero.	1ero.
Posesión	2do.	5to.	5to.
Afectivos		3ero.	2do.
Diversión	3ero.	2do.	3ero.
Supervivencia		4to.	4to.
Conocimiento	3ero.		

<sup>\*</sup> Cinco primeros lugares: 1ero. 2do. 3ero. 4to. 5to.

Niñas y niños coinciden en dar prioridad a las 5 motivaciones señaladas:

Afectivas; Posición - Prestigio; Diversión; Supervivencia y Posesión de bienes. Cada grupo da un orden jerárquico (prioridad) diferente a cada motivo - necesidad.

La formula motivacional que las niñas configuran en la trama de sus historias, tiene el siguiente orden:

1. Afiliación: 66%

2. Poder: 22% y Logro: 22%

En los niños la configuración motivacional plasmada en la trama de sus historias, tiene este orden:

1. Afiliación: 43%

2. Poder: 42%

3. Logro: 39%

Otro rasgo distintivo, es que los niños no hacen referencia a motivos asociados al sexo, mientras que las niñas si, en 3%.

Las necesidades que niñas y niños expresan con estas tendencias motivacionales en sus historias, se asocian con aprender a establecer metas personales en sus vidas, como lo apuntó Ericsson (1973) al final de la niñez tardía, es cuando el presente se vincula con un futuro alcanzable, para formar parte de un plan de vida conciente de la niña y el niño. Lo saludable es que cada niña y niño lo decida desde sí misma(o), afianzando su autonomía ética. De manera

que al clarificar sus metas en esta etapa podrá ensayar la construcción de su proyecto de vida como síntesis propia de lo que desea ser y lograr.

#### 3. Valores (orientaciones valorativas) expresadas en las historias.

Examinamos en este aspecto las propuestas narrativas en las cuales, los medios y los fines usados por los personajes dentro de las tramas, expresan los valores y los antivalores que guían sus comportamientos. Las principales orientaciones valorativas manifestadas por niñas y niños de la muestra al crear su historia de televisión, son:

- 1. <u>Valores Sociales:</u> como por ejemplo: Amistad, cooperación, generosidad, respeto a otros, solidaridad, amor, trabajo, compromiso con otros, etc.
- 2. <u>Antivalores Individuales</u>: Agresividad, trasgresión de normas, irrespeto, flojera, irresponsabilidad, engaño, egoísmo, placer sin normas, etc.
- 3. <u>Valores Individuales:</u> Ejemplo: Logros personales, creatividad, inteligencia, valentía, respeto personal, competencia, disfrute individual, etc.
- 4. <u>Antivalores Sociales:</u> Ejemplo: Peleas, burla hacia otros, agresiones verbales y/o físicas, violencia social, delitos diversos, guerras, etc.

Las orientaciones valorativas de la muestra, se expresan en el orden de prioridad señalado arriba (con base en las frecuencias y porcentajes obtenidos en cada caso). Ver Cuadro y Gráfico N°: 3 y 3-A.

Encontramos que la muestra de niñas y niños otorga importancia media a los <u>valores</u> (sociales e individuales), con un 61% del total de propuestas en este renglón; en tanto que los <u>antivalores</u> (sociales e individuales), se les asigna un 39% de relevancia en la trama de las historias.

En el siguiente cuadro, se aprecia que las niñas de los tres grupos coinciden en otorgar el primer lugar a los valores sociales (porcentajes más altos), y el último lugar a los antivalores sociales (porcentajes más bajos).

En el Grupo 1 las niñas se enfocan hacia los valores, y no hacen referencia a antivalores; las niñas del Grupo 2 asignan en sus orientaciones valorativas, un 69% a los valores (sociales e individuales). Ver Cuadro y Gráfico N°: 3.1; 3.1-A y 3.1-B.

# Cuadro Resumen: Orden jerárquico de la Orientación valorativa en historias de NIÑAS (por grupo). \*

Orientación Valorativa	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Valores individuales	50%	26%	13%
Valores sociales	50%	43%	49%
Anti-valores individuales		20%	28%
Anti-valores sociales		11%	9%

<sup>\*</sup> Cuatro primeros lugares: 1ero. 2do. 3ero. 4to.

En el cuadro siguiente, los niños de los grupos 1 y 3, asignan el primer lugar a los valores sociales (coincidiendo con las niñas); en tanto, que los niños del grupo 2, dan prioridad a los antivalores individuales. Más detalles en cuadros y gráfico N°: 3.2; 3.2-A y 3.2-B.

Cuadro Resumen: Orden jerárquico de la Orientación valorativa en historias de los NIÑOS, por grupo. \*

Orientación			
Valorativa	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Valores individuales	25%	26%	15%
Valores sociales	50%	29%	40%
Anti-valores individuales		30%	33%
Anti-valores sociales	25%	15%	11%

<sup>\*</sup> Cuatro primeros lugares: 1ero. 2do. 3ero. 4to.

En líneas generales las niñas le otorgan un 66% de apreciación a los valores en sus historias, en tanto que los niños le asignan un 56% de interés. Los antivalores son incluidos en 34% en las historias de las niñas, mientras que los niños los incluyen en un 44%. Las niñas le dan mayor consideración a los valores que los niños, al elaborar sus relatos para el programa de televisión. La segunda investigación de Santoro (1996) constata un predominio de valores individualistas, lo que en cierta forma se vincula con los resultados obtenidos en el presente estudio. No establecemos otras comparaciones porque las categorías de análisis son diferentes (por ejemplo la distinción entre: valores y antivalores, no se elabora en las investigaciones referenciales de 1969 y 1996).

Niñas y niños expresan en las relaciones humanas creadas dentro de sus historias, su propia necesidad de conocer los valores y virtudes humanas como posibilidades accesibles en su "menú de modelos de vida", desde cuyas opciones poder elegir. La mejor vía para ello es ofrecerles ejemplos prácticos de los valores sociales y virtudes en la convivencia familiar y social. También es posible conectar a niñas y niños con las narraciones como un método excelente de Educación Moral como lo sugiere Robinson: "...cuando se trata de hacer elecciones prácticas o acciones, las historias son mejores guías que las reglas y los principios (...) las historias ilustran y explican lo que estas afirmaciones significan y pueden ser también usadas como pruebas empíricas de la validez de los principios y reglas" (Robinson y col.; 1996: 124).

#### 3. 1 Orientación valorativa y compañía al ver televisión:

A continuación, desarrollamos la vinculación entre las orientaciones valorativas y la observación de televisión en compañía; en el entendido que existe una creciente tendencia a que la población en general, además de niñas y niños en particular, vean solos la televisión.

Una reseña en torno a esta propensión, que nos mueve a reflexión, es la aseveración del investigador español, Díaz Nosty (1994) en relación con las estimaciones del tiempo de atención que la televisión recibe: A menos presencia o relación del individuo con un entorno de comunicación natural, mayor es el consumo de televisión. En los estudios sobre escenarios tendenciales de la comunicación, el factor soledad aparece ligado sistemáticamente a la demanda. El autor señala que la reducción de la tasa de ocupantes de las viviendas y el crecimiento de la vida en solitario, fueron tomados en cuenta, en los estudios sobre las posibilidades de expansión de la televisión por cable, en la ciudad de Nueva York, como elementos primordiales en la evaluación prospectiva de consumo.

Entendemos que la televisión es un dispositivo cultural, del cual se podría sacar mayor provecho, en el marco de la comunicación interpersonal sobre sus contenidos, en una necesaria interlocución que nutra con otras perspectivas la visión del niño, ayudándolo a: distanciarse, comprender y asumir control sobre los mensajes televisivos.

Cuadro Resumen: Orientación valorativa en historias de niñas y niños con relación a la compañía al ver TV.

Orientación		
Valorativa	SOLOS al	ACOMPAÑ.
	ver TV	al ver TV
Valores individuales	16%	22%
Valores sociales	30%	45%
Anti-valores	34%	25%
individuales		
Anti-valores sociales	20%	8%

Orden por color: 1ero. 2do. 3ero. 4to.

Comparamos las orientaciones valorativas expresadas en las historias de niñas y niños con la pregunta N° 3: ¿Generalmente ves televisión sólo o acompañado? A la que el 69% de la muestra indica verla acompañados; y el 31%, indica verla solos. Encontramos que las niñas y los niños que observan televisión generalmente solos, atribuyen alta relevancia a los antivalores individuales (1er lugar con 34%) en las orientaciones valorativas de sus historias; y asignan un (30%) a los valores sociales. Por su parte niñas y niños que observan televisión generalmente acompañados, le dan la más alta prioridad en sus historias a los valores sociales (45%), en tanto que le asignan una baja consideración a los antivalores sociales (8%). Ver Cuadro y Gráfico N°: 3.A; 3.A1 y 3.A2.

En el cuadro que sigue, las niñas que observan televisión generalmente solas, le dan relevancia a los valores sociales (1er lugar: 33%), y luego a los antivalores individuales (2do. Lugar: 30%), vale señalar la cercanía de ambos porcentajes. En tanto que las niñas que observan televisión generalmente acompañadas, le dan una alta prioridad en sus historias a los valores sociales (50%), y luego a los antivalores individuales (2do. Lugar: un 23%), y le asignan la más baja prioridad a los antivalores sociales (8%). Más detalles en cuadro y gráfico N°: 3.B; 3.B1 y 3.B2.

Cuadro Resumen: Orientación valorativa en historias de NIÑAS con relación a la compañía al ver TV.

Orientación		
Valorativa	SOLOS al	ACOMPAÑ.
	ver TV	al ver TV
Valores individuales	19%	19%
Valores sociales	33%	50%
Anti-valores individuales	30%	23%
Anti-valores sociales	18%	8%

Orden por color: 1ero. 2do. 3ero. 4to.

En este cuadro siguiente, los niños que observan televisión generalmente solos, le dan alta prioridad a los antivalores individuales (1er lugar: 36%), y luego a los valores sociales (2do. Lugar: 28%) Los niños que suelen observar televisión acompañados, le dan una alta prioridad en sus historias a los valores sociales (41%), y luego a los antivalores individuales (2do. Lugar: 28%), y le asignan una baja consideración a los antivalores sociales (6%). Más detalles en cuadro y gráficos N°: 3.B3. y 3.B4.

Cuadro Resumen: Orientación valorativa en historias de NIÑOS con relación a la compañía al ver TV.

Orientación		
Valorativa	SOLOS al	ACOMPAÑ.
	ver TV	al ver TV
Valores individuales	15%	25%
Valores sociales	28%	41%
Anti-valores individuales	36%	28%
Anti-valores sociales	21%	6%

Orden por color: 1ero. 2do. 3ero. 4to.

Las niñas y los niños que suelen ver la TV acompañados, presentan (por su mayor porcentaje) una relación coincidente en las orientaciones valorativas de sus historias, repitiendo el siguiente orden jerárquico obtenido para valores y antivalores construidos en sus historias para televisión:

1ero: Valores Sociales.

2do: Antivalores Individuales.

3ero: Valores individuales.

4to: Valores individuales.

# Cuadro Resumen: Orientación valorativa en historias de Niñas y Niños con relación a la compañía al ver TV (por grupo).

	GRUI	201	GRUP	PO 2	G RUP	03
Orientación						
valorativa	SOLO	ACOMPAÑ.	SOLO	ACOMPAÑ.	SOLO	ACOMPAÑ.
Valores	75%	100%	47%	76%	36%	63%
Antivalores	25%		53%	24%	64%	37%

Los tres grupos presentan altos porcentajes de valores en sus historias, en los casos de niñas y niños que reportan estar acompañados al ver TV; por otra parte, en los grupos 2 y 3, los altos porcentajes de antivalores, se aprecian en las historias cuyos autores reportan ver TV solos. Más detalles en cuadro y gráficos N°: 3.C1; 3.C2 y 3.C3.

En su relación con la programación televisiva niñas y niños configuran de acuerdo a sus decisiones y las opciones disponibles un tipo de arreglo propio en términos del contenido preferido, la compañía disponible y su orientación valorativa, para crear su configuración habitual para ver televisión. De forma que creemos, como lo sugiere Bruner (1994) que la causa del proceso de interacción social está en la búsqueda de significados dentro de la cultura. La interacción que se despliega alrededor de la televisión es para niñas y niños una búsqueda de significados y un ajuste de estos, de acuerdo con sus preferencias, compañía disponible y su orientación valorativa personal, la cual sería en todo caso, el elemento central que determina el manejo de esta negociación.

### 4. Contenido del lenguaje en las historias.

Analizamos en este renglón la cualidad del lenguaje verbal (escrito), utilizado por niñas y niños de la muestra al elaborar su historia para TV, en términos de la comunicación interpersonal de sus personajes: sea agresiva o no agresiva (utilizamos en este ítem las categorías establecidas por Santoro en sus investigaciones).

Se aprecia que las historias para TV de la muestra, presentan un 42% de contenidos agresivos en sus tramas; mientras que el 58% representa contenidos no agresivos. Comparativamente, en la investigación de Santoro (1969) encuentra un 59,2% de contenidos agresivos y un 40,8% de contenidos no agresivos; por lo que se aprecia una cierta inversión en las tendencias.

Las niñas expresan en sus historias un (36%) de contenidos agresivos en la comunicación interpersonal de los personajes, en tanto que los niños manifiestan en sus historias un (48%) de referencias verbales agresivas. En los contenidos no agresivos, las niñas muestran en sus historias un (64%) de referencias verbales, que expresan consideración con otros en la comunicación entre personajes; en tanto que los niños muestran un (52%) de referencias verbales que expresan consideración con otros, en la comunicación interpersonal de los personajes. Detalles en cuadro y gráficos N°: 4, 4A., 4.1., y 4.2.

Cuadro Resumen: Contenido del Lenguaje en las historias de Niñas y Niños.

Contenido del		
Lenguaje en	NIÑAS	NIÑOS
historias		
Agresivo	36%	48%
No agresivo	64%	52%

En la primera investigación de Santoro (1969) se aprecia mayor cantidad de referencias agresivas en las niñas con un (68,6%), mientras que los niños presentan contenidos agresivos en un (49.4%). Los resultados obtenidos en el presente estudio expresan una tendencia opuesta y con menor porcentaje de agresividad: Niñas (36%) y niños en (48%). Esta comparación nos deja

interrogantes que bien podrían asociarse a la flexibilización de los estereotipos culturales femeninos que progresivamente, a lo largo de estos casi 40 años, se ha dado, lo que ha encauzado por otras vías de expresión de la inconformidad femenina y su incomodidad por los roles estereotipados que la cultura le ha impuesto.

El alto porcentaje de lenguaje agresivo en las historias de los niñas y niños (especialmente en niños) nos hace pensar que ellos han internalizado una forma de interacción con el otro fundamentada en el impulsividad y el descontrol emocional, que ve en la violencia verbal una opción válida para comunicarse con otros, ello, vía la falta de orientación familiar que en ocasiones no modela comportamientos respetuosos, de cortesía, amabilidad, tolerancia a la frustración y el autocontrol, (Recagno, 1998). Por otra parte la promoción de la violencia a través de los medios audiovisuales en los que el principal "agente de violencia" es el hombre (estereotipo masculino negativo), se convierten en invitación permanente para actuar la violencia como vía de autoafirmación. Esta problemática que vincula al varón con la violencia (y la muerte en muchos casos) es necesario analizarla en profundidad en espacio de diálogo para los ciudadanos, por el impacto negativo que posee, el cual en la actualidad se refleja preocupantemente en los altos índices de inseguridad de la ciudad de Caracas. Desde las propuestas de Romero García es vital privilegiar en los niños el desarrollo de la motivación al logro como vía para responsabilizar al niño de su vida; ya que implica el control personal interno que se traduce en responsabilidad directa por los resultados de nuestras acciones, además de la necesidad de conocernos y controlarnos a nosotros y nuestro entorno (Romero García, Ibíd.).

Cuadro Resumen: Contenido del Lenguaje en las historias de Niñas y Niños (por grupo).

Contenido del			
Lenguaje en	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
historias			
Agresivo	10%	44%	42%
No agresivo	90%	56%	58%

Entendiendo que los porcentajes, de cada grupo, indican relaciones intragrupo, observamos como el grupo 1, muestra un (90%) de lenguaje no agresivo, en la comunicación

interpersonal de los personajes, y un (10%) de lenguaje agresivo. En el grupo 2: La comunicación interpersonal de los personajes expresa lenguaje no agresivo en un (44%), y lenguaje agresivo en (56%). Por su parte, el grupo 3: La comunicación interpersonal de los personajes expresa lenguaje no agresivo en (42%), y lenguaje agresivo en (58%). El porcentaje más elevado de lenguaje agresivo, lo expresa el grupo 2; en el cual se registró la más alta proporción de observación de TV sólo (especialmente en niños).

Desde el contenido del lenguaje de sus historias, niñas y niños expresan su necesidad de aprender a ser personas más dialógicas: Con la capacidad de hablar de todas sus inquietudes, logros, sueños y temores; siendo escuchados y guiados en cada aspecto. Padres y representantes tienen en su verbo el poder de crear comunicaciones nutritivas en las que escuchen empáticamente a niñas y niños, valorando lo que dicen, compartiendo sus motivaciones y preocupaciones dándoles respuestas. De esta manera, niñas y niños en su niñez tardía podrán saber cómo la palabra y la negociación es la mejor forma de resolver las diferencias y los conflictos. Esta será una de las mejores vías para prevenir conflictos en la adolescencia, que de lo contrario irrumpirán con acciones irreflexivas que pueden llevarles a situaciones límite como el oposicionismo y el consumo de drogas, etc. como vías deterioradas que se abren cuando la vía del diálogo familiar se cierra.

Otro elemento asociado con el lenguaje (considerado por Santoro en sus investigaciones), es el predominio de las expresiones o nombres de los personajes en castellano, respecto a la inclusión de palabras en ingles que fue de (3,5%) para este estudio. Santoro constata un 5,74% en 1996; expresando un descenso a favor del uso de nuestro idioma como principal fuente de expresión para niñas y niños en su creaciones narrativas para la televisión.

# 5. Países en los que se desarrollan las historias.

Los cinco primeros países en los que se desarrollan las historias son:

- 1. Venezuela en un (**57%**);
- 2. Estados Unidos de América (15%);
- 3. México (7%).
- 4. Ficticios (5%).
- 5. Brasil y Alemania (5%) c/u.

El alto grado en que niñas y niños incorporan a nuestro país como contexto para desarrollar sus historias, ilustra su identificación con nuestro país. Quienes más nombran

lugares (ciudades y pueblos) de Venezuela para darle contexto a sus historias son ni $\tilde{n}$ as y ni $\tilde{n}$ os de grupo 3 (nivel socioeconómico D) con un 68%. Ver cuadro y gráfico N° 5.

El segundo lugar lo obtienen las referencias a lugares de Los Estados Unidos y el tercero México, lo que se sustenta en que la mayoría de los programas televisivos se escenifican en ciudades y locaciones de los Estados Unidos; y en México, en menor proporción.

Los lugares ficticios que aparecen reseñados en cuarto lugar, incluyen contextos asociados a dibujos animados. En quinto lugar se mencionan Brasil y Alemania, lo cual se vincula con historias relacionadas con el juego de fútbol, a propósito de la temporada del "Mundial Alemania 2006".

Santoro en su investigación de 1969 encuentra un **24,3%** para Venezuela y para Estados Unidos un 54,5%, no encontrando referencias a países latinoamericanos. En la investigación de 1996: Venezuela obtiene un **25%**, Estados Unidos un 19,36% y México en 7,4% (en especial de parte de las niñas). El **57%** de referencias a Venezuela encontrado en este estudio nos expresa en comparación con los hallazgos de Santoro, una creciente vinculación simbólica de niñas y niños con su país, en esta última década.

#### 6. PERSONAJES:

#### 6.1. Género de los personajes principales de las historias.

Del total de 383 Personajes Principales creados por niñas y niños consultados, hallamos que el 66% es masculino (252), mientras que un 34% de estos personajes es femenino (131).

Genero de Personajes Principales de las Historias:

Género Personajes Principales:	NIÑAS	NIÑOS
Femenino	51%	16%
Masculino	49%	84%

Este cuadro muestra la relación de género que niñas y niños asignan a sus personajes principales; las niñas crean un 51% de personajes femeninos y un 49% de personajes masculinos, manteniendo cierto balance en el género de sus personajes. Los niños crean un 16% de personajes femeninos (lo que podemos calificar como baja aparición de figuras femeninas en sus historias); mientras que el 84% de sus personajes principales son masculinos; evidenciando una alta aparición de figuras masculinas en sus tele-relatos. Este sobre-dimensionamiento de los personajes masculinos, expresado principalmente por niños, reflejaría ciertas distorsiones en la vinculación simbólica de la relación hombre - mujer, que nuestra cultura configura, en especial a partir de la cotidianidad familiar de niñas y niños; y los estereotipos massmediáticos que colman el imaginario infantil.

Tendencias similares encontramos en otros estudios, como por ejemplo, la investigación que exploró la socialización de género a través de la programación infantil desarrollada en la provincia española de Castilla y León (Fernández, 2001) con una muestra de 440 niñas y niños, el número total de personajes citados fue de 145; Los consultados citan más personajes masculinos (74%) que femeninos (26%). Esta investigación concluye que en la población encuestada se aprecia una desigual valoración de los sexos por razón de género, prestigiándose más a los representantes masculinos, evidenciándose predominio de la preferencia por los personajes masculinos sobre los femeninos. Ver cuadro y gráfico N° 6, 6A y 6B.

A partir de la cantidad y las cualidades de los personajes que niñas y niños construyen en sus historias, se esboza un sentido de género, que de acuerdo con Burin (1999) se delinea por la relación de poder en los significados del ser hombre, manifestado especialmente por los niños (asociado con relaciones de dominio autoritario sobre otros); mientras que los significados del ser mujer, tanto en niñas como en niños, son asociados con el proceso de influencia social (coligada a la afiliación y el afecto en relaciones interpersonales de amistad y amor de pareja). Ello también se indicó, al inicio de esta sección, de forma similar en la tematización de los argumentos de las historias.

# 6. 2. Agrupación de personajes principales de las historias.

Apreciamos dentro del grupo muestral, que los personajes principales están agrupados en un 52% como personajes en parejas, y en un 48% como personajes individuales.

Agrupación de Personajes Principales de las Historias:

Agrupación Personajes Principales:	NIÑAS	NIÑOS
Personajes en Pareja	67%	35%
Personajes individuales	33%	65%

En el cuadro, se evidencia que las niñas agrupan a sus personajes principales en pareja en un alto porcentaje: (67%), y en menor grado los presentan como personajes individuales: (33%). En los niños la tendencia es inversa, con mayor porcentaje presentan personajes individuales: (65%), y en Pareja en un (35%). Ver serie de cuadros y gráficos N° 6.1.

Los niños agrupan en pareja a los personajes principales de las historias que se vinculan con tramas sobre amistad, agresividad y competencia; mientras que las niñas asocian la agrupación en pareja principalmente con amistad y amor de pareja (en relaciones de noviazgo y matrimonio). En el despliegue del tema: Amor de pareja en las historias de las niñas, reiteradamente la mujer aparece en una posición pasiva (como objeto y no como sujeto), en la cual, generalmente espera ser elegida por el hombre, y que se le pida o se le confirme si podrá ser novia o esposa de él, luego de lo cual manifiesta su felicidad. Este estereotipo de la "mujer objeto", cuyo bienestar depende de ser elegida o deseada por un hombre, se expresa especialmente en las historias inspiradas en las telenovelas, tanto las de adultos como las de corte juvenil e infantil.

Este estereotipo femenino, vale la pena examinarlo profundamente, pues lleva tras si, el signo del riesgo para la niña preadolescente, pues pone en evidencia cierta fragilidad en su identidad, fundamentada en la decisión de ser objeto de otro (el hombre), con quien desea románticamente hacer pareja; quienes hemos trabajado de cerca con la problemática del embarazo precoz en las pre-adolescentes (particularmente provenientes de sectores populares de Caracas) hemos apreciado que estos deseos románticos idealizados, se constituyen en expresiones intensas de sus carencias afectivas, germinadas desde sus realidades familiares disfuncionales, y que no pocas veces se nutren de ilusiones de los estereotipos tele-novelescos (melodramáticos); y además se vinculan con la falta de opciones para construir proyectos de vida que las motive. Coincidimos con lo señalado Burin (Íbid) al plantear que la estereotipia de

los roles de género, ha sido considerado como un dispositivo sociocultural que tiende a cercenar la diversidad y la riqueza de la experiencia personal femenina; la pasividad y la dependencia se vincularon con la subordinación social y la reclusión en lo privado, así como el masoquismo a la vuelta de la hostilidad contra si misma. Esta compleja problemática en las niñas y adolescentes, puede ser prevenida con enfoques ecológicos y psico-educativos como los propuestos por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), desde donde se ofrecen metodologías integradoras, y se insta a las sociedades a valorar la importancia de intervenir tempranamente, antes de que comiencen los comportamientos de riesgo, y antes de que se les reste poder a las adolescentes. Es vital intervenir en la fase de la preadolescencia - a los 8 o 9 años de edad – o incluso antes, cuando se pueda trabajar con ellas y sus familias, en condiciones de alta receptividad al mensaje psico-educativo (OPS y OMS, 2006).

### 6. 3. Cualidades de los personajes en las historias.

Analizamos en este renglón las características personales, que niñas y niños de la muestra, asignan a sus personajes de las historias para televisión. Se identifica un 70% de cualidades positivas, entre las cuales, las más frecuentes son referidas a la apariencia física del personaje (ejemplo: bella, hermosa, rubia, morena, elegante, viste a la moda, atractivo, alto, delgado, etc.), en segundo plano, refieren cualidades de personalidad del personaje, relativas a la afiliación con otros, principalmente representadas por la simpatía. El 30% de las cualidades asignadas a los personajes son negativas, y se refieren tanto a la apariencia física como a la personalidad del personaje, incluyendo principalmente estereotipos negativos (ejemplo: feo, despeinado, color de cabello y ojos; antipático, malo, envidioso, agresivo, amargado, gafo, etc.), en menor grado son mencionados los estereotipos socio-culturales negativos como: malandro, ladrón, etc.

La mayoría de las características que niñas y niños atribuyen a sus personajes tienen una la visión maniqueísta de la persona, o son "positivas" o son "negativas", sin términos medios; en muy pocos casos se elaboran matices en las cualidades personales, y no se aprecian elaboraciones de la evolución psicológica de los rasgos personales de los personajes (lo cual implica un nivel de elaboración narrativa más compleja, que difícilmente expresan niñas y niños en esta etapa de desarrollo).

Las características personales más valoradas de los personajes principales, se relacionan en primer lugar: con la apariencia física y la belleza, prestigiando los rasgos físicos atractivos: primeramente en la mujer atractiva, y en segundo plano el hombre atractivo, como estereotipos culturales dominantes, y reseñados en otras investigaciones, que se focalizan más hacia los estereotipos anglosajones (Steinberg y Kincheloe, 2000). Cabe resaltar que este primer lugar otorgado a la apariencia física de los personajes, coincide con los resultados de la Investigación, antes citada de Datanálisis (2006), en los cuales se aprecia la alta prioridad que los encuestados otorgan a la belleza.

En segunda instancia, se privilegian los rasgos asociados con la agresividad (especialmente en los niños); en tercer lugar, las cualidades personales vinculadas con la simpatía (principalmente en las niñas). En cuarto lugar, las características asociadas al ser competitivo (especialmente en los niños); luego al comportamiento travieso, lo cual es elaborado tanto en niñas como niños. En quinto lugar, la victimización del otro ante la violencia (sea esta justificada o no), expresado por niñas y niños; y finalmente cualidades como el altruismo y la ayuda a otros en momentos difíciles.

No se aprecia la caracterización de personajes que manifiesten descalificación o rechazo hacia ninguna raza, religión, nacionalidad o partido político. Lo cual es un signo positivo en la percepción social de los consultados, que expresa un buen ejemplo, y que podemos asociar con la necesidad de promover el respeto a la diversidad en la convivencia ciudadana en nuestro país.

En el cuadro se observa, que las niñas atribuyen a sus personajes, un 78% de cualidades positivas, mientras que los niños les atribuyen a sus personajes un 62% de rasgos positivos; se privilegia en cada caso, a los personajes de su género, al atribuirles las características positivas. Las niñas asignan más cualidades positivas a sus personajes que los varones, y ellos presentan el porcentaje más alto en la atribución de cualidades negativas a sus personajes.

#### Cuadro resumen:

Cualidades de Personajes Principales de las Historias:

NIÑAS	NIÑOS
<b>78%</b>	62%
22%	38%
	78%

Estas diferencias nos revelan, que las niñas configuran una visión del Otro más constructiva, esta representación del otro, obviamente facilitará su contacto social y afectivo (privilegiando la motivación afiliativa), rasgo que se alinea con su disposición a establecer vínculos sociales más íntimos, que los varones; para quienes la intimidad encarna riesgos emocionales, y por ello defensivamente se orientan hacia el dominio del otro (privilegiando la motivación de poder), estas tendencias se emparentan con los señalamientos de Gilligan (1982, 1985) en su Propuesta de la Ética del Cuidado; quien también encuentra que las niñas están más orientadas hacia el cuidado y la responsabilidad con el otro. Estas propuestas nos ofrecen criterios valiosos para el análisis de los rasgos diferenciales de género, expresados en las historias de niñas y niños.

# 6. 4. Cualidades de los personajes de las historias, de acuerdo a su género.

Analizamos las características personales asignadas de forma diferencial a los personajes femeninos y a los masculinos. Niñas y niños de la muestra les asignan mayor cantidad de cualidades positivas (40%) a los personajes masculinos; mientras que a los personajes femeninos les asignan un (30%) de características positivas. Por otra parte, les atribuyen menos cualidades negativas a los personajes femeninos (4%), en tanto que a los personajes masculinos les atribuyen un (25%) de cualidades negativas. Ver serie de cuadros y gráficos N° 7.

En el siguiente cuadro, se observa que las niñas atribuyen a sus personajes femeninos un 45% de cualidades positivas, mientras que los niños atribuyen a sus personajes femeninos un 13% de cualidades positivas. Las niñas les atribuyen a sus personajes masculinos un 32% de rasgos positivos; por su parte los niños les asignan a sus personajes masculinos un 49% de rasgos positivos. Se privilegia en cada caso a los personajes de su género, al atribuirles más características positivas.

El mayor porcentaje de cualidades negativas es asignado (por niñas y niños) a los personajes masculinos: un (17%) por parte de las niñas, y (35%) por parte de los niños. Es llamativo que inclusive los propios niños atribuyan a sus personajes masculinos, un porcentaje relativamente alto de rasgos personales perjudiciales. Esta percepción negativa de los "otros masculinos" expresa una tendencia psico-cultural descalificadora hacia los hombres, lo cual podemos vincular con los comentarios sobre la dinámica familiar venezolana, reseñados por los investigadores: Moreno (1999) y Hurtado (1999).

Cualidades de los Personajes Principales de las Historias:

Cualidades de Personajes		
de acuerdo a su género	NIÑAS	NIÑOS
FEMENINO		
con Cualidades <b>Positivas</b>	45%	13%
FEMENINO		
con Cualidades <b>negativas</b>	5%	3%
MASCULINO		
con Cualidades <b>Positivas</b>	32%	49%
MASCULINO		
con Cualidades <b>negativas</b>	17%	35%

Entendiendo que en cada historia creada por niñas y niños confluyen el carácter socialmente compartido que impregna la vida cultural y el matiz particular que se genera en la experiencia individual (Bruner, 2003). Encontramos percepciones sociales particulares desde las atribuciones hechas por niñas y por niños a sus personajes. Por ejemplo, las niñas expresan más cualidades asociadas a los vínculos interpersonales cercanos como amistad, noviazgo, matrimonio y amor a los animales; en tanto que los niños en sus personajes expresan cualidades asociadas al dominio sobre el otro y la violencia física.

Estos resultados se alinean con la propuesta de Gilligan (1982, 1985) en la cual, las mujeres muestran una ética orientada hacia el cuidado y compromiso con el otro; mientras que en el

varón se expresa una intensa necesidad de separarse del otro, incluso con situaciones de violencia para lograrlo, delineando un mundo de confrontaciones; como lo apuntamos anteriormente, la autora identifica que los hombres ven un peligro en la afiliación personal íntima, y consideran que el riesgo surge en la intimidad. En cambio las mujeres perciben el riesgo en situaciones de logro impersonal e interpretan el peligro a partir de situaciones de éxito competitivo.

Otra lectura de estas tendencias, la podemos hacer desde perspectivas psicoanalíticas que sugieren, que en el caso de los varones, se ha descrito la rigurosa censura de los deseos pasivos infantiles y de la identificación con la madre (Chodorow, 1984; Benjamín, 1996), la masculinidad así construida enfatiza reactivamente la autonomía y la competitividad. El imperativo de ubicarse en una posición de dominio favorece la constitución de una coraza caracterológica y la desestimación de los afectos que se asocia a padecimientos descritos clásicamente como "psicosomáticos" (Inda, 1996 en Burin, 1999), con lo cual desde el discurso psicoanalítico se tiende a considerar la estereotipia de la identidades de género como causantes de trastornos psicológicos.

Por otra parte, la creación de personajes masculinos está muy vinculada con actividades de diversión y recreación asociadas con la ficción y la violencia en la relación interpersonal; mientras que en los personajes femeninos se resaltan actividades cotidianas, actividades recreativas (como paseos), en las que son invitadas por amigo(s), solicitudes de noviazgo y matrimonio; y llaman la atención otras interacciones en las cuales, las niñas actúan con picardía o incluso con crueldad hacia los hombres.

Creemos que estas expresiones evidencian la disimetría cultural de los roles que ejerce cada género, que expresa el dominio masculino sobre la mujer y la venganza femenina con agresiones dirigidas directamente al hombre; estos vínculos simbólico-imaginarios serían expresión de lo que Moreno (1999) acota sobre la tendencia de la mujer – madre a descalificar al hombre y promover su exclusión del hogar, en palabras de Hurtado (1999) es evidencia del entrampamiento cultural venezolano entre el exceso de madre a costa de la disminución de la figura del padre, lo cual es internalizado por niñas y niños, y por ello es proyectado en sus producciones narrativas (dibujo y narración escrita); encontrando que son muchas las historias que exponen esta confrontación entre personajes masculinos y femeninos, vale señalar que en las historias de los niños las figuras masculinas ofenden e insultan verbalmente a las figuras femeninas (en pocos casos), y no se evidencia ninguna agresión física hacia ellas, los niños

expresan la mayoría de las agresiones con hombres entre sí. En las historias de las niñas las figuras femeninas expresan agresiones de diverso tipo hacia los personajes masculinos, incluso al punto de planificar la muerte del "otro masculino" (en pocos casos también). Esta tendencia si bien no posee una significación estadística alta, es cualitativamente un aspecto a reflexionar que evidencia un desencuentro en la vinculación entre niñas y niños (mujer – hombre: la dualidad eterna en la que crecemos).

Estos dilemas culturales expresan la necesidad de promover la educación de igualdad entre géneros, aspecto que ha sido promovido por diversas ONGs en el país, como por ejemplo La Asociación Venezolana de Educación Sexual Alternativa (AVESA) y PLAFAM, entre otras, y organismos como UNICEF y UNESCO. Desde la perspectiva de derechos, la igualdad entre los géneros promueve la causa del desarrollo de la niñez; en la que se considera el rol activo de las mujeres como cuidadoras primarias de niñas y niños (formadoras de las primeras nociones de ciudadanía), por lo que su bienestar está ligado directamente con el de sus hijos e hijas (UNICEF, 2007). Las mujeres sanas, con educación y con poder (y agregamos: emocionalmente libres de resentimientos hacia el hombre y en especial al padre(s) de sus hijos), tendrá más posibilidades de tener hijas e hijos sanos, instruidos y con confianza en si mismos, quienes serán ciudadanos responsables y activos en la sociedad.

Es importante señalar que la gran mayoría de los personajes principales en las historias de niñas y niños, se expresan directamente: Usan la palabra, a través de verbalizaciones o diálogos internos que representan su pensamiento; como está plasmado en sus dibujos. Esta manifestación es importante, pues deja entrever que tanto niñas como niños otorgan la palabra a sus personajes como función comunicativa en las relaciones interpersonales que se desarrollan en la trama de la historia para televisión. Se aprecia que niñas y niños valoran la necesidad de hablar y ser escuchados, es por ello que el verbo como intercambio simbólico emerge como opción natural, con fallas que no lo desmeritan, al representar ensayos que nos dan ejemplo; si hay próximos pasos en este proceso, e implican que podamos revisarnos como colectivo, para dar a niñas y niños, mejores contenidos en la comunicación interpersonal y masiva: mensajes con valores ajustados a su nivel de desarrollo; de los cuales puedan nutrirse para tomar la palabra confiadamente y ser escuchados en un entorno de mayor calidad humana.

# Estereotipos.

Como lo indicamos anteriormente las características personales más valoradas de los personajes principales, se relacionan con la belleza, en segundo lugar, los rasgos asociados con

la agresividad (especialmente en los niños). En tercer lugar, la simpatía (principalmente en las niñas). En cuarto lugar, características asociadas al ser competitivo (especialmente en los niños); luego al comportamiento travieso; en quinto lugar, la victimización del otro ante la violencia (sea esta justificada, o no), y finalmente cualidades como el altruismo y la ayuda a otros en momentos difíciles.

A partir de estas tendencias de estereotipia en los personajes, esbozamos la expresión de los nueve estereotipos más frecuentes en la muestra, el orden en que se presentan, expresa el grado de aparición (frecuencia):

- 1. La joven simpática, bella y enamorada (inspirado en personaje de telenovelas).
- 2. El hombre agresivo que resuelve los problemas a través de la violencia. (Guerreros / policías y ladrones).
- La adolescente simpática que generalmente es invitada a salir por amigos, pretendiente o novio.
- 4. El adolescente o joven atractivo y competitivo (Deportista).
- 5. El sorprendido o accidentado de imprevisto. (Hombre)
- 6. La Dupla victimario víctima (masculina), éste último despreciado y/o asechado con riesgo de muerte.
- 7. El adolescente travieso que juegan e irrespeta las normas de convivencia.
- 8. La mujer vengativa con el hombre (Ex pareja).
- 9. El superhéroe, o el hombre que rescata a alguien en problemas.

De estas nueve configuraciones estereotípicas, tres corresponden a personajes femeninos y seis a personajes masculinos.

Los tres estereotipos femeninos, muestran un énfasis en los aspectos afectivos de las mujeres, en sus relaciones de amistad y amor de pareja. Los dos primeros (1 y 3) implícitamente dejan ver el carácter pasivo de la adolescente y joven; el último (8) expresa un rol activo que lamentablemente busca agredir a su "Otro masculino". Los tres llevan implícitos elementos que limitan y distorsionan la percepción de si mismas, y la formación de la identidad personal de las niñas; encontrando que el último (8), es el más terrible en las niñas, por su grado de violencia.

Los seis estereotipos masculinos, privilegian las cualidades agresivas, competitivas, de vulnerabilidad de su vida, y de altruismo. Cuatro de los estereotipos expresan el carácter activo del personaje en peleas, deportes, travesuras y rescate a otras personas; los otros dos estereotipos muestran la pasividad del personaje masculino, colocándolo en situaciones de riesgo para su vida. Todos estos estereotipos también limitan y distorsionan la percepción de si

mismos y la formación de la identidad personal de los niños; encontrando que el último (9), parece transmitir un importante sentido de conexión con los otros, muy necesario en los varones, para contrarrestar ciertas tendencia socio-culturales que le invitan a la separación y el aislamiento social selectivo.

# Estereotipos por género.

Las niñas expresan en mayor frecuencia los siguientes estereotipos:

- 1. La joven simpática, bella y enamorada (inspirado en personaje de telenovelas).
- **2.** La adolescente simpática que generalmente es invitada a salir por amigos, pretendiente o novio.
- 3. El adolescente o joven atractivo y competitivo (Deportista).
- 4. La Dupla victimario víctima (masculina), éste último despreciado y/o asechado con riesgo de muerte.
- 5. El adolescente travieso que juegan e irrespeta normas de convivencia.
- **6.** La mujer vengativa con el hombre (Ex pareja).
- 7. El superhéroe, o el hombre que rescata a alguien en problemas.

Las configuraciones estereotípicas, (1, 2 y 6) son usadas exclusivamente por las niñas.

Los niños formulan mayor cantidad de estereotipos en sus tele-relatos, y con más frecuencia los siguientes estereotipos:

- 1. El hombre agresivo que resuelve los problemas a través de la violencia. (Guerreros / policías y ladrones).
- 2. El adolescente o joven atractivo y competitivo (Deportista).
- **3.** El sorprendido o accidentado de imprevisto. (Hombre).
- 4. La Dupla victimario víctima (masculina), éste último despreciado y/o asechado con riesgo de muerte.
- 5. El adolescente travieso que juegan e irrespeta las normas de convivencia.
- 6. El superhéroe, o el hombre que rescata a alguien en problemas.

Las configuraciones estereotípicas, (1 y 3) son usadas exclusivamente por los niños, estas representaciones simplificadas y deformadas del ser hombre, llevan implícitas: la posición defensiva de dominio agresivo, la desestimación de los afectos y pudríamos suponer que la censura de los deseos pasivos infantiles (como posibilidad de asumir posiciones pasivas - y hasta pacíficas, en ciertos casos). Pareciera que el personaje masculino no puede (o no debe) mostrarse pasivo, y cuando demuestra esta condición, es sorprendido o accidentado sorpresivamente, o incluso es una victima con riesgo de perder su vida. Estas representaciones

son ejemplo de las contradicciones socio-culturales a las que alude Burin (Íbid) al plantear que la estereotipia de los roles de género, se constituye en un dispositivo sociocultural que limita y trastorna las potencialidades del ser mujer y ser hombre.

# Estereotipos de género (por Grupo).

En relación con las distinciones a nivel grupal, resaltan ciertos estereotipos más que otros:

# En el Grupo 1:

- 1. La adolescente simpática que generalmente es invitada a salir por amigos, pretendiente o novio
- 2. El hombre agresivo que resuelve los problemas a través de la violencia. (Guerreros).
- 3. El joven atractivo y competitivo (Deportista).

# En el Grupo 2:

- 1. El hombre agresivo que resuelve los problemas a través de la violencia. (Guerreros).
- 2. La adolescente simpática que generalmente es invitada a salir por amigos, pretendiente o novio.
- 3. El adolescente o joven atractivo y competitivo (Deportista).
- 4. El sorprendido o accidentado de imprevisto. (Hombre).
- 5. El adolescente travieso que juegan e irrespeta normas de convivencia.

#### En el Grupo 3:

- 1. La joven simpática, bella y enamorada (inspirado en personaje de telenovelas).
- 2. El hombre agresivo que resuelve los problemas a través de la violencia. (Guerreros / policías y ladrones).
- 3. La Dupla victimario víctima (masculina), éste último despreciado y/o asechado con riesgo de muerte.
- 4. La mujer vengativa con el hombre (Ex pareja).
- 5. El superhéroe, o el hombre que rescata a alguien en problemas.

Los estereotipos expresados en las historias de niñas y niños ponen en evidencia las tensiones simbólicas de nuestra cultura, las representaciones psico-socio-culturales del ser hombre – ser mujer; ser niño – ser adulto, ser virtuoso y no serlo, entre otras. Las cuales son en

parte expresadas desde nuestras familias, transmitidas por medios masivos como la televisión, no analizadas desde la escuela y reproducidas (sin saberlo) en la vida cotidiana de niñas y niños.

De acuerdo con investigaciones realizadas en España sobre el sexismo y violencia en adolescentes (Diaz-Aguado y col. 2001) se apunta que los esquemas y conceptos utilizados por los adolescentes respecto a la violencia de género refleja una influencia significativa de la televisión, superior incluso a la influencia de la escuela. En nuestro país se ha estudiado la problemática del sexismo desde diversas perspectivas, encontrando resultados similares que refleja la formación de estereotipos sexuales que distorsionan la igualdad de género en la socialización de niñas, niños y adolescentes (Banch, 1993, 1999). Un estudio que aborda esta problemática en relación con las telenovelas fue el desarrollado por Alvarado (ININCO, 2001), al analizar un grupo de telenovelas transmitidas por un canal de televisión de alcance nacional, tomando como modelos referenciales dos categorías elaboradas por Herrera (1998): La "Tradición de violencia doméstica" y la "Tradición de violencia medial"; se encuentran entre sus resultados que: la violencia verbal (violencia psicológica) es la que prevalece. Este tipo de violencia se conforma como un acto de comunicación normal, aceptado y legitimado por los medios y reconocido por los perceptores; en la mayoría de los casos la violencia es ejercida de Hombre a Mujer, seguido por la violencia de Mujer a Mujer, y la violencia de Mujer a Hombre.

Los Personajes de telenovelas, de acuerdo con algunos analistas de éste género latinoamericano, poseen una configuración simplificadora y estereotipante (al organizar a los personajes de forma similar al modelo que Greimas aplica a los cuentos de hadas) Como en la novela realista de inicios del siglo XIX, los personajes son planos, monolíticos, excluyentes: no presentan evolución ni complejidad psicológica, mantienen roles sexistas en muchos casos, enmarcados en contextos generalmente ahistóricos. La descontextualización y el reduccionismo de los personajes facilitan en niñas, niños y adolescentes el movimiento subjetivo desde los estereotipos hacia los prejuicios.

No obstante existe la posibilidad de plantearse cambios a partir de la comprensión de las problemáticas que ocasionan los estereotipos en las relaciones humanas de las diversas culturas. De acuerdo con (Martínez y Beracoechea, 2005) se observa una significativa influencia de la televisión tanto en la reproducción como en la superación de los estereotipos que deterioran las relaciones humanas de una sociedad, en tal sentido, los estudios científicos realizados en E.U.A. durante la década de los 80 detectaron en las niñas y los niños afroamericanos una disminución del rechazo hacia su propio grupo, que atribuyeron, en buena parte, al incremento de la visibilidad televisiva de personas de dicho colectivo en situaciones de igualdad con el grupo

racial mayoritario. De forma que es bien sabido que la televisión también puede sensibilizar hacia una convivencia más armónica y democrática.

En medio de la reproducción automática e irreflexiva de los estereotipos la necesidad de niñas y niños que emerge es la de disponer de contenidos culturales más creativos, que presenten visiones mucho más amplias y complejas de las relaciones interpersonales y de la sociedad.

# 6.5. Tipología de Personajes Principales de las historias.

Al analizar la originalidad de los personajes principales de las historias, encontramos que 225 niñas y niños (59%), reproducen los personajes principales de algunos programas televisivos; mientras que 158 niñas y niños (41%) crean personajes principales con más originalidad al expresar propuestas propias.

En las representaciones de personajes televisivos se aprecian como es lógico, gran cantidad de estereotipos afines a representaciones de "la mujer objeto": que es atractiva físicamente y atrae al hombre; el "hombre machista": que es agresivo y domina a las mujer; "el hombre agresivo" que domina y humilla a otros hombres. Como contrapartida las representaciones de los personajes principales inspirados de la creatividad infantil, muestran rasgos más flexibles y de apertura a nuevas experiencias de la vida, en tramas más complejas e interesantes.

# 6.6. Referencia a personajes televisivos en las historias.

Niñas y niños de la muestra crearon 383 Personajes Principales, en sus historias para el programa de TV; de ellos 225 son personajes tomados (reproducidos) de la programación televisiva (59 %); y 158 personajes (41 %) son figuras principales creadas esencialmente de su imaginación.

Cuadro Resumen: Personajes Principales de las Historias por género (5 primeros lugares):

Personajes Principales de la		
Televisión	NIÑAS	NIÑOS
Personajes de Telenovelas (Adultos)	8%	
Personajes Telenovela Rebelde	6%	
Guerreros estilo japonés		8%
Floricienta	5%	
Cantantes pop femeninas	4%	
Lizzie Mc. Güire	3%	
Guerreros galácticos		5%
Futbolistas		5%
Superman		4%
Dragon Ball Z		4%

<sup>\*</sup> Cinco primeros lugares: 1ero. 2do. 3ero. 4to. 5to.

Es notoria la predilección por reproducir personajes de telenovelas en las niñas, se prefieren personajes de telenovelas para público adulto en (8%), en especial se ilustran con mayor frecuencia las tramas de las Telenovelas: "Alejo", "La Tormenta", "Los Querendones", "Por todo lo alto" y "Chocolate con Pimienta", transmitidas en señal abierta en la temporada en que se realizó la consulta. Las niñas reproducen los personajes de la telenovela juvenil "Rebelde" en un (6%); y en (5%) a la protagonista de la telenovela juvenil "Floricienta". De forma que se ubican en los tres primeros lugares personajes de telenovelas con un 29% del total de personajes creados, lo que demuestra el lugar privilegiado que ocupan los contubernios de telenovela en el imaginario de las niñas consultadas.

Seguidamente en un cuarto lugar, son representadas las cantantes pop femeninas con mayor mención para las cantantes: Cristina Aguilera y Shakira, figuras artísticas muy publicitadas en el momento en que se realiza la consulta. En quinto lugar: se ilustra al personaje de la adolescente "Lizzie Mc Güire", de la serie con el mismo nombre, representada principalmente por niñas del grupo 2 (nivel de clase media – nivel socio-económico C). Este último aspecto, ilustraría una empatía por la percepción de similitud

con los personajes, por cuanto este personaje y la audiencia comparten características como el sexo, la edad y clase social.

Los niños reproducen en los dos primeros lugares a Personajes principales con roles de Guerreros que defienden sus causas poniendo en riesgo sus vidas. En el primer lugar los guerreros de estilo japonés representa un (8%) e incluyen historias en las que se combinan varios dibujos animados japoneses como por ejemplo "Los Caballeros de Zodiaco" y "Naruto", lo cual ilustra una mezcolanza de personajes japoneses manteniendo el estilo de las narrativa audiovisual de este género. En el segundo lugar: se representan guerreros galácticos con más elementos del género de dibujos animados norteamericano, en un (5%).

En tercer lugar son representados los futbolistas en acción con un (5%); en cuarto lugar es representado "Superman" como superhéroe que rescata a otros en (4%), las referencias a este personaje se vinculan al estreno de una nueva versión de la película de "Superman" que se publicitaba aún, cuando realizamos la consulta; y en quinto lugar, es reproducido como personaje principal "Dragon Ball Z". Ver serie de cuadros y gráficos N° 7.

Como se expresó anteriormente, la mención mayoritaria de personajes masculinos sobre los femeninos, hace notoria la saturación de personajes masculinos en la programación televisiva y cinematográfica a la que acceden niñas y niños consultados. Se expresa mayor presencia de personajes masculinos en roles que se ejercen en el entorno público (Guerreros que defienden sus causas, trabajos técnicos y profesionales, así como el rol de superhéroes) en tanto que los personajes femeninos se desenvuelven principalmente en el entorno privado del hogar, o el entorno educativo de la escuela, y cuando se desenvuelven en espacios públicos realizan actividades de paseo o trabajo artístico como cantantes y actrices en show de televisión.

En los niños la predilección por los Guerreros, los Deportistas y los Superhéroes configura un estilo de personaje ideal, asociado al ser adulto, con un alto desempeño en ambientes de mucho estrés, en ocasiones con alto riesgo para su vida, y que en ciertos casos buscan ser altruistas (en el caso de los Superhéroes). Sus personajes se desenvuelven en contextos públicos, en los cuales enfrentan conflictos sociales, políticos y económicos (en un contextos ahistóricos), que comprometen su prestigio y ejercicio del poder.

En las niñas se evidencia un predominio de personajes femeninos juveniles, adolescentes e infantiles, y menor grado asociados a la adultez femenina. Principalmente

interactúan en relaciones de amistad, conquista y noviazgo; la predilección de las niñas por los personajes de telenovelas es patente, sus personajes se desenvuelven en contextos íntimos, en los cuales enfrentan conflictos interpersonales que comprometen sus afectos.

Cuadro Resumen: Personajes Principales de las Historias por grupo (5 primeros lugares):

Personajes Principales de			
la Televisión	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Personajes de Rebelde	12,5%	4,5%	4,5%
Futbolistas	25%	3%	
Guerreros estilo japonés	12,5%	5,5%	
Personajes de Telenovelas			8%
(Adultos)			
Lizzie Mc. Güire		4%	
Guerreros galácticos		3,5%	
Avatar		3,5%	
Dragon Ball Z		3%	
Floricienta			4%
Superman			3,5%
Vivan los Niños			3%
Cantante Pop Femeninas			3%

<sup>\*</sup> Cinco primeros lugares: 1ero. 2do. 3ero. 4to. 5to.

En el grupo 1: 3 niños (25% <u>intragrupo</u>) representan en sus historias dos historias con futbolistas como personajes principales, y una historia con guerreros japoneses como personajes principales (12,5% intragrupo); mientras que una niña (12,5%) representa personajes de la telenovela "Rebelde". El resto del grupo: 6 niñas y niños crean personajes de su inspiración.

En el grupo 2: En primer lugar: 10 Niños reproducen como personajes principales a Guerreros al estilo japonés (5,5% <u>intragrupo</u>); en segundo lugar: (45%) reproducen en sus historias a personajes principales de la telenovela "Rebelde"; en tercer lugar: 7 niñas (4%) presentan a Lizzie Mc Güire como personaje principal. En cuarto lugar: 6 niños (3,5%) reproducen como personajes principales a Guerreros Galácticos; otros 6 niños (3,5%) imitan

en sus personajes principales al personaje Aang de "Avatar". En quinto lugar: 5 niños (3%) representan futbolistas como personajes principales; otros 5 niños (3%) imitan en sus personajes principales al personaje "Dragon Ball Z". Resalta en el grupo 2 la preferencia de los niños, por los personajes principales que imitan o copian los dibujos animados japoneses, transmitidos en la actualidad en la programación televisiva de señal abierta y por suscripción. En el caso de las niñas, se evidencia predilección por representar personajes de las telenovelas, y series juveniles y de adolescentes transmitidas tanto por señal abierta como por suscripción.

En el grupo 3: En primer lugar: 15 niñas y niños reproducen los personajes principales de telenovelas para adultos (8% <u>intragrupo</u>); en segundo lugar: 8 niñas y niños (4,5%) reproducen en sus historias a personajes principales de la telenovela juvenil "Rebelde"; en tercer lugar: 7 niñas (4%) representan a "Floricienta" como personaje principal. En cuarto lugar: 6 niños (3,5%) reproducen a Superman como personaje principal de sus historias; En quinto lugar: 5 niños (3%) representan a personajes principales de la telenovela infantil "Vivan los Niños"; otros 5 niños (3%) imitan en sus personajes principales a cantantes femeninas de música Pop.

Es notoria en el grupo 3, la personificación y admiración de las niñas, por los personajes principales de las telenovelas tanto las dirigidas a adultos (8%) como las juveniles (8,5%) e infantiles (3%), lo que evidencia un (19,5% intragrupo) de personajes principales reproducidos a partir de las telenovelas. En este grupo los gustos de las niñas por los personajes televisivos se concentra hacia el género de las telenovelas; mientras que los gustos de los niños por los personajes televisivos aparece más disperso, se enfoca en: Superhéroes, guerreros, personajes de comedias y deportistas.

Cabe mencionar que investigadoras como Giberti (1994, en Wainerman) consideran que por la cantidad de horas que niños dedican a ver televisión y el carácter doméstico de esta actividad, nos acerca al surgimiento de una nueva clase de "vivencia de familiaridad" y hasta de parentesco, originada por la sistemática y periódica presencia de ciertos personajes televisivos, a quienes niñas y niños admiran y con quienes imaginariamente se convive y comparten sueños e intereses. Esta dinámica la denomina la autora vinculo "parafamiliar mediático" por la su funcionalidad imaginaria sustitutiva. Creemos que este tipo de vínculo se establece en gran parte de los casos en los que se reproducen personajes televisivos con sus estereotipos.

# 7. Trabajo y tipo de trabajo de los personajes principales de las historias

Las niñas y los niños de la muestra plantean que el 58% de los personajes trabajan, en tanto que el 42% no trabaja. Las niñas al crear sus historias para televisión le asignan un rol de trabajo al 38 % de los personajes principales, en tanto que un 62% no trabaja. Los niños en sus historias le asignan un rol de trabajo al 79% de los personajes principales, mientras que el 21% no trabaja.

Cuadro Resumen: Trabajo de Personajes Principales de las Historias:

Trabajan	NIÑAS	NIÑOS
SI Trabajan	38%	79%
NO Trabajan	62%	21%

Las niñas incorporan en un porcentaje medio el trabajo a la vida de sus personajes, lo que implica una concepción que valora poco el valor social del trabajo. Por su parte, los niños incorporan en un porcentaje alto el trabajo a la dinámica de relación de los personajes en sus historias; representando un valor social vinculado al sentido de lo masculino. Estas diferencias pueden sustentarse en los estereotipos mass-mediáticos (incorporados a la cultura venezolana) que atribuyen la actividad laboral extra-hogareña principalmente al hombre y la actividad hogareña de la mujer, asociándola al no trabajo (lo cual invisibiliza y descalifica el esfuerzo femenino), y coloca a la mujer en una posición pasiva, y al hombre en un rol activo. Estas impresiones requieren de un abordaje más completo, que es recomendable profundizar en otros estudios, sobre estas concepciones psico-culturales en niñas, niños y adolescentes.

En tal sentido, las niñas proyectan su necesidad de ampliar sus referentes simbólicos acerca del trabajo, lo cual les permitirá concebirse como partícipes (protagonistas) del sentido productivo y cooperativo del trabajo como actividad humana creadora. Consolidar el valor del trabajo en la niñez es un aspecto clave para el desarrollo psico-social de niñas, niños y adolescentes, quienes han de iniciarse en este compromiso con su familia, la cual en cada etapa

de su desarrollo ha de asignarles pequeños deberes para colaborar en labores del hogar, como parte de su aprendizaje hacia la autonomía ética.

Cuadro Resumen: Trabajo de los personajes principales de las historias de niñas y niños (por grupo).

Trabajan:			
	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
SI Trabajan	80%	61%	55%
NO Trabajan	20%	39%	45%

Examinando los oficios y labores, que niñas y niños, asignan a los personajes en la trama de las historias, encontramos en los tres primeros lugares, los siguientes trabajos:

- 1. Trabajadores con Profesiones Universitarias (Abogados, ingenieros, maestros, economistas, médicos, etc.) en los grupos 1 y 2; y Deportistas (Beisbolistas y futbolistas principalmente) en el grupo 3.
  - 2. Artistas (Cantantes, actrices y actores principalmente).
  - 3. Comerciantes y empresarios.

Cuadro Resumen: Trabajo de los personajes principales de las historias de niñas y niños (por grupo).

Trabajos:			
	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Universitarios	40%	19%	8%
Artistas	20%	7%	10%
Comerciantes		9%	
Deportistas	10%	16%	13%
Obrero - Campesino	10%	3%	7%
Amas de Casa		3%	6%

Lugares: 1ero. 2do. 3ero. 4to. 5to.

En el grupo 1: el 1er. Lugar es otorgado a trabajos con Profesiones Universitarias y el 2do. Lugar a Artistas. En el grupo 2: el 1er lugar se le asigna igualmente a trabajos con Profesiones Universitarias, el 2do lugar a Deportistas y el 3er. Lugar: a Comerciantes. En tanto que en el grupo 3: el 1er. Lugar le es asignado a Deportistas y el 2do.lugar: a Artistas, y el 3ero. a trabajos con Profesiones Universitarias. Ver serie de cuadros y gráficos N° 8.

Se aprecian ligeras diferencias en el tipo de trabajo, que los consultados, asignan a sus personajes, de acuerdo con el género del personaje, tanto niñas como niños representan a los personajes masculinos ejerciendo más trabajos con profesiones universitarias y como comerciantes; mientras que representan a las figuras femeninas desempeñándose con más frecuencia como artistas, trabajadoras obreras, amas de casa, o no trabajando. Esta distinciones aun cuando no son marcadas, evidencian las tendencias encontradas en otros estudios, como la investigación (antes citada), que exploró la socialización de género a través de la programación infantil desarrollada en la provincia española de Castilla y León (Fernández, 2001), en la cual los consultados les atribuían a los personajes masculinos, roles activos en todos los ámbitos laborales públicos, citados: social, político, económico, educativo, científico, etc. En tanto que a los personajes femeninos se le atribuían trabajos hogareños y con poca notoriedad en la vida pública.

### 8. Protagonismo de Personajes Principales:

A continuación desarrollamos la vinculación entre las orientaciones valorativas y el trabajo de los personajes de las historias; en el entendido que existe una asociación sinérgica, entre el trabajo y los valores de los personajes, que le otorgan la capacidad de transformar y mejorar sus condiciones de vida, tanto personales, familiares como sociales.

Partimos de la necesidad de integrar productivamente los valores ciudadanos y el trabajo en la realidad socio-cultural (Rodríguez, 1973). El Protagonismo en la Niñez lo entendemos, como el proceso de logro asociado a metas con valores sociales, que se activa a través de la capacidad de comprometerse con pensamientos, afectos y acciones pro-sociales ajustadas al desarrollo de niñas y niños. Protagonismo implica la orientación motivacional de la persona que vincula su interés por los valores sociales, con el ejercicio del trabajo socialmente constructivo. Es la intención orientada por valores sociales que apunta al logro de la meta del Protagonismo: como finalidad personal en la que se disfruta de virtudes y valores sociales,

alineados al desarrollo integral de la persona y la sociedad. El Protagonismo es así un valor que se expresa como proceso (es un medio), y también es una meta (es también un fin en si mismo).

Nos parece importante conocer en el mundo de la imaginación, y en la creación de historias y personajes de ficción de niñas y niños, la representación que ellos se hacen del Protagonismo como proceso y como fin, personal y socialmente productivo. Para ello vinculamos los valores sociales, valores individuales y antivalores (sociales e individuales) atribuidos a sus personajes principales, con la acción-motivación laboral de estos personajes principales: al trabajar o no trabajar. Ello refleja las representaciones psico-culturales del propio protagonismo de niñas y niños como ciudadanos.

Desde las propuestas narrativas elaboradas por niñas y niños, creamos seis combinaciones (que vinculan: orientación valorativa y trabajo) para conforman seis niveles de categorización del Protagonismo: como trayectorias de la búsqueda personal de sentidos, que se alinean o no al desarrollo integral del personaje y su sociedad. Con esta extrapolación examinamos el proceso de creación de personajes y el nivel de protagonismo del personaje principal que pone en evidencia su capacidad de luchar por el logro de valores sociales, y su potencialidad para convertirse en "héroe" (Savater, 1988) en cada relato.

De manera que definimos la noción de Protagonismo, en 6 propuestas éticas, o niveles de Protagonismo, que se interpretan / simbolizan en los Personajes Principales:

1. Protagonismo: Implica la orientación motivacional de un personaje que vincula su interés por los <u>valores sociales</u>, con la responsabilidad de **trabajar** socialmente constructivo. Es un proceso motivacional que se orienta hacia valores sociales y apunta al logro de la meta del Protagonismo: como finalidad personal en la que disfruta de virtudes y valores sociales, alineados al desarrollo integral de la persona y la sociedad. El Protagonismo es así un valor que se expresa como proceso (es un medio), y también es una meta (es también un fin en si mismo).

2. Sub-Protagonismo: Es la orientación motivacional de un personaje que vincula su interés por los <u>valores individuales</u>, con la responsabilidad de **trabajar**. Es un proceso motivacional (intención) que se orienta hacia valores personales y en ocasiones apunta al logro de la meta del Protagonismo.

- 3. A-Protagonismo: Es la orientación motivacional de un personaje que vincula su interés por los antivalores, con la responsabilidad de **trabajar**. Es un proceso motivacional (intención) sin dirección valorativa, que se distancia de la meta del Protagonismo.
- <u>4. Pre-Protagonismo</u>: Implica la orientación motivacional de un personaje que vincula su interés por los <u>valores sociales</u>, sin la responsabilidad de trabajar. Es un proceso motivacional (intención) previo al Protagonismo, que le falta activarse a través del trabajo socialmente constructivo.
- <u>5. Sin Protagonismo</u>: Implica la orientación motivacional de un personaje que vincula su interés por los <u>valores individuales</u>, sin la responsabilidad de trabajar. Es una intención independiente o desafecta al logro del Protagonismo.
- <u>6. Anti-Protagonismo</u>: Implica la orientación motivacional de un personaje que vincula su interés por los <u>antivalores</u>, sin la responsabilidad de trabajar. Es una intención contraria al Protagonismo, que incluso banaliza su significado.

En cuanto a las tendencias de la muestra, como se expresa en el cuadro siguiente, En primer lugar, vemos las propuestas éticas que favorecen el **Sub- Protagonismo** de los Personajes Principales (26%), en el cual los personajes presentan motivaciones (intenciones) enfocadas en valores individuales, con la responsabilidad de trabajar; seguidamente las propuestas del **Anti-Protagonismo** obtienen un (25%), con personajes que privilegian las intenciones basadas en antivalores, sin la responsabilidad de trabajar. En tercer lugar, las propuestas del **Protagonismo** con el (18%); con personajes motivados por valores sociales y con la responsabilidad de trabajar; el cuarto lugar, corresponde a los personajes **Sin Protagonismo**, obtiene el (15%), con motivaciones basadas en valores individuales que no tienen la responsabilidad de trabajar. Curiosamente la propuesta del **Pre-Protagonismo**, en la cual los personajes muestran una intención basada en valores sociales, sin la responsabilidad de trabajar (la cual pudiera ser la condición más deseable, y más cercana a la vida de niñas y niños consultados) obtiene el más bajo porcentaje (2%). Ver serie de cuadros y gráficos N° 8.5; 8.6; 8.7; 8.8.

# Cuadro resumen: Nivel de Protagonismo de los personajes principales de las historias \*

Niveles de Protagonismo	Frec.	%
Protagonismo	51	18
Sub-Protagonismo	76	26
A-Protagonismo	40	14
Pre-Protagonismo	6	2
Sin Protagonismo	42	15
Anti-Protagonismo	72	<b>25</b>
Totales	287	100

<sup>\*</sup> Seis posiciones: **1era**. **2da**. **3era**. **4ta**. **5ta**. 6ta.

Mirada por Género: En el cuadro siguiente, se aprecian las diferencias de las propuestas éticas de Protagonismo, que asignan las niñas y los niños a sus personajes. En primer lugar, las propuestas éticas de las niñas favorecen el **Anti-Protagonismo** de los Personajes Principales (30%), en el cual los personajes presentan motivaciones orientadas hacia los <u>antivalores</u>, sin la responsabilidad de trabajar; mientras que los niños dan prioridad a las propuestas del **Protagonismo** con el (31%); con personajes motivados por <u>valores sociales</u> y la responsabilidad de trabajar. En segundo lugar, las niñas resaltan las propuestas del **Pre-Protagonismo** (24%), cuyos personajes muestran intenciones basada en <u>valores sociales</u>, sin la responsabilidad de trabajar; los niños en el segundo lugar, resaltan las propuestas del **A-Protagonismo** (30%), en las cuales los personajes están más motivados por antivalores, y tiene responsabilidad de trabajar.

Cuadro resumen: Nivel de Protagonismo de los personajes principales de las historias (NIÑAS y NIÑOS) \*

Niveles de	NIÑAS	NIÑOS
Protagonismo	%	%
Protagonismo	23	31
Sub-Protagonismo	11	18
A-Protagonismo	4	30
Pre-Protagonismo	24	4
Sin Protagonismo	8	3
Anti-Protagonismo	30	14
Totales	100	100

<sup>\*</sup> Seis posiciones: **1era**. **2da**. **3era**. **4ta**. **5ta**. 6ta.

En tercer lugar, para las niñas, se ubican las propuestas del **Protagonismo** con (23%) con personajes motivados principalmente por <u>valores sociales</u> y con responsabilidad de trabajar, para los niños en este lugar se ubicar las propuestas del **Sub-Protagonismo** (18%), en las cuales sus personajes están más motivados por <u>valores individuales</u>, con responsabilidad de trabajar. En cuarto lugar, para las niñas se evidencian propuestas de **Sub-Protagonismo** (11%), con personajes orientados por <u>valores individuales</u>, con responsabilidad de trabajar. Para los niños, en el cuarto lugar, encontramos las opciones del **Anti-Protagonismo** (14%), con Personajes Principales orientados hacia los <u>antivalores</u>, sin la responsabilidad de trabajar.

El quinto lugar, para las niñas lo representan las propuestas del **Sin-Protagonismo**, con personajes motivados por <u>valores individuales</u> que no trabajan; y en los niños las propuestas **Pre-Protagonismo**, con personajes motivados por <u>valores sociales</u>, que no trabajan (las cuales pudiéramos suponer son las condición más cercanas a la vida de niñas y niños consultados), sin embargo obtienen bajos porcentaje (8% y 4% respectivamente). El último lugar, para las niñas lo ocupa la opción del **A-Protagonismo** (4%), con personajes orientados hacia los antivalores, con responsabilidad de trabajar; y para los niños la opción: **Sin Protagonismo** (3%), con personajes orientados hacia valores individuales, que no trabajan.

Creemos que el 1er lugar de las propuestas éticas Protagónica en los niños, se vincula con la representación dominante del hombre, con un rol destacado en los ámbitos públicos, estereotipo del hombre productivo y activo; mientras que el 3er lugar que obtienen las propuestas del Protagonismo en las niñas, nos indicaría una vinculación con el estereotipo tradicional de la mujer con bajo perfil en los ámbitos públicos, que ejerce roles pasivos en el hogar y las relaciones interpersonales, con ciertas opciones relativamente más activas, como el rol de artista: quien atrae hacia si misma la atención del público que la admira.

Mirada por Grupo: En el cuadro que sigue, se muestran las diferencias de las propuestas éticas de Protagonismo, que asignan niñas y niños a sus personajes, en las tres sub-muestras (Grupos). En primer lugar, las propuestas éticas del Grupo 1, privilegian el **Protagonismo** de los Personajes Principales (50%), con personajes motivados por <u>valores sociales</u> y la responsabilidad de trabajar; en el Grupo 2 se privilegia al **Sub-Protagonismo** con el (28%); con personajes motivados por valores individuales y la responsabilidad de trabajar; el Grupo 3 da

prioridad a las propuestas de **Anti-Protagonismo** (27%), con personajes que muestran motivaciones basada en <u>antivalores</u>, sin la responsabilidad de trabajar.

En segundo lugar, las propuestas del Grupo 1, enfatizan el **Sub-Protagonismo** con el (30%); con personajes motivados por <u>valores individuales</u> y la responsabilidad de trabajar; en el Grupo 2 se privilegia el **Anti-Protagonismo** (23%), con personajes motivados por <u>antivalores</u>, sin la responsabilidad de trabajar; el Grupo 3, en esta posición le da prioridad a las propuestas de **Sub-Protagonismo** con el (30%); con personajes motivados por <u>valores individuales</u> y la responsabilidad de trabajar (coincidiendo con el Grupo 1).

Cuadro resumen: Nivel de Protagonismo de los personajes principales de las historias (Por Grupo) \*

Niveles de	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Protagonismo	%	%	%
Protagonismo	50	15	18
Sub-Protagonismo	30	28	25
A-Protagonismo		18	11
Pre-Protagonismo		2	3
Sin Protagonismo	10	14	15
Anti-Protagonismo	10	23	27
Totales	100	100	100

<sup>\*</sup> Seis posiciones: 1era. 2da. 3era. 4ta. 5ta. 6ta

En tercer lugar, las propuestas del Grupo 1, se enfocan en propuestas de **Sin-Protagonismo** (10%), con personajes motivados por <u>valores individuales</u> que no trabajan; y **Anti-Protagonismo** (10%), con personajes motivados por <u>antivalores</u>, que tampoco trabajan; en el Grupo 2 se enfocan a las propuestas del **A-Protagonismo** (18%), con personajes orientados hacia los antivalores, con responsabilidad de trabajar, y el Grupo 3, en esta posición le da prioridad a las propuestas de **Protagonismo** con el (18%); con personajes motivados por <u>valores sociales</u> y la responsabilidad de trabajar.

En cuarto lugar, el Grupo 2 ubica propuestas del **Protagonismo** con (15%); con personajes motivados por <u>valores sociales</u> y la responsabilidad de trabajar, y el Grupo 3 las propuestas de **Sin Protagonismo** (15%), con personajes orientados hacia valores individuales,

que no trabajan. En la última posición Grupo 2 y 3 coinciden en ubicar orientaciones de los personajes de tipo **Pre-Protagónico** (2% y 3% respectivamente).

Las atribuciones hechas en los tres grupos, en las que predominan las motivaciones orientadas por valores individuales o antivalores, y la escasa sinergia con el trabajo productivo, se ponen en evidencia una exigua integración de las propuestas éticas de los personajes con practicas que buscan el bienestar social. Desde ejercicios imaginarios como este es que niñas y niños podrían ensayar ficticiamente sus decisiones morales vinculadas con su vida productiva.

# 9. Similitud de los personajes de las historias con las relaciones de niñas y niños.

El 32% de las niñas y los niños indica, que los personajes de sus historias de televisión, si se parecen a personas que conoce (con quienes se relaciona), en tanto que el 68 % señala que los personajes de sus historias no se parecen a las personas que conocen. No se expresan diferencias significativas por género.

Cuadro Resumen: Similitud de los personajes principales de las historias con las relaciones de niñas y niños (por grupo).

Similitud:	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
SI	30%	19%	42%
NO	70%	81%	58%

En relación con las particularidades de cada grupo de la muestra, encontramos que en el grupo 3 (Nivel D) se evidencia un alto porcentaje (42%) de aceptación de la similitud de los personajes con las relaciones de niñas y niños; lo que sugiere una empatía e identificación importante con estos personajes, que permite asociar los actores principales del tele-relato elaborado, con vínculos interpersonales de su cotidianidad. Por otra parte, un alto porcentaje de negación de la similitud (81%), de estos personajes con sus relaciones interpersonales, lo reportan niñas y niños del grupo 2 (Nivel C), y luego el grupo 1 (nivel B) con (70%).

A consultarles a quién o quienes se parecían los personajes, encontramos las siguiente relación de acuerdo con el género:

#### Cuadro Resumen:

¿A quién se parecen los Personajes Principales de tu Historia? \*:

Personas	NIÑAS	NIÑOS
Amigos	28%	35%
Compañeros		
de Clase	21%	19%
Mamá	8%	
Mi familia	8%	
Papá	7%	
A mí	7%	16%
Hermanos		10%

<sup>\*</sup> Cuatro primeros lugares: 1ero. 2do. 3ero. 4to.

Las niñas en los primeros cuatro lugares posicionan a:

- 1. Mis amigos (28%).
- 2. Mis compañeros de clase (21%).
- 3. Mi mamá (8%), y mi familia (8%).
- 4. Mi papá (7%), y Ellas mismas (7%).

Los niños en los primeros cuatro lugares refieren que sus personajes se parecen a:

- 1. Mis amigos (35%).
- 2. Mis compañeros de clase (19%).
- 3. Ellos mismos (16%).
- 4. A mis hermanos (10%).

Tanto niñas como niños expresan en los dos primeros lugares, una asociación afectiva - afiliativa entre los personajes y sus pares (amigos en general y compañeros de clase en particular) que obtienen un 49% en niñas y 54% en niños, lo que ilustra su alto grado de empatía e identificación, tanto con los personajes, como con sus pares. Las niñas incluyen a la madre y

el grupo familiar (3er. lugar) como referente primario, y los varones a sus hermanos (4to. lugar); ambos, luego de darle mayor relevancia al vínculo con sus pares. Ver serie de cuadros y gráficos  $N^{\circ}$  9.

# 10. Temas de los Dibujos sobre las Historias

En este aparte examinaremos las expresiones gráficas de las historias, las cuales consideramos unidas al texto escrito, en tanto ambos conforman un multitexto con unidad en la expresión libre, que nos permite explorar la subjetividad de niñas y niños, a través de la elaboración de la historia para televisión.

Las categorías de análisis para este ítem, constituyen una versión ajustada de las categorías propuestas por Santoro en sus investigaciones (1969, 1996). Los principales temas de los dibujos sobre las historias, que niñas y niños de la muestra al crear el programa de televisión, expresan tramas centradas en los siguientes cinco tópicos, prioritarios (ver Anexo 3 con definición de cada categoría):

- 1. Agresividad (19%).
- 2. Amistad (16%).
- 3. Recreación (12%).
- 4. Amor (10%).
- 5. Competencia (8%).

Los tres primeros temas: Agresividad, Amistad y Recreación, tienen un importante énfasis en tanto que abarcan el 47% de las expresiones gráficas sobre las tramas de las historias.

Cuadro resumen: Orden jerárquico de Temas en la historia para programa de TV.\*

TEMAS	NIÑAS	NIÑOS
Amistad	17%	13%
Amor	16%	7%
Agresividad	13%	19%
Recreación	13%	12%
Económicos	6%	
Cooperación	5%	
Show - Espectáculo	5%	

Accidentes	5%	
Competencia		10%

<sup>\*</sup> Cinco primeros lugares: 1ero. 2do. 3ero. 4to. 5to.

Los dibujos sobre las historias de televisión, elaborados por las niñas muestran una mayor variedad de temas y mayor peso otorgado a los valores en las relaciones interpersonales entre los personajes, que el atribuido por los niños; lo que se manifiesta, por ejemplo en el 1er. Lugar a la Amistad (17%) y 2do lugar al Amor (16%), además de ilustrar la incorporación de la Cooperación (5%). Ver serie de cuadros y gráficos N° 10.

Por su parte los dibujos que ilustran las historias de televisión, elaborados por los niños evidencian el predominio de antivalores: al otorgar el 1er lugar a la Agresividad (19%); en 2do. lugar: Amistad (13%), y en 3er lugar: Recreación (12%). Al vincular estos resultados con la propuesta de Bruner (1990) que sugiere que las historias tienen que ver con cómo interpretan las cosas los personajes, que significan las cosas para ellos, se le asigna una alta prioridad a la narrativa como constructora de la acción y la intención humana en la cultura.

La relación lúdica que establecen niñas y niños con los personajes de los telerelatos televisivos (expresada en especial en sus dibujos) parece convertirse en un "espacio
transicional" (Winnicot, 1971) en el cual privilegian algunos temas y construyen significados
psico-afectivos alrededor de ellos (basados principalmente en los estereotipos); este espacio
pleno de ficción servirá de base para sus procesos de desarrollo socio-afectivo, cognitivo y
ético. Por ello las intenciones de violencia expresadas en los dibujos como espacio lúdico, son
una proyección que los niños hacen en sus personajes, lo que evidencia una motivación latente a
ser actuada por el niño.

La combinación de los valores: Amistad y Recreación, con el antivalor Agresividad se mantienen para niñas y niños como los temas de mayor relevancia al crear sus historias, lo cual coincide con las tendencias observadas en el ítem: Argumentos de la historia. Esta tendencia es preocupante por la gran atención otorgada al tema de la violencia, como motivación vinculante entre Amistad y Recreación, que pone de manifiesto, la proyección de niñas y niños en el desempeño impulsivo, irresponsable y carente de autocontrol que ellos atribuyen a los personajes.

# 11. Tipos de acciones y gestos en los dibujos sobre las historias.

Se evaluaron las expresiones de los personajes humanos o humanizados, con base en criterios de las pruebas proyectivas de la figura humana de Mc Cover (1971), lo que permitió examinar cómo se presentaban las expresiones emocionales, volitivas y conductuales en el dibujo. Para cada historia ilustrada se determinó la impresión general, como: agresiva o no agresiva, de acuerdo a la consideración global de las personas o figuras humanizadas, presentes en el relato gráfico.

Encontramos que el 43% de las historias ilustradas expresaron acciones y gestos agresivos y de violencia hacia otras personas o el ambiente; el 57% de las historias se conformaron con acciones y gestos humanos no agresivos: ya sea de neutralidad o de respeto y consideración con otras personas y el ambiente.

Cuadro Resumen: Tipo de acciones y gestos en los dibujos sobre las historias.

Tipo de acciones y		
gestos	NIÑAS	NIÑOS
Agresivas	39%	48%
No agresivas	61%	52%

En historias de televisión ilustradas por las niñas se apreciaron elementos de agresividad en las acciones y los gestos de los personajes en un 39%; mientras que se aprecian acciones y gestos no agresivos, neutrales y/o de consideración con otras personas y el ambiente, en un 61%. Ver serie de cuadros y gráficos N° 11.

Las historias ilustradas por los niños mostraron elementos de agresividad en las acciones y los gestos de los personajes en un 48%; mientras que las acciones y gestos no agresivos, neutrales y/o de consideración con otras personas y el ambiente, representan un 52%.

Cuadro Resumen: Tipo de acciones y gestos en los dibujos sobre las historias (por grupo).

Tipo de acciones y			
gestos	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Agresivas	20%	52%	44%
No agresivas	80%	48%	56%

Apreciamos en el grupo 1: un (80%), de acciones y gestos no agresivos en el desempeño de los personajes, y un (20%) de acciones y gestos agresivos. En el grupo 2: El desempeño de los personajes expresa acciones y gestos no agresivo en un (48), y agresivos en (52%). Por su parte, en el grupo 3: Los personajes expresa acciones y gestos no agresivos en (56%), y agresivas en (44%). El más elevado porcentaje de lenguaje agresivo lo expresa el grupo 2.

Nos resulta preocupante la alta presencia de contenidos agresivos en los dibujos, y en particular la calidad de esas expresiones las cuales, en muchos casos expresan indicios preocupantes de incorporación subjetiva de un alto grado y variedad de violencia en niñas y niños. Ver anexo de Ejemplos de historias.

Las historias creadas por niñas y niños a través del ejercicio de tele-relatar historias para un programa de televisión, nos ha permitido desarrollar un interesantísimo ejercicio para *Tele-e-videnciar* la relación que las niñas y los niños consultados establecen con la programación televisiva. Ello ha puesto a la luz: las orientaciones valorativas de los participantes y la inconsistencia de nuestra cultura, comunidades humanas y familias, expresadas principalmente a través de sus estereotipos televisivos, en este encuentro con la televisión como dispositivo cultural narrable.

#### VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES:

Construir subjetividad es reconocernos humanos en los demás, así como conocernos es construir y re-construir intersubjetividades. Al plantearnos estudiar las relaciones de un grupo de niñas y niños con la Programación Televisiva, entendemos que se tiene acceso a estas realidades por la vía de la construcción subjetiva que cada uno de ellos hace desde sus procesos psico-socio-culturales como observadores y comunicadores de mensajes provenientes de la pantalla chica. Desde la consulta a los Sujetos Protagonistas que nos narran e informan sobre sus experiencias hemos pretendido conocer el tema. Como herramientas de orientación teóricas nos hemos servido de la Perspectiva del Constructivismo Social; el enfoque denominado Paradigma de la Intersubjetividad en el cual incluimos a autores y enfoques como: El Interaccionismo Simbólico, La Psicología Cultural de Bruner, La Identidad Narrativa de Ricoeur, La Psicología Cognitiva Genética de Piaget, y el Psicoanálisis en Freud, Winnicot, Ericsson y Lacan. Además hemos incorporado la perspectiva de las Mediaciones de Orozco, con los fundamentos de Freire, Kaplún en el ámbito de la Educación para los Medios, así como algunos aportes sobre la Educación Ciudadana propuestos por Simón Rodríguez.

#### Familia y Programación televisiva:

La familia es el contexto en el cual cada niña y niño se vincula por primera vez con la televisión, donde aprende a familiarizarse con su musicalidad, velocidad e incesante flujo de imágenes (en la programación televisiva y en especial su publicidad,); se acercan afectivamente y se identifican con sus personajes preferidos; todo ello ocurre inclusive antes de acceder a la lecto-escritura, y asistir a la escuela. Por ello, la naturaleza de la impronta afectiva del binomio: hogar-televisión, marca la subjetividad del niño desde su primera infancia. La familia es así el contexto de interpretación de cada sujeto, es "morada humana" idónea para comprender y también transformar su acercamiento con los medios de comunicación audiovisuales, en especial la televisión.

La televisión como entidad cultural requiere de modelos de uso; las niñas y los niños son quienes más necesitan estas orientaciones para usar este dispositivo cultural; y es el hogar el ámbito privilegiado para desentrañar los hábitos que rodean su uso, y adquirir el aprendizaje de destrezas para su uso racional.

En los resultados de este estudio encontramos que niñas y niños consultados, son asiduos televidentes: el 83% de la muestra indica ver televisión diariamente, mientras el 17% indica no verla a diario. La frecuencia modal se expresa en 4 horas, con un 21% de la muestra, lo cual indica una alta exposición al medio de forma cotidiana. Con relación a la compañía al ver televisión el 69% de la muestra indica verla acompañado; en tanto que el 31%, indica verla solo. En las niñas un (81%) indica ver televisión acompañada, en tanto que (19%) la ve sola. En los niños un (57%) indica ver televisión acompañado, en tanto que (43%) la ve solo.

Se aprecia además que los consultados establecen comunicación sobre lo que ven en la programación televisiva principalmente con sus madres (29%); en segundo lugar: conversan con sus hermanos (18%); en tercer lugar: conversan con ambos padres (14%), y en cuarto lugar conversan con sus amigos (12%). Las niñas privilegian con un mayor porcentaje la comunicación con sus madres, y los niños la ubican en importancia similar a la conversación con sus hermanos; llama la atención que en los primeros lugares tanto niñas como niños mencionan principalmente a personas del grupo familiar (madre, hermanos, ambos padres, padre) y en cuarto lugar se refieran a los amigos (pares fuera del hogar) con quienes se conversan estos temas, aspecto que en otras investigaciones se presenta de forma inversa (Santoro, 1996).

Es notoria la relevancia asignada a la madre como figura interlocutora, con la cual se establece comunicación sobre los contenidos visto en televisión. Esta comunicación no es trivial, si entendemos que los temas recreativos por su "lenguaje lúdico afectivo" (Fuenzalida, 2000), configuran privilegiadamente creencias y representaciones psico-socio-culturales que nutren las visiones de la vida de niñas y niños. Además ello es una muestra de la cercanía que tiene niñas y niños con sus madres, lo cual podríamos asociar con el rasgo cultural del "matricentrismo", "matrisocialidad" en las familias venezolanas, enunciado por varios investigadores (Hurtado, Moreno Vethencourt, entre otros).

De acuerdo con los estudios sobre la familia venezolana (algunos de ellos mencionados en este trabajo) consideramos que la familia y los padres en particular, tradicionalmente no han contado ni cuentan en la actualidad con la preparación para fomentar la competencia cultural (asociada a la ciudadanía) que ayude a niñas y niños a denotar su cultura internalizada, para autónomamente cuestionarla, y connotarla éticamente, escogiendo lo que considere valioso de ella para configurar una síntesis personal de su cultura; tampoco tienen la disposición y formación para ofrecer a sus hijos un contexto de interpretación de los mensajes televisivos que capacite a niñas, niños y adolescentes para ver y analizar crítica y creativamente sus contenidos y lenguaje.

Al comparar las orientaciones valorativas expresadas en las historias de niñas y niños con la pregunta N° 3 -sobre hábitos-: ¿Generalmente ves televisión sólo o acompañado? Encontramos que niñas y niños que observan generalmente solos la televisión, le dan alta relevancia a los antivalores individuales (1er lugar con 34%) en las orientaciones valorativas de sus historias; y en segundo lugar le asignan a los valores sociales un (30%). Por su parte niñas y niños que observan generalmente acompañados la televisión, le dan la más alta prioridad en sus historias a los valores sociales (45%), en tanto que le asignan una consideración media a los antivalores individuales (25%).

Las niñas que observan televisión generalmente solas, le dan relevancia a los valores sociales (1er lugar: 33%), y luego a los antivalores individuales (2do. Lugar: 30%), vale señalar la cercanía de ambos porcentajes. En tanto que las niñas que observan televisión generalmente acompañadas, le dan una alta prioridad en sus historias a los valores sociales (50%), y luego a los antivalores individuales (2do. Lugar: un 23%), y le asignan la más baja prioridad a los antivalores sociales (8%). La niñas que ven televisión solas muestran porcentajes cercanos en su orientación hacia valores sociales y antivalores individuales, lo cual expresa poca diferenciación en las opciones éticas asignadas a sus personajes. Las niñas en compañía expresan una mayor orientación hacia los vínculos sociales, lo que se asocia con la especial atención que dan a la afectividad en la trama de sus historias.

Los niños que observan televisión generalmente solos, le dan alta prioridad a los antivalores individuales (1er lugar: 36%), y luego a los valores sociales (2do. Lugar: 28%) Los niños que suelen observar televisión acompañados, le dan una alta prioridad en sus historias a los valores sociales (41%), y luego a los antivalores individuales (2do. Lugar: 28%), y le asignan una baja consideración a los antivalores sociales (6%). En los niños se privilegian los antivalores en solitario, y los valores sociales en compañía, aún cuando inquieta la relevancia que asignan a los antivalores. En este orden de ideas, recientes investigaciones de la Universidad de Navarra en España (Junio, 2007) sobre la "Influencia de la TV en el fracaso escolar" indican que el consumo exagerado de televisión se asocia con el aislamiento social y se vincula con el fracaso escolar en niñas y niños.

En la relación de niñas y niños con la programación televisiva, la compañía humana disponible y su orientación valorativa (como criterio ético en formación), constituyen factores determinantes para consolidar un "compartir simbólico" en el proceso de configurar sus hábitos

televisivos. La compañía al ver televisión da la posibilidad de incluir al otro y su palabra en un diálogo creador (Freire), en el entramado de imágenes que reciben. La decisión de cada niña y niño de incluir al otro acompañante en su comunicación, juega un rol determinante. Así como la calidad de su comunicación familiar como mediación simbólica crea significados y realidades particulares como lo sugiere Bruner (1994). Desde la interacción que se despliega alrededor de la televisión niñas y niños buscan significados y los ajustan, ya sea desde una connotación alienada a la cultura internalizada o desde la deconstrucción reflexiva: denotación – connotación creativa (personal). Estas dinámicas subjetivas interactúan con sus preferencias, compañía disponible y su orientación valorativa personal, la cual sería en todo caso, el elemento central que determina el manejo de esta negociación.

La familia venezolana otorga escaso valor a la preparación de niñas y niños para denotar o desentrañar su cultura internalizada (competencia cultural) ello parece sustentarse en las carencias significativas del "compartir simbólico", que le capacita para plantear preguntas éticas e invitar a niñas y niños a escoger entre diversos valores disponibles su camino o proyecto de vida. Nos preocupa este debilitamiento en la función simbólico por ser base del rol orientador de la familia venezolana con niñas y niños, obviamente el impacto de esta tradición desvaloriza la educación ciudadana que capacitará a la persona para escoger voluntariamente entre la diversidad de valores las opciones para desarrollar su proyecto de vida propio.

Por otra parte la familia venezolana por plantearse metas confusas, supeditadas a la dependencia hacia la madre, crean un sentido de la vida en sus miembros ligado a lo que Gear y col. (Ibíd.) denominan el melodrama como un estilo de vinculación afectiva que promueve metas irrealizables que se pretenden lograr sin correr riesgos. Ante lo dicho creemos que la gran mayoría de nuestras niñas y niños se desarrollan en contextos familiares que no garantizan la moderación del impacto de la televisión y otros medios audiovisuales como los videojuegos e internet, ello nos coloca en el compromiso ético de apoyar la formación de ciudadanos con competencias psico-sociales para ser padres (antes que les toque este gran compromiso); crear mejores contenidos televisivos que humanicen las relaciones interpersonales, desde el modelo de las virtudes ciudadanas; e implantar programas de educación para el uso de los medios audiovisuales, en especial la televisión, orientados a los padres y a toda la familia.

Para emprender estas intervenciones es importante reflexionar en lo que algunos autores desde el psicoanálisis denominan "los déficit simbólicos" (Cerbino; 1999): que alude a la construcción de sentidos sin referentes simbólicos, considerando que cada vez son más escasos los recursos simbólicos en la niñez y la adolescencia en especial cuando viven en condiciones de soledad o de marginalidad. Las representaciones sobre las que se construyen las relaciones sociales son más imaginarias que simbólicas, siendo guiadas por las anticipaciones imaginarias que los sujetos en interacción sobre las percepciones de unos y de otros: ¿Qué pensará de mí el otro? ¿Cómo querrá verme el otro? Etc. Estos imaginarios sustentan la producción de sentidos y de lenguaje, y por supuesto las interacciones entre los sujetos. Ante el debilitamiento de los intercambios simbólicos – que se apoyan en lógicas como la reciprocidad o el compartir ideales – las relaciones se tornan cada vez más imaginarias, más frágiles en si, por apoyarse en supuestos más dependientes de la mirada que de las certezas de las cosas dichas.

En la actualidad la circulación globalizada de imágenes provee a la niñez de objetos imaginarios que sostienen sus comportamientos y representaciones motivacionales cuando las relaciones familiares y sociales se empobrecen. La liga del deterioro de los vínculos familiares con las tendencias massmediáticas sustentadas en antivalores y estereotipos, y no la sola presencia del flujo televisivo y mediático, conforman las condiciones de riesgo para que niñas, niños y adolescentes se orienten hacia el individualismo y el consumismo desprovisto de intencionalidad ética.

# Familia y EPM.

La programación televisiva ofrece una influencia en niñas y niños que toma forma dependiendo del contexto de interpretación de cada uno (en función de la dinámica comunicativa familiar, que incluye el tratamiento hacia la televisión). De esta forma la familia modula los efectos e influencias de los mensajes televisivos en niñas y niños; por lo que es crucial aprovechar este talante para incorporar la educación en valores y en Derechos Humanos como un proceso dialógico y reflexivo que comience desde el hogar, lo que bien podría desplegarse desde los medios televisivos al promoverse mensajes televisivos; con pautas de interés público que permiten la construcción y resignificación de las vivencias personales y sociales para crear negociaciones culturales que conforman una ciudadanía diversa y democrática.

En la medida en que el contenido de la programación televisiva se inserte en la interlocución de una comunicación interpersonal basada en valores, robustecerá los recursos

simbólicos del ámbito familiar y escolar de niñas y niños, y se transformará en un recurso puente para que ellos puedan conocer su entorno y su cultura. Fortalecer este vínculo: Comunicación interpersonal ética y programación televisiva otorgará poder de comprensión y reflexión a niñas y niños, contribuyendo con su desarrollo integral y el reconocimiento de sus derechos y deberes.

La familia venezolana se encuentra hoy ante una exigencia paradójica, si bien la familia es responsable de modelar los hábitos televisivos, supervisar y orientar el uso de la televisión en niñas, niños y adolescentes sobre contenidos transmitidos en ciertos horarios (de acuerdo a la Ley de RSRTV). Es también cierto que la mayoría no posee el conocimiento y las destrezas de una alfabetización audiovisual básica vinculada a la valoración de la formación ciudadana, para analizar y discernir la naturaleza e impacto de los mensajes televisivos. El Estado a través de la Comisión Nacional de Telecomunicaciones (CONATEL) debe proveer alternativas efectivas para capacitar a los ciudadanos en la lectura crítica de los contenidos televisivos. Además los medios como emisores podrían facilitar esta dinámica, desde su responsabilidad social, la cual han comenzado a asumir, no obstante falta mucho camino por andar en la promoción de contenidos ajustados a los valores democráticos, y la prevención del impacto negativo que traen asociados los contenidos de riesgo en la niñez.

# Ciudadanía y EPM.

A partir de la creación de historias y personajes ficticios en su historia para televisión, niñas y niños se representan el Protagonismo como proceso y como fin ciudadano, personal y socialmente significativo. La vinculación de la orientación valorativa (valores sociales, valores individuales y antivalores) con la acción-motivación del trabajo, atribuida a sus personajes principales, nos refleja las representaciones psico-socio-culturales de su propio nivel de Protagonismo ciudadano en formación. En tal sentido, encontramos que las propuestas éticas sobre **Protagonismo** ocupan el tercer lugar (18%) con personajes motivados por valores sociales con la responsabilidad de trabajar. En primer lugar con (26%) vemos las propuestas que favorecen el **Sub- Protagonismo** de los Personajes Principales, en el cual los personajes presentan intenciones enfocadas en valores individuales con la responsabilidad de trabajar; y en segundo lugar con (25%) se ubican las propuestas del **Anti-Protagonismo**, con personajes que privilegian las intenciones basadas en antivalores sin la responsabilidad de trabajar. Estas expresiones muestran una baja incorporación subjetiva (identificación) con los valores sociales integrados al trabajo; lo que podemos inferir como un obstáculo para el aprendizaje y ejercicio de virtudes sociales en la convivencia ciudadana. Ello unido al segundo lugar obtenido por las

orientaciones valorativas que exaltan antivalores individuales, preocupa por evidenciar percepciones limitadas y banalizadas de si mismos y de los otros.

Niñas y niños así proyecta su gran necesidad de ser formados en las virtudes ciudadanas para la convivencia en democracia. Es un deber ciudadano y de la sociedad mostrar el cómo: las opciones del camino para conocer y practicar las virtudes ciudadanas, desde ejemplos prácticos que contundentemente narren las prioridades y valores de la vida ciudadana desde nuestra cotidianidad.

Con relación a las sugerencias y recomendaciones que niñas y niños consultados plantean para mejorar la programación televisiva, encontramos lo siguiente: Un (30%) solicita la disminución de los cortes comerciales; en segundo lugar: (17%) le gustaría disponer de más programas de comiquitas y dibujos animados; en tercer lugar: (10%) le gustaría que se incluyera más películas en la programación; en cuarto lugar: (7%) desea disponer de más programas deportivos. En quinto lugar: (6%) solicita ver más telenovelas; en sexto lugar: (4%) solicita ver más información no ajustada a su desarrollo, como por ejemplo: violencia, sexo y terror; y (4%) solicita más contenido educativo.

Al mirar comparativamente los aportes de los tres grupos encontramos que todos coinciden en los primeros lugares, en proponer menos cortes comerciales y más información deportiva en la programación televisiva; particularmente el grupo 2 (nivel C) y el grupo 3 (nivel D) asignan una alta prioridad a esta propuesta, ubicada en el primer lugar de sus planteamientos. Los grupos 2 y 3, coinciden en proponer en los dos primeros lugares: Menos cortes comerciales y más comiquitas y dibujos animados. En tanto que los grupos 1 y 2 coinciden en proponer mejoras en la calidad del contenido planteando menos violencia (Grupo 2); más información educativa, y más contenido sobre niños y adolescentes (Grupo 1); aspectos que el grupo 3 no les atribuye tanta relevancia.

Las propuestas vinculadas con mejorar su calidad y solicitar valores sociales para la programación televisiva representan el 15%, del total de 272 propuestas. El resto de las propuestas se orientan hacia la satisfacción de preferencias personales, de acuerdo al tipo de contenido que le agrada ver a cada uno, o a la eliminación de interrupciones, por cortes comerciales; sin que ello implique una reflexión acerca de los valores asociados a estas solicitudes. El predominio de propuestas orientadas hacia la satisfacción de preferencias personales (individuales), con escasa reflexión acerca de los valores (en particular los valores sociales), nos muestra la necesidad de formar a niñas y niños en la adquisición de criterios apropiados para evaluar la programación televisiva a la cual tienen acceso, además de ofrecerles

una visión más amplia (que abarque lo nacional, internacional y global) del impacto que tienen los medios de comunicación en la cultura y las relaciones humanas.

Todos somos actores del ecosistema televisivo venezolano, niñas y niños también son actores pero actualmente: "Sin-protagonismo", lo cual proyectan en sus historias al enfocarse predominantemente hacia motivaciones basadas en <u>valores individuales o antivalores</u>, lo que combinado con el no trabajo (en su nivel de desarrollo y capacidades), les coloca en desventaja como ciudadanos. La sociedad somos todos y por ello somos responsables de activar oportunidades ciudadanas para preparar y formar a niños y niños para trabajar (ejercitando sus criterios éticos) en el mejoramiento de su relación con la programación televisiva. Ellos pueden hacer una labor creativa fundamentada en la ética lúdica, desde el "compartir simbólico" que ofrece el juego nutrido de virtudes ciudadanas, un juego muy serio, por el impacto que tiene al crear ciudadanía, desarrollo humano, respeto por los Derechos Humanos y amor por sus Deberes.

La EPM vinculada con la educación en valores es un ámbito privilegiado para propiciar el análisis y transformación de la tendencia cultural del déficit de socialización (Tedesco, 1996), considerando que los mensajes significativos no son creados sólo desde la familia y la escuela, sino desde la complejidad de la sociedad completa; en tal sentido, la EPM que promueve la ética ciudadana, es una herramienta para impulsar nuevos proyectos colectivos que construyan significados éticos, desde la familia, escuela, las comunidades y los propios medios. A propósito de ello, tenemos la convicción que los mensajes televisivos que muestren modelos de comportamientos ciudadanos ejemplificando las virtudes democráticas, pueden generar un notorio impacto positivo en la formación ética de niñas, niños y adolescentes.

La convergencia actual de los medios de comunicación es también una convergencia de formas de comunicación: conforme empiezan a combinarse: Televisión – Internet – Telefonía Celular, Familias con poco compartir simbólico, en un entorno de "déficit de socialización" sin herramientas éticas internalizadas para proteger la intersubjetividad del "diálogo amoroso"; los límites entre las comunicaciones de masas y la comunicación interpersonal se harán cada vez más difusos y ello podría crear visiones distorsionadas de los procesos de autoafirmación y reconocimiento de la alteridad, debilitando la intersubjetividad que sustenta el respeto a los Derechos Humanos. En este entorno mediático más complejo resultará cada vez más importante la necesidad de llegar a una praxis de la Educación para los Medios que oriente éticamente la ciudadanía y consolide las bases del aprendizaje de virtudes ciudadanas alineadas con el respeto a los Derechos Humanos de todos.

La EPM podrá usar metáforas locales (historias, relatos, cuentos, chistes, objetos de la cotidianidad, etc.) propias de nuestra cultura venezolana como herramientas conciliadoras de las contradicciones creadas entre las realidades del niño y los estereotipos foráneos, permitirá mostrar en la propia programación televisiva la posibilidad de reflexionar en los personajes desde modelos amplios (como los arquetipos), que dan cabida al pensamiento crítico y creativo de niñas y niños.

En el país, vivimos tiempos de participación y debate por lo que resulta pertinente invitarnos a repensar la relación entre los medios audiovisuales y la ciudadanía, y en particular la relación: Niñez – Programación Televisiva. Reflexionar desde nuevas perspectivas como la investigación y el diálogo ciudadano, nos dará luces para hacer un uso digno y ético de este medio, en el proceso de acompañar el desarrollo de nuestras niñas y niños. Invitémonos todos incluyendo a niñas, niños y adolescentes a la discusión y formulación de un Plan para una Mejor Televisión a propósito de las transformaciones que vislumbran el establecimiento de la televisión de servicio público en el país, un ejercicio sociocultural de escasa historia práctica en el país.

#### Desde la Ética lúdica:

Diversos elementos en las historias creadas por niñas y niños ponen en evidencia la proyección de sus orientaciones valorativas enfocadas principalmente al individuo, lo que expresa una visión predominantemente individualista en sus tele-relatos. Nos preguntamos si será ello una manifestación de lo que la psicoanalista Benjamín (1997) sugiere al apuntar que en la sociedad postmoderna "Narciso ha sustituido a Edipo como mito representativo de las complejidades humanas de la actualidad". Narciso representa la preocupación por uno mismo y la negación de la realidad, por lo que agrega que el malestar de la cultura actual no es el de padecer demasiada culpa sino demasiado poca. Es desde las subjetividades ensimismadas como indica Vattimo (1987) donde se inicia la ruptura de las fronteras entre imaginación y realidad, coincidiendo esto con la propuesta de que la meta es el goce en lo banal, con la consecuente destrucción de la subjetividad a través de su vaciamiento. En lugar de los valores morales, el dinero y el acceso a posesiones materiales son los antivalores (metas falsas) que hacen feliz al individuo.

Los principales motivos que niñas y niños manifiestan en sus historias para la televisión, dan preponderancia a las necesidades secundarias, conformando el siguiente orden:

- 6. Afiliación: Afectivos y Diversión (55%).
- 7. Poder: Posición Prestigio y Posesión de bienes (32%).
- 8. Logro: Posición y Conocimiento (31%).

Niñas y niños consultados proyectan en sus historias la siguiente fórmula motivacional:

1.Afiliación - 2.Poder - 3.Logro. La cual difiere de los resultados obtenidos en el estudio que reseña (Romero García, 1994) realizado en Venezuela, que encontró un predominio de motivaciones al poder y la afiliación, y escasa relevancia a la motivación al logro (en adultos); y en los niños una motivación con la fórmula: Logro-Afiliación-Poder. Probablemente ello obedece a la creciente incorporación de niñas y niños a la dinámica consumista como lo pone en evidencia el estudio de Datanálisis (2007) con el cual se titula en la prensa nacional el artículo: "El venezolano aprende a ser consumista desde niño" que revelan una fuerte tendencia al consumo de bienes y servicios en los centros comerciales como el lugar más visitado para divertirse y reunirse las familias. Las principales actividades que realizan los encuestados en los centros comerciales son: pasear para ver tiendas con sus familiares o amigos (53%), en segundo lugar el (40,2%) hace compras en los establecimientos; 31,4% se dirige a restaurantes; curiosamente a la conversación entre amigos, los niños en los centros comerciales dedica sólo 8,8%. (El Nacional. A Ciudadanos. Viernes, 31 de agosto, 2007).

En las niñas los motivos vinculados con la afiliación (Afectivos y Diversión) obtienen el primer lugar en las tramas de sus historias; los motivos asociados al Poder (Posición - Prestigio, y Posesión de bienes) y al Logro (Posición y Conocimiento) obtienen un segundo lugar. Fórmula motivacional de las historias de niñas: **1.Afiliación – 2.Poder = 2.Logro.** 

En los niños los motivos asociados al Poder (Posición - Prestigio, y Posesión de bienes), se ubican en el primer lugar de las propuestas motivacionales de sus tramas. Importancia muy similar le dan a los motivos de afiliación (Afectivos y Diversión) en un segundo lugar y los motivos asociados al Logro (Posición y Conocimiento) se colocan en el tercer lugar. Fórmula motivacional de las historias de niños: **1.Afiliación - 2.Poder – 3.Logro.** 

Estas tendencias motivacionales proyectan a las necesidades afectivas y recreativas como las que más interesan a niñas y niños en su niñez tardía. Es importante conectar su deseo por afiliarse con la posibilidad de crear vínculos humanos de calidad, lo cual ineludiblemente ha de basarse en la formación en valores y virtudes en sus diversos entornos. Además su

incorporación en actividades culturales creativas nutrirá su deseo de disfrutar y compartir. La motivación de poder es un aspecto para el que requieren internalizar criterios éticos, para desplegarlo de forma adecuada. La motivación al logro como señala Romero García (Ibíd.) es la orientación motivacional que mejor consolida el proceso de autoafirmación y desarrollo en niñas y niños, de estas edades, por ello se requiere su incentivo tanto en el hogar como en la escuela.

A partir del análisis de los personajes de las historias para televisión creados por niñas y niños, se aprecia un alto grado de internalización y reproducción de estereotipos televisivos, en particular se categorizan nueve estereotipos frecuentes los cuales expresan comprensiones limitadas y distorsionadas de las relaciones entre personajes, lo que se traduce en simplificación superficial de la concepción de alteridad (el reconocimiento de otros); además de cierta dificultad latente para escoger las opciones convenientes (éticas) en la convivencia humana.

Los nueve estereotipos en su mayoría enfatizan el bienestar individual del personaje principal, poniendo en evidencia la carencia de valores sociales en la base de las relaciones interpersonales de las historias. Esta frágil base ética proyectada en gran parte de los personajes de las historias, parece ser reflejo de la orientación valorativa enfocada exclusivamente en el individuo, asimilable a lo que algunos autores han llamado "nuevo narcisismo" (Sennet; 1980; Lipovetsky; 1983) que se despliega en el contexto del consumismo en "un mundo imaginario desimbolizado" (González, 1999) y la demanda de satisfacción inmediata de impulsos primarios. Estas tendencias culturales se vinculan con el debilitamiento del "compartir simbólico" (Gear; 1988) y se asocian con la configuración del déficit de socialización apuntado por Tedesco (1996), estas perspectivas además de inquietarnos nos exhortan a contribuir con la transformación de las dinámicas socializadoras de la familia, escuela y comunidades.

A partir de estas tendencias de estereotipia en los personajes, esbozamos la expresión de los nueve estereotipos más frecuentes en la muestra, el orden en que se presentan, expresa su notoriedad:

- 1. La joven simpática, bella y enamorada (inspirado en personaje de telenovelas).
- 2. El hombre agresivo que resuelve los problemas a través de la violencia. (Guerreros / policías y ladrones).
- 3. La adolescente simpática que generalmente es invitada a salir por amigos, pretendiente o novio.
- 4. El adolescente o joven atractivo y competitivo (Deportista).
- 5. El sorprendido o accidentado de imprevisto. (Hombre)

- 6. La Dupla victimario víctima (masculina), éste último despreciado y/o asechado con riesgo de muerte.
- 7. El adolescente travieso que juegan e irrespeta las normas de convivencia.
- 8. La mujer vengativa con el hombre (Ex pareja).
- 9. El superhéroe, o el hombre que rescata a alguien en problemas.

De estas nueve configuraciones estereotípicas, tres corresponden a personajes femeninos y seis a personajes masculinos.

Los niños formulan mayor cantidad de estereotipos en sus tele-relatos, que las niñas ello podría vincularse con estudios realizados en los últimos años (Martínez, Bengoechea y col., 2005) que evidencian que las niñas y las adolescentes poseen un nivel superior de conocimiento sobre el género, que el de los chicos. Considerando el mayor interés de ellas en las relaciones interpersonales, que manifiestan en actitudes más flexibles y una mayor tendencia al cambio en la identidad de género, debido probablemente a que la presión social para estereotipos masculinos sigue siendo más rígida y coercitiva que la presión para estereotipos femeninos.

La relación de niñas y niños con la programación televisiva es uno de los espacios comunicacionales centrales en sus vidas, este "espacio transicional" (Winnicot, 1971), configura un ámbito lúdico poco explorado en su potencial socializador positivo; posee un enorme impacto que es desaprovechado para sensibilizar a niñas y niños en la creación ética de su conciencia ciudadana.

Entendiendo que toda narración es una invitación al pensamiento, a la construcción de significados, a la elaboración de sentidos, y que narrar es desplegar un espacio imaginario para experiencias de pensamiento en las que la ética se ejerce de un modo hipotético. (Ricouer, Bruner). Apreciamos en los consultados un predominio de orientaciones valorativas de tipo individual en las que el otro suele quedar en segundo plano, el vínculo psico-comunicacional se propone desde los intereses personales. Se evidencia una sobredeterminación de la individualidad, con escaso sentido Protagónico en los términos que hemos delimitado.

La forma en que niñas y niños vivencian sus interrelaciones se fundamenta en la posición ética que están configurando desde su cotidianidad con actividades lúdica que bloquean el contacto solidario de niñas y niños. Nos unimos a la advertencia enunciada por Burín (1999) sobre la tendencia a la consolidación de una concepción individualista de la vida dentro la cultura internalizada por la niñez y adolescencia, la cual pone en riesgo el desarrollo pro-social

del individuo formado en tal construcción de ciudadanía. Esta tendencia ha sido por décadas una ingrata tradición latinoamericana, desde esta lógica no parece casual que la dimensión cultural y los valores de la dignidad humana en la producción y transmisión de los contenidos audiovisuales, siendo temas prioritarios en especial para la niñez, carezcan del tratamiento ético adecuado en nuestro país.

En este horizonte sería desacertado afirmar que la programación televisiva por su poder emisor produzca sola las identidades individualistas, consumistas y éticamente confusas en niñas, niños y adolescentes, pues que estos aspectos transcurren en procesos humanos y socializantes que atañen más a los vínculos humanos (tanto los hábitos televisivos familiares, como el proceso de creación de personajes televisivos que hacen los guionistas de telenovelas, por ejemplo). Todo mensaje televisivo transita por un proceso de interpretación que es fundamentalmente intersubjetivo; la mediación principal es interpretativa e intersubjetiva. En ella participan como mediadores todos los actores del ecosistema televisivo: Familia, Escuela, Estado, Sociedad Civil (audiencias), Productores, Canales de TV, etc. El reto es crear una sinergia social entre todos los actores que: "invente" una práctica ciudadana capaz de descubrir las potencialidades de la televisión para fomentar los valores ciudadanos con contenidos que nos sensibilicen hacia la familiaridad humana y el disfrute de niñas y niños.

# Ética y EPM.

El análisis de los significados de los tele-relatos (tanto los construidos desde la imaginación de niñas y niños, como los transmitidos por TV) como productos psico-socio-culturales nos permite deconstruir los contenidos de la connotación cultural: haciendo visible lo invisible (Tele-e-videnciando de acuerdo con Orozco, 2002), desde esta lógica se estructura la metodología semi-proyectiva de exploración subjetiva que versionamos en este estudio, y con la cual invitamos a niñas y niños a construir en texto y dibujo sus historias para televisión. Esta herramienta de la autoría de Santoro (1969) nos impresionó por su potencial para acercarnos a niñas y niños y permitirnos conocer sus vínculos subjetivos de empatía, identificación y proyección con sus personajes preferidos de televisión y cine. Encontramos así, que dibujar es una actividad privilegiada para abordar el análisis de los tele-relatos de la programación televisiva, por cuanto niñas y niños expresan espontáneamente los aspectos más relevantes de su vinculación afectiva con sus personajes favoritos de la programación televisiva. Los significados que ellos asignan a sus personajes, las acciones y escenarios que inventan son una excelente oportunidad para entender sus propias necesidades afectivas, cognitivas y relacionales. Además de ofrecerles el sentido compartido simbólicamente de entenderse y verse a si mismos como creadores, en tanto narradores de historias (productos culturales) de su propio

ingenio. "Fabricar historias" y crear significados en las narraciones, configura contenidos transformables que llevan el sello de su imaginación y que también son negociables, problematizables y "liberadores" como contenidos de su corazón y de cultura (Freire, 1982. Bruner, 1990).

Así consideramos al dibujo como una excelente herramienta en la EPM con niñas y niños, que puede facilitarles la visión de su capacidad de crear historias y personajes para televisión y cine; que le permite apreciar su capacidad para transformar los significados asociados con historias y personajes de los programas televisivos. Padres y maestros pueden promover el dibujo como actividad lúdica que facilita el diálogo sobre los contenidos que niñas y niños ven en los diversos medios de comunicación, e incluso en el uso de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTICs), cada vez más accesibles para ellas y ellos.

Tengamos presente como lo sugiere Silverstone (1999), que el placer y el juego son aspectos centrales de nuestras relaciones con los medios de comunicación. Por ello es vital vincular armónicamente el juego de niñas y niños con la Educación para los medios (EPM), sirviéndonos de la guía de los valores. Estas acciones crearán puentes entre el disfrute del juego y el aprendizaje del lenguaje audiovisual de los tele-relatos, lo que motivará a niñas y niños a participar activamente en la creación de su nuevo conocimiento audiovisual: Su 2da. Alfabetización: La mediática, que le permitirá formarse como un ciudadano consciente de sus opciones frente a los medios audiovisuales. Como lo propone Orozco (2002) Tel-e-videnciar, puede vincular la pedagogía lúdica y analítica de acuerdo al nivel de desarrollo y a las situaciones concretas de niñas y niños. Necesitamos: ¡Jugar a la televisión!, con distintas actividades, usando recursos cotidianos para los niños, de forma tal que se les demuestre que la representación televisiva es una construcción, no un espejo, ni una ventana al mundo.

Por la vía del ejercicio ético del juego podemos guiar a niñas y niños para que aprendan cómo disfrutar las virtudes. Este planteamiento es expuesto en otros términos por Ferrés (2000) para quien es central educar el placer audiovisual, en un modelo jerárquico sustentado en los valores. En su propuesta el objetivo de la EPM es ayudar al usuario a escalar niveles en la jerarquía de los deseos, en la jerarquía de los placeres audiovisuales; partir de los primarios para llegar a los superiores. Creemos que este aprendizaje puede vincularse estrechamente al aprendizaje de las virtudes ciudadanas para niñas y niños, por lo que la EPM ha de ser por naturaleza educación para las virtudes ciudadanas, desde el disfrute y la invitación a la autonomía ética.

#### Con la Cultura a cuestas.

Al estudiar la vinculación entre niñas y niños con la programación televisiva, en particular desde sus historias para televisión, emergen aspectos de su psico-cultura (cultura internalizada) en los que se representan las problemáticas y contradicciones asociadas principalmente al valor que le da la cultura a la masculinidad y a la feminidad; demarcando en la superficie del debate la autoridad de definir los roles de género o las alternativas legítimas para mujeres y hombres. En segundo plano y con menos relevancia se representan las tensiones de la diferencias intergeneracionales, evidenciadas en la sobre-valoración mediática de la "subcultura juvenil y adolescente urbana" enfocada a la exaltación del cuerpo, el espectáculo, la emocionalidad la cual es más notoria en las niñas que en los niños.

En los contenidos expresados en las historias, encontramos que las contradicciones por la desigualdad de género es el gran tema psico-cultural que inquieta a niñas y niños en su niñez tardía; creemos que en esta etapa se enfocan más en desentrañar la relación entre hombre y mujer, por su necesidad de comprender los vínculos de género en su dinámica familiar, y su necesidad de autoafirmar su identidad personal e interactuar con sus pares con más confianza en si mismos considerando que ser parte de los grupos de pares implica ponerse a prueba y demostrar su propio valor y habilidades. Niñas y niños se hacen preguntas sobre sus propios cuerpos y sus transformaciones hacia la maduración sexual (como la menarquia en el caso de las niñas), luego de los 10 años es frecuente que ellas y ellos conversen sobre sus características sexuales secundarias, y se interesen progresivamente en lo ocurre con otras personas del sexo opuesto.

En sus historias, las representaciones relativas a las contradicciones culturales de las diferencias intergeneracionales son más evidentes en niñas y niños mayores (en especial a los 11 años), por lo cual parece ser un tema psico-cultural que inquieta más a las preadolescentes y los adolescentes, a propósito de los retos que se plantean para independizarse de los adultos. En esta etapa los niños están transformando sus sentimientos de dependencia hacia los adultos y conforme aprenden a resolver por si mismos actividades que antes eran controladas por sus padres u otros adultos significativos, se crea en ellos una disyuntiva en la cual se quiere la protección y guía de los padres, pero a la vez se desea ser libre de su influencia para hacer nuevas actividades de su interés.

Desde estas contradicciones que incorpora la dialéctica cultural: tradición – innovación como fuentes de malestar al que la cultura nos expone, resulta imprescindible entre otras tantas acciones transformadoras: Activar las narrativas infantiles como fuentes de transformación: ofreciendo nuevos modelos del mundo, activando una dinámica creativa entre lo consolidado

(estereotipos impuestos) y lo posible (lo propio – original – lo arquetípico – lo complejo); en este sentido, creemos que con la EPM, podemos construir alternativas valiosas con niñas y niños.

Creemos como lo propone Bruner (1997) que estas expresiones subjetivas de las niñas y los niños consultados constituyen "intenciones situadas" en tanto son inquietudes desplegadas en un escenario cultural y desde su intencionalidad personal. Así niñas y niños en esta etapa se motivan a "tomar prestados" los estereotipos televisivos como aspectos valorados y aprobados en la cultura, con lo cual además usan un lenguaje compartido con sus amigos y los medios de comunicación, lo que les permite fundamentar su autoafirmación en narraciones que son "un lenguaje común" entre sus pares. Por ello creemos que niñas y niños en la niñez tardía entran en una etapa en la cual la cultura internalizada se consolida en procesos de construcción y negociación de significados, en especial sobre su identidad personal, para lo cual son "guiados" en buena parte por las propuestas mediáticas. Los riesgos asociados con la descontextualización y el reduccionismo que traen los estereotipos de los personajes televisivos están en la conversión de contenidos estereotipados en densos prejuicios sociales que limitan y restan caudal humano a la convivencia saludable de niñas, niños y adolescentes.

En relación con algunos aspectos comparativos, encontramos, que en referencia al lugar en el cual se desarrollan las historias: Santoro en su investigación de 1969 encuentra un 24,3% de referencias a Venezuela y para Estados Unidos un 54,5%, sin referencias a países latinoamericanos. En la investigación de 1996: Venezuela obtiene un 25%, Estados Unidos un 19,36% y México en 7,4%. El 57% de referencias a Venezuela encontrado en este estudio nos expresa comparativamente, una creciente vinculación simbólica de niñas y niños con su país, durante la última década.

Coincidimos con los planteamientos hechos por Santoro en su segunda investigación (1998): "encontramos que los cambios en la realidad, en sus distintas facetas: económicas, políticos, sociales, quedan reflejados en los contenidos de las historias de los niños. Pero se nota el predominio de los procesos de identificación con los personajes y contenidos de la televisión, lo cual nos llama a preocupación. Se concluye, además, que la programación refleja en parte los cambios políticos a nivel mundial, y esto a su vez es captado y repetido por los niños (...) El trabajo comparativo muestra la estrecha relación entre las condiciones sociales en general, los contenidos de la programación y la representación en el niño, tal como se ha sostenido siempre" (p. 33).

### Perspectiva de género:

Uno de los principales hallazgos del estudio lo constituye: "Tel-e-videnciar" la percepción estereotipada de los personajes que encubre la desigualdad en las relaciones de género, propuestas en las historias elaboradas por niñas y niños. Ello pone en evidencia que la socialización de nuestras niñas y niños asigna connotaciones de poder al género masculino dejando a las mujeres en una posición pasiva como espectadora. En tal sentido, Bourdieu apunta (2000): "el esfuerzo para liberar a las mujeres de la dominación, o sea, de las estructuras objetivas y asimiladas que les imponen, no puede avanzar sin un esfuerzo por liberar a los hombres de esas mismas estructuras que hacen que ellos contribuyan a imponerlas". Es vital deconstruir los estereotipos televisivos pues estas connotaciones culturales inadvertidamente dañan la intersubjetividad del vínculo hombre-mujer, sus efectos en las mentes de hombres y mujeres son la pérdida de referentes simbólicos que sustentan sus afectos y la posibilidad de bregar exitosamente con contradicciones y conflictos, con un compartir simbólico endeble se degradan cualidades como el respeto, la cordialidad y el amor, empobreciendo la calidad de las relaciones de pareja y las relaciones de parentalidad también.

#### **Personajes Favoritos:**

Las características personales más valoradas en los personajes principales creados por niñas y niños, son en primer lugar: su apariencia física y la belleza, prestigiando los rasgos físicos atractivos, primeramente en la mujer y luego en el hombre. Los rasgos asociados con la agresividad (especialmente en los niños) obtienen el segundo lugar; las cualidades personales vinculadas con la simpatía (principalmente en las niñas) obtienen el tercer lugar; siguen las características asociadas al ser competitivo (especialmente en los niños) en cuarto lugar; luego las características asociadas al ser travieso (en niñas y niños). En quinto lugar, la victimización del otro ante la violencia, expresada por niñas y niños; y finalmente cualidades como el altruismo y la ayuda a otros en momentos difíciles. Es notorio que las cualidades más resaltantes se asocian con los nueve estereotipos mencionados.

Se evidencian rasgos agresivos y autoritarios en la comunicación, de buena parte de los personajes, tanto a nivel de la descripción escrita como en los dibujos; por ejemplo muchos personajes que actúan motivados por antivalores son representados con rasgos faciales duros y angulosos y gestos agresivos, lo cual es relatado por escrito con expresiones agresivas; en otros casos los rasgos agresivos expresados sólo en los dibujos tienen un valor metafórico y su empleo es comparable al de metáforas verbales.

#### Protagonismo de los personajes:

El carácter de la mayoría de los personajes es ser bueno o ser malo, sin evolución psicológica, lo cual implica un nivel complejo de análisis para crear personajes, que no necesariamente se asume en la niñez tardía. No obstante observamos en gran parte de los telerelatos que se da prioridad a las acciones que no concluyen en metas claras, y se da menos importancia a los personajes, lo cual les resta potencia en su capacidad protagónica como fuerza interna que podría transformar las circunstancias y lograr las metas o valores sociales significativos. De manera que los estereotipos marcan la tendencia predominante en la creación de personajes en las historias de niñas y niños. De ésta forma podemos afirmar que los estereotipos limitan el poder protagónico de los personajes, y de los narradores también.

Ello expresa una visión del héroe trivializada y suplantada por falsos valores: el personaje es héroe por la violencia que ejerce sobre otros, por el poder que gana para establecer dominio y en ocasiones aniquilar a un enemigo. O también se es héroe o heroína desde una óptica que banaliza la vida, cuando la mujer por ser atractiva gana la atención de otros, o se siente valiosa cuando es considerada importante por otro, o cuando es deseada por el hombre. Estas visiones son opuestas a las posibilidades creativas en las que se adscribe la concepción de ser héroe enunciada por Savater, en la que nos inscribimos:

"Héroe es quien logra ejemplificar con su acción la virtud como fuerza y excelencia. En esta definición la mayoría de los términos no pueden ser conceptualizados rigurosamente, sólo pueden ser descritos de modo narrativo (...) el héroe prueba que la virtud es la acción triunfante más eficaz (..) A la virtud que etimológicamente proviene de vir, fuerza o valor – se le reconoce una eficacia excelente..." (Savater, 1986: 111-112).

Establecemos algunas distinciones grupales, asumidas con cautela desde la exigua rigurosidad estadística para comparaciones intergrupales, no obstante valoramos que cualitativamente cada grupo expresa rasgos importantes de la población a la cual pertenece.

<u>Grupo 1</u>: 10 niñas y niños consultados. Privilegian el **Protagonismo** de los Personajes Principales (50%), con personajes motivados por <u>valores sociales</u> y el trabajo; luego enfatizan el **Sub-Protagonismo** con el (30%); con personajes motivados por <u>valores individuales</u> y el trabajo. Además expresan alto interés por los valores sociales. Baja identificación con los personajes televisivos. Preferencias televisivas: Deportes y Series. Referencia media a estereotipos.

<u>Grupo 2</u>: 120 niñas y niños consultados. Privilegia al **Sub-Protagonismo** con el (28%); con personajes motivados por <u>valores individuales</u> y el trabajo. Luego se resalta el **Anti-Protagonismo** (23%), con personajes motivados por <u>antivalores</u>, sin responsabilidad de trabajar. Además expresan interés medio por valores sociales y bajo-medio por valores individuales y antivalores. Porcentaje alto de referencias agresivas (en especial niños). Identificación media con los personajes televisivos. Preferencias televisivas: Deportes y Series. Referencia media-alta a estereotipos. Mayor porcentaje de observación de televisión solo (especialmente niños).

<u>Grupo 3</u>: 157 niñas y niños consultados. Dan prioridad a las propuestas de **Anti-Protagonismo** (27%) con personajes motivados por <u>antivalores</u>, sin responsabilidad de trabajar. Luego, le dan prioridad a las propuestas de **Sub-Protagonismo** con el (30%); con personajes motivados por <u>valores individuales</u> y el trabajo. Además expresan interés alto en valores sociales y medio en antivalores. Porcentaje más alto -cercano al Grupo 2- de referencias agresivas (en especial niñas). Identificación alta con los personajes televisivos. Preferencias televisivas: Telenovelas y Programa de variedades (espectáculos). Referencia alta de estereotipos. Mayor porcentaje de observación de televisión acompañados (especialmente niñas).

Esquema 1: <u>Pintando al Personaje</u>. A propósito de la frase de Simón Rodríguez: "las palabras deben pintar las ideas", que ilustra la importancia de la creatividad en la formación del pensamiento ciudadano en niñas y niños.

Niñas y niños ante la posibilidad de crear una historia narrada con sus personajes, se sitúan en el espacio lúdico de la narración y el dibujo, y se preparan a pintar con sus palabras y trazos gráficos, la síntesis de ideas que representa al Personaje. Así, configura un mundo ficticio de y para el personaje:

Este mundo ficticio de los personajes puede contar con diversos elementos, como por ejemplo las posibilidades de:

- Formar parte de un argumento narrativo que privilegia temas como la Amistad, el Amor, la Agresividad, etc.
- Desarrollar motivos y metas para satisfacer sus necesidades.
- Asume una forma de identificación con su género, edad (generación) y contexto (cultura).
- Se vincula con el otro género con vínculos morales de respeto o desconsideración e insensibilidad.

- Crear la personalidad de cada personaje, como su forma de ser que puede nutrirse con diversas cualidades humanas.
- Participa o no en el trabajo como actividad social productiva.
- Sus acciones y lenguajes lo vinculan con otros de forma pacífica o agresiva.
- Actúa en un contexto o localidad concreta: País, ciudad, pueblo.
- Posee orientaciones valorativas basadas en: Valores o Antivalores.
- Crea un nivel de Protagonismo que vincula sus valores sociales con el trabajo o se inmoviliza con los antivalores y la improductividad.
- Es percibido como similar o diferente a las relaciones personales del narrador (expresa el grado de identificación que posee el narrador con él)
- Expresa una perspectiva ética propia: que incluye su visión de lo conveniente o no, y su visión del otro.
- Se acerca a la elaboración de sus propias metas al esbozar su Proyecto de vida o se refugia en metas falsas con Estereotipos de vida (Visión de la vida de otros).

Estos elementos al crear una síntesis lúdica que se encarna en el Personaje Principal, quien mostrarán una proyección de las necesidades y vivencias del narrador.

Niñas y niños pueden crear sus personajes desde dos perspectivas o procesos distintos:

- Desde su cultura internalizada (connotada) no cuestionada ni re-decidida con su
  autonomía ética, de forma que Proyecta en el personaje sus propias carencias
  simbólicas, por lo que "toma prestadas" (se Identifica con) la identidad de los
  estereotipos culturales (mediáticos) y los reproduce. Reconoce su empatía (no su
  identificación) con estos estereotipos de televisión, etc.
- Desde la reconstrucción de su cultura internalizada (denota y luego connota una síntesis
  propia) se plantea preguntas, analiza y reflexiona las posibilidades del personaje y
  asume decisiones con autonomía ética. Reconoce su identificación con los personajes y
  la deconstruye; inventando pautas para crear la identidad del personaje. Descubre los
  arquetipos humanos, y puede también crear personajes complejos con contradicciones
  humanas.

# ESQUEMA 1:

Ver Documento de Power Point: Esquemas1y2.ppt

(Insertar para la edición)

#### La otra lectura de los personajes:

Creemos que los estereotipos televisivos expresados en la creación de personajes son representaciones sociales reduccionistas de la diversidad humana, enmascaran y ocultan las virtudes y también las debilidades y carencias humanas que los personajes pueden manifestar, y que pondrían a la luz nuestras verdaderas necesidades y carencias, cuestión difícil de asumir para todo ser humano y en especial para niñas y niños. No es casual la tendencia a estimar más a personajes idealizados que muestran sesgadamente lo positivo, dejando de lado la comprensión de nuestras flaquezas e incompetencias humanas. Ello toma cuerpo en la búsqueda de una cuasiperfección en ciertos personajes femeninos estereotipados como: "La Supermujer: Excelente madre, esposa y destacada trabajadora fuera del hogar", "La mujer perfectamente bella para toda ocasión", lo que es parte de las nuevas tendencias estereotipantes de la mujer en los medios de comunicación.

Como lo plantea Baíz (2000) uno de los motores del relato se inscribe en el personaje: La historia es porque el protagonista quiere algo; desea o carece de algo. Este énfasis en la falta como constitutiva, es como creemos, vital en el diseño de los personajes; para explicarlo el autor recurre a los planteamientos psicoanalíticos de Lacan que ilustran el proceso:

"Lacan explica la formación de la identidad sobre una primera carencia constitutiva: somos porque alguna vez alguien deseó que fuéramos. Somos deseo del otro sobre un presujeto, que construye su identidad en la complacencia de este deseo materno. Somos pues, por haber sido objeto de un deseo exterior, signados por una primera carencia desde que nos constituimos en sujetos. Esta carencia motoriza y direcciona nuestros movimientos posteriores." (Baíz, 2000: 4).

Desde estas consideraciones el autor afirma que más que un cúmulo de virtudes, más que un agregado de cualidades que lo visten, el personaje puede ser creado a partir de sus carencias constitutivas; lo que le confiere al personaje una dignidad desde su concreción personal, familiar, social, cultural e histórica, con la cual se motivará a actuar precisamente desde lo que no tiene, por las carencias, necesidades y deseos en él o ella personificadas.

Ello implicaría como apuntó Spinoza que el deseo es la esencia del hombre (en Ferrés, 2000) lo que expresa elocuentemente Gear y col. al enunciar:

"Sin tener deseos no hay sentido. Sin cumplir el deseo, no hay felicidad, sin un proyecto para cumplirlo, no hay entusiasmo en el vivir cotidiano. Pero para que haya sentido, felicidad, entusiasmo, el deseo de trascendencia debe ser el más íntimamente individual de cada uno, es

decir el más cercano a su historia y estructura personal. Y a la vez el más posible de ser alcanzado, dadas las constricciones que presenta la realidad interna y externa del sujeto, para el cumplimiento de ese deseo. Es decir que hay que negociar el deseo subjetivo con la realidad objetiva – la elección con la opción – para que ésta permita el cumplimiento de aquel" (p. 40).

Así como el cumplimiento del deseo implica negociar y crear nuevas alternativas. La creación de narraciones y personajes es para niñas y niños una negociación creativa en su mundo interior que sólo él o ella determinan. Es así como desde los personajes podemos mirar a los narradores (los verdaderos protagonistas de este estudio). Niñas y niños en su niñez tardía que vivencian su pertenencia a una generación y su individualidad, con gran apertura hacia el aprendizaje con gran potencial imaginativo. Sus personajes principalmente nos hablan de las necesidades de niñas y niños (los narradores).

En contraste, los estereotipos frenan la creatividad de la negociación que integra: deseos y realidades en niñas y niños. Metafóricamente los estereotipos son mamparas o bastidores que tapan los cuerpos de dos personas que intentan comunicarse, se entienden a medias por no poder encontrarse. Los estereotipos ocultan el deseo por descubrir a los otros, las necesidades humanas comunes y se nutren del pensamiento simplista, falto de creatividad propio del empobrecimiento del dialogo familiar. Por ello detrás de muchos personajes estereotipados creados por niñas y niños se ocultan necesidades no enunciadas (silenciadas y veladas), pero mostradas en dibujos y escritas entre líneas (cifrados: en clave). Desde la lectura de lo implícito, las necesidades de niñas y niños no enunciadas, emergen como parte de lo que expresan los personajes sobre sus autores y narradores.

Entre las necesidades de niñas y niños que se ponen en evidencia al compartir su vínculo con la televisión y crear sus historias para televisión, encontramos, las necesidades de:

- 1. disponer de compañía y comunicación significativa con sus familiares.
- 2. aprender a respetar los límites que requiere el comportamiento saludable (ejemplos los horarios: para estudiar, para comer, hacer tareas, ver televisión, colaborar en labores del hogar, dormir, etc.
- 3. formarse criterios apropiados para evaluar la programación televisiva a la cual tienen acceso.
- 4. autoafirmar su propia personalidad, fortalecer su identidad psico-sexual.

- 5. fortalecer la amistad, la recreación y el amor como habilidades éticas, que les permitirá reforzar su compromiso y deseo por elegir el protagonismo en sus vidas.
- 6. clarificar sus metas para establecer su proyecto de vida
- 7. conocer los valores y virtudes humanas como posibilidades accesibles en su "menú de modelos de vida", desde cuyas opciones poder elegir.
- 8. aprender a dialogar en familia: en un clima de confianza y libertad para hablar de sus inquietudes, logros, sueños y temores; siendo escuchados y guiados en cada aspecto.
- 9. frente a los dilemas culturales expresan la necesidad de promover la educación de igualdad entre hombres, mujeres, niñas y niños, y disponer de contenidos culturales creativos, que presenten visiones más amplias y diversas de las relaciones interpersonales y de la sociedad.
- 10. ampliar sus referentes simbólicos acerca del trabajo, lo cual les permitirá concebirse como partícipes (protagonistas) del sentido productivo y cooperativo del trabajo como actividad humana creadora.

En estas necesidades (en su mayoría no enunciadas) apreciamos como lo expresa Max-Neef (1994) que las necesidades patentizan la constante tensión entre carencias y potencia tan propia de los seres humanos. Resaltemos así que en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a niñas, niños y adolescentes, son principalmente potencialidad de participación, tal como la necesidad de afecto es potencial de afecto.

La subjetividad plasmada en los personajes nos esboza por un lado: parte de la historia de las vivencias de cada niña y niño, y por otra: la potencialidad de su aspiración por construir su futuro expresado en su proyecto de vida. Muchas de las vivencias proyectadas solicitan atención a necesidades no elaboradas (deseos que no toman forma en la palabra), como por ejemplo: la necesidad de ser comprendidos y de comprender su naturaleza humana, no desde el consumismo ni la violencia, sino desde el cómo conocerse y vivenciar su potencialidad humana desde los valores; cómo aceptarse a si mismo y contar con el reconocimiento de otros sin ocultarse en estereotipos; cómo aprender formas virtuosas de interrelacionarse con otros con disfrute y salud; y cómo reconocerse en sus historias familiares y comunitarias valorando su arraigo cultural y poder de decisión para crear su síntesis personal a partir de aquel.

Su construcción del proyecto de vida de cara al futuro nos muestra los motivos (deseos nacientes) que valoran e interesan a niñas y niños. En este sentido, se expresan orientaciones hacia la afiliación con otros, en primer lugar; luego hacia el ejercicio del poder sobre otros, y finalmente hacia el logro de metas personales y sociales significativas. Se expresan necesidades no asumidas simbólicamente. Para apropiárselas niñas y niños requieren modelos de vida inspiradores desde la familia y la vida pública de la sociedad (incluyendo a los medios de comunicación), así niñas y niños podrán conocerlos e incorporarlos a su subjetividad.

Si en la conversación familiar y en los temas ciudadanos no se habla de las necesidades de la niñez, entonces ¿cómo podrán niñas y niños satisfacer (o solicitar) lo que aún no saben nombrar como necesidades? Lo no dicho es por ejemplo: La necesidad de saber cómo diferir las gratificaciones y cómo aprender a posponer el disfrute convenientemente; cómo tomar decisiones con criterios éticos, o cómo trabajar para lograr sus metas sin ver a otros como enemigos (a propósito de la proliferación de estereotipos agresivos en comiquitas para niños); cómo desmontar las metas falsas asumidas desde una socialización con escasos referentes morales; para construir nuevos sueños con metas valiosas; y cómo organizar su tiempo y esfuerzo para ser productivo y felices en su familia, comunidad y sociedad. Estas necesidades concretas conforman realidades en la vida de niñas y niños, y ameritan posibilidades de satisfacción a las cuales tienen derecho como ciudadanos venezolanos.

Entendemos que el imaginario estereotipante de los personajes, en buena parte reproducido por niñas y niños, sustituye la utilidad del pensamiento consciente y creativo (el poder del compartir simbólico) para discernir entre la fantasía televisiva y la realidad propia de cada niña y niño. En su mente no se debe permitir la destrucción del objeto (su realidad y concreción psico-socio-histórica) porque consecuentemente se arruina también su mayor riqueza: su propia subjetividad. La labor liberadora como lo diría Freire consiste en ampliar la realidad de niñas y niños desde sus propios horizontes reales, y desde allí mostrarles cómo ser Protagonistas y Héroes en el sentido más creativo y saludable posible: desde sus decisiones (su autonomía ética).

#### Esquema 2: Trayecto hacia el Protagonismo.

Ilustra algunos vínculos de los hitos que alinean el trayecto de la subjetividad ética de niñas y niños y la identidad narrativa de personajes creados por ellos. Mencionamos sintéticamente la vinculación de los factores que promueven el Desarrollo de la Autonomía Ética de niñas y niños en el marco de la creación de sus personajes tele-narrados.

El trayecto subjetivo se inicia desde la interacción dialéctica entre: cultura - niño(a) - familia – televisión - sociedad:

- La connotación cultural internalizada y el contexto familiar con poca riqueza simbólica
  configuran un primer estadio: <u>Connotación Cultural Primaria</u>, desde el cual el niño es
  "cautivado" por los mensajes audiovisuales y los <u>Estereotipos</u> de los Personajes que le
  invitan a reproducir inconcientemente (sin reflexionar) representaciones simplificadas
  y deformadas de las personas; que frecuentemente constituyen Anti-héroes ó defensor
  de los antivalores.
- Desde este estadio los niños crean personajes imaginarios que reproducen los personajes televisivos estereotipados, (creación del Otro Estereotipado) los cuales se despliega motivaciones (intenciones) basadas en antivalores o valores individuales que se asocian con la falta de Protagonismo (como disposición ética que transformaría su realidad con la guía de valores sociales). La intención predominante es el ANTI-PROTAGONISMO: motivación basada en antivalores con desvinculación del trabajo, y desplegadas en relaciones interpersonales con dinámicas Melodramáticas: que disimulan lo realmente esencial en la relación humana (los valores), exagerando la emocionalidad (caricaturizando el drama y el amor) con el maltrato y el sufrimiento del otro.
- Estas relaciones se crean a partir de un déficit en el compartir simbólico que le dificulta
  a niña y niño la posibilidad de entender y ayudar a cumplir el deseo del otro, como la
  posibilidad de hacerse entender y ayudar por el otro en el cumplimiento del propio
  deseo basado en valores (se bloquea así su búsqueda ética de un bienestar compartido).
- El diálogo y las preguntas compartidas con el "otro significativo" al conversar en un clima de confianza, van creando la posibilidad de construir ese compartir simbólico, como el paso crucial que transforma el vínculo de niñas y niños con sus personajes en un Proceso de Creación Lúdico-Ética del Otro: Desde el juego ensaya su vinculación social saludable.
- En esta nueva etapa se inaugura un Proceso Personal (que se representa como una espiral de desarrollo) en que el sujeto decide examinar su realidad: denotarla o desentrañarla para entenderla y luego connotar con su criterio propio, en este caso analizará las cualidades humanas para crear su personaje, para lo que podría espontáneamente configurar arquetipos como representaciones abiertas y no limitativas de los personajes; ya que la estructura del arquetipo le invitará a pensar, reflexionar y analizar las posibles identidades del personaje para crear una propia.
- El Personaje creado es un otro con un modelo clásico que expanden y enriquecen la visión del personaje, desde allí podrían configurarse como <u>Héroes</u> de acuerdo con la

- concepción de Savater (1988): son hombres o mujeres libres que deciden vivir su propia historia personal y social como una aventura disfrutada en las virtudes como fruto de su amor personal.
- Desde este proceso en el cual puede analizar y cuestionar su cultura los niños crean personajes que reproducen los personajes arquetípicos, los cuales podrían desplegar motivaciones basadas en valores y asociarse con el Protagonismo como intención ética para transformar su realidad con la guía de los valores sociales. PROTAGONISMO: Intención basada en valores sociales con el ejercicio responsable del trabajo, que se despliega en relaciones interpersonales cuya dinámica es: <a href="Dramática">Dramática</a> que da notoriedad a lo esencial de la relación humana (los valores y sus contradicciones humanas como retos).
- Estas relaciones se enriquecen al <u>fortalecerse su compartir simbólico</u>, que da a niña y niño la posibilidad de entender y ayudar a cumplir el deseo del otro, como la posibilidad de hacerse entender y ayudar por el otro en el cumplimiento del propio deseo basado valores (como la búsqueda ética del bienestar compartido).
- El diálogo y las preguntas compartidas con el otro, al conversar en un clima de confianza, crean nuevas expresiones lúdico creativas que reflejan la riqueza, singularidad y profundidad de su mundo subjetivo, como un camino creativo que con su reflexión y autonomía ética construirá personajes cada vez más complejos: "Personajes complejos" en tanto pueden contar sus propias contradicciones y ser dignos al mostrar sus carencias (Phillips y col, 1996).
- Este proceso nos habla de un trayecto en espiral en el cual la autonomía ética del niño, su compartir simbólico y otros aspectos de su desarrollo integral van consolidándose y fortaleciéndose, la familia es el principal grupo humano que dinamiza este trayecto.

# ESQUEMA 2:

Ver Documento de Power Point: Esquemas1y2.ppt

(Insertar para la edición)

## Caminos que abre la palabra

El grupo de necesidades mencionadas no abarca la riqueza del bosque. Creemos que todo niño necesita, antes, durante y después de ser reconocido como sujeto digno, la posibilidad de hablar de si mismo de sus necesidades, nombrarlas y entenderlas desde el diálogo que consolidar su "compartir simbólico" como herramienta ética que le permitirá tomar decisiones en su vida. Es ante todo la comunicación interpersonal con su capacidad de compartir simbólicamente lo que definirá la calidad de humanidad que niñas y niños puedan expresar (Lacan; Bruner). Abrir el diálogo humano crea las bases para otros diálogos con la cultura que afronten la mediatización de la subjetividad infantil como malestar cultural actual.

Es necesario utilizar la televisión como un instrumento de observación, comunicación e investigación para comprender nuestra cultura y problematizarla con el diálogo (Freire). La conversación sobre los contenidos televisivos se transforma en una interpretación de la representación de los tele-relatos; el niño y la persona con quien comparte la información juegan los roles de interprete e interpretante, pues siendo un acto que se realiza por y para un otro, utiliza el lenguaje para distanciarse de la representación, y sirve para luego acercarse desde otra perspectiva. La intervención del interprete es esencial en la transformación de un "objeto opaco" (compuesto de imágenes que sustituyen a objetos físicos - metonimia) en un "objeto simbólico" (con raíces en el lenguaje). Esta decisiva intervención del intérprete suscita una serie de búsquedas por parte de niñas y niños, en las que el lenguaje da nombre a las representaciones audiovisuales, para convertirlas en conocimientos propios de niñas y niños, en este proceso es básica su decisión y su deseo por conocer.

Establecer la promoción de la narrativa creativa y recreativa en niñas y niños, significa darles la palabra a las voces poco escuchadas, abrir nuevos circuitos de interlocución y diálogo con niñas y niños sobre la vida ciudadana en su comunidad y ciudad, es darle un recurso valiosísimo que llevarán consigo siempre; este arte del relato compartido (dialogado) conformará a cada uno como sujeto con identidad solidaria, y será una herramienta democratizadora que potencie la transformación positiva de su realidad familiar y comunitaria.

Un hallazgo asociado con el lenguaje (considerado por Santoro en sus investigaciones), es el predominio de las expresiones o nombres de los personajes en castellano, respecto a la inclusión de palabras en ingles que fue de (3,5%) para este estudio; Santoro constata un (5,74%) en su investigación de 1996. Lo que expresa un descenso a favor del uso de nuestro idioma, como principal fuente de expresión para niñas y niños en sus creaciones narrativas para la

televisión. Ello podría hablarnos de una creciente tendencia a revalorizar nuestro idioma al crear narraciones.

La narrativa creativa y recreativa elaborada por niñas y niños es una herramienta democratizadora que sensibiliza su humanidad en la medida que aumenta su conocimiento sobre si mismos para comprenderse y comprender mejor su lenguaje y cultura; ese conocimiento les capacita para analizar sucesos y relaciones; entender que comparten necesidades comunes con otros y poder negociar sentidos de la vida. Además la narrativa recreativa como herramienta democrática para niñas y niños, es un camino privilegiado para promover y desplegar desde la cotidianidad el desarrollo moral en niñas y niños.

#### Otros Protagonistas: Papá y Mamá.

Creemos que el escaso Protagonismo proyectado por niñas y niños en su historias expresa lo propio en la vivencias de su niñez tardía, y ello se deriva lógicamente de la dinámica socializadora que les ha rodeado caracterizada por ejemplo por: el déficit en el compartir simbólico familiar que no contrarresta la connotación cultural del Anti-Protagonismo para crear la competencia cultural de la ciudadanía, en simultaneidad con las dificultades encontradas por sus padres para transformar los conflictos que les impone la socio-cultura, en su rol parental. Este panorama proviene de una tradición cultural arraigada, de la cual Romero García (1994) apunta que no fomenta el autocontrol, sino la impulsividad, no el pensamiento que anticipa las adversidades y sus consecuencias, sino el golpe de azar y las ilusiones de control sobre los hechos futuros. Estos procesos socializadores de nuestra cultura tienen un carácter circular que reproduce estas tendencias psico-socio-culturales que alejan al ciudadano del Protagonismo de su propia realidad y subjetividad.

Desde la comprensión de estos "procesos circulares" mediante los cuales se desenvuelve y se transmite la cultura, es necesario transformar la parte más flexible y compleja del sistema: el comportamiento de los adultos (Mead, 1980); por ello se requiere crear nuevos modelos de relación educativa y comunicativa para que los adultos enseñen no lo que niñas, niños y adolescentes deben aprender, sino cómo deben hacerlo, y no a lo que deben comprometerse, sino cuál es el valor del compromiso. Para que esto sea posible es vital que los ciudadanos nos reconozcamos en estas problemáticas de las familias venezolanas y nuestra

cultura; y una vez sensibilizados en ello inventemos alternativas éticas para satisfacer estas necesidades.

Por ejemplo, estas problemáticas se expresan claramente en las consultas clínicas familiares, o con niñas, niños y adolescentes que se encuentran inmersos en el desencuentro del imaginario relacional de sus padres, quienes en la medida que han perdido referentes éticos se orientan hacia la relación de pareja con un afán por el amor (ideal o estereotipado) que no encuentra satisfacción, pues en su cotidianidad están abocados al enfrentamiento de los géneros. Los padres se enfrentan a representaciones masculinas guiadas por antivalores (difundidas especialmente en imágenes que incitan a la violencia y configuran un imaginario autoritario), así los padres sufren la incertidumbre que la crisis de la masculinidad, y consecuentemente que la paternidad, comportan (Badinter, 1993); sus madres luchan por encontrar un espacio para la feminidad fuera de la maternidad, además de sentirse en muchos casos "cosificadas" desde los estereotipos massmediáticos y los prejuicios sociales que pueden asumir como propios así como su pareja. Ambos pueden sufrir el enfrentamiento en relaciones de pareja en las que suele acabarse la complementariedad entre los géneros, entrando en contiendas a favor de la igualdad. Por otra parte, algunos expertos agregan a esto, el estrés que padres y madres viven por la "paranoia de la educación de sus hijos" como demanda social con ideales elevados en el desempeño de su rol parental. Frente a esta compleja dinámica que combina convivencia familiar, género, identidad, parentalidad y condicionantes del malestar cultural, muchas veces la sociedad "invisibiliza" las necesidades de apoyo social que tienen padres y madres.

En la medida en que los padres como adultos puedan encontrar espacios y relaciones para fortalecer su crecimiento personal, social y cultural, con el apoyo de las diversas instancias de la sociedad, en especial de parte del Estado, podrán disponer de la fuerza y la disposición fundamentales para desarrollar sus responsabilidades como ciudadanos responsables y activos, que son modelo de vida saludable y ética. Se convertirán así en Protagonistas: en Héroes en tanto son hombres o mujeres libres que deciden vivir su propia historia personal y social como una aventura disfrutada en las virtudes como fruto de su amor personal (Savater, 1988). Seguramente este será el mejor ejemplo que sus hijos podrán tener.

En tal sentido, se puede abrir un juego simbólico de ciudadanía para aprender a disfrutar las opciones éticas de la convivencia social, promoviendo el desarrollo de adultos, adolescentes y de la niñez, desde la imaginación y el juego compartidos entre generaciones en los tiempos de

ocio. Así se invita a articular armoniosamente las motivaciones y necesidades de los padres y en especial de las madres, quienes por su rol central en la familia venezolana, tienen la posibilidad de sensibilizar e influir hasta en tres generaciones: la de sus padres, su propia generación y la nueva generación (sus hijos, sobrinos o vecinos). Las madres de los estratos populares y medios necesitan apoyo de la sociedad para sobrellevar la exigencia de la crianza de sus hijos y el desempeño de su jornada laboral. Tengamos presente que los diversos debates socio-culturales del mundo occidental actual, han involucrado los cambios de rol de la mujer, la desigualdad de género y las transformaciones de su papel en la familia, entre otros. Estos dilemas que envuelven el lugar de la mujer en la sociedad representan hoy temas sensibles en construcción. (Giddens: 2000).

En nuestro país se han dado importantes avances en la inclusión de la mujer al desarrollo del país, no obstante la labor que nos falta es enorme, pues la vulnerabilidad de niñas, adolescentes, jóvenes, mujeres adultas y ancianas demanda un abordaje más humano y menos economicista. Por ejemplo, en las preadolescentes y las adolescentes advertimos que muchas veces la maternidad temprana, se inscribe en la posibilidad de cambiar su lugar en tanto sujeto, con una perspectiva imaginaria (idealización romántica) con la que conforma nuevos sentidos, que las "sacan" de la posición de víctimas de las violencias en las que se ven rodeadas; no obstante las enfrenta al reto de ser madres, para el cual no está preparadas aún. Nuestro desafío como sociedad es mostrarles cómo construir herramientas simbólicas (fortaleciendo su escolarización) para consolidar su autonomía ética que le permita decidir modos autónomos (personales) de situarse frente a la convivencia y la sexualidad, aprendiendo a asumir su Protagonismo, desde el cual poder reinterpretar su cultura internalizada y crear su propia síntesis personal. Es necesario además dar espacio para la expresión de la sensibilidad femenina y valorar el poder de su ternura para consolidar la humanidad en ella misma, en su compañero: el hombre, y en sus hijos.

Desde lo utópico, que es esencialmente humano: como lo plateó Freire la comunicación se entiende como diálogo que es encuentro amoroso entre los hombres, quienes mediatizados en su entorno cultural, dialogan problematizándolo, y lo transforman: humanizándolo. Desde estas ideas es posible pensar en crear espacios y actividades para revalorizar la comunicación y la ternura familiar (no melodramatizada como en las telenovelas), movilizada por la mujer quien al descubrirse a si misma y puede descubrir la humanidad de sus "otros significativos" en el hogar, esta influencia afectiva femenina podrá nutrir también al hombre, y con ello podrá contrarrestar el deterioro y empobrecimiento de las relaciones familiares de gran parte de nuestra población.

Nuestra cultura requiere renovarse y oxigenarse con la promoción de posibilidades afectivas y reflexivas de reconocimiento del otro, luego de lo cual los ciudadanos podrán actuar intencionalmente desde valores y virtudes democráticas. En este sentido, es prioritario ofrecer a los ciudadanos opciones formativas que incluyan a todos los sectores apoyando a hombres y mujeres para vivir desde su cotidianidad vínculos de respeto, cordialidad, solidaridad, amor y tolerancia.

Por tanto, proponemos que cada ciudadano joven y adulto se perciba a si mismo como padre o madre simbólicos de las niñas y los niños de su localidad, y que eventualmente pueda reflexionar en que: el niño lo ve todo desde perspectivas más ingenuas, que no le disminuyen, sino que por el contrario lo enaltecen, como alguien que nos enseña a mirar con curiosidad disfrutando sus descubrimientos y que desea el juego libre para crecer; manifestando sus necesidades de atención y de orientación que asoman su necesidad de amor.

Ver televisión es una actividad en la cual niñas y niños muchas veces buscan significados afectivos sustitutos, por ello es importante que nos tomemos tiempo para acompañarles. Dialogar primero sin la televisión es vital: Hablar de la vida, de sus sueños y metas abrirá caminos de entendimiento y encuentro intergeneracional, contribuye a crear un acervo intersubjetivo de dialogo creador y liberador. Desde este baluarte simbólico creado en la intimidad familiar, si podemos abrir el diálogo sobre los contenidos de la programación televisiva como recursos expresivos que ilustran algunos casos de la vida (representados en la pantalla por decisión de creadores y productores de cada programa), que no muestran la realidad tal como es, ni pueden captar su complejidad, por ello no pueden ser modelos a seguir.

Tengamos en cuenta que ver televisión es la actividad recreativa que menos esfuerzo nos exige, mientras que distanciarnos de la televisión para desarrollar otras actividades como leer, escribir, conversar en familia, jugar creativamente, requiere mucho más esfuerzo y un sentido de valoración arraigado en este tipo de disfrute que nos vincula simbólicamente con la ética. Por ello no es extraño que tanto padres cansados luego de la jornada laboral, como hijos con poca orientación sucumban ante la tentación del disfrute fácil que la televisión pone en sus manos.

Expertos como Martínez, Bengoechea y col. (2005) sugieren algunas pautas para manejar esta tendencia, las cuales ajustamos a nuestro propósito:

Acompañar a nuestros hijos cuando están frente al televisor: Con la finalidad de ayudarles a formar actitudes reflexivas sobre lo que ven, contrarrestando así la tendencia pasiva e irreflexiva de "ensimismamiento" al ver televisión en solitario. Los padres o adultos acompañantes pueden comentar con niñas y niños sus impresiones en términos del significado de los mensajes audiovisuales.

Controlar el tiempo que pasan viendo televisión: La riqueza de las diversas vivencias que niñas y niños pueden tener desde la realidad en sus relaciones interpersonales configuran las mejores oportunidades para su desarrollo, lo cual no puede ser sustituido ni siquiera por los mejores programas televisivos. El tiempo excesivo que niñas y niños dedican a ver televisión reduce su capacidad de autocontrol y su pensamiento crítico – analítico, por ello suele asociarse con el fracaso escolar. Las experiencias educativas directas en el contacto con otras personas (padre, madre, familiares, maestros, compañeros, amigos) representan la base fundamental a partir de la cual en la niñez se aprende a construir significados que le ayuden a vivir. Por ello una de las funciones que podrían tener los programas infantiles es servir de punto de encuentro para una comunicación educativa tanto en el hogar como en la escuela.

Es recomendable que desde el hogar se practiquen actividades para el análisis crítico y reflexivo de los programas televisivos: Padres y otros familiares adultos que conviven en el hogar pueden invitar a niñas y niños a analizar los contenidos de cada programa en términos de la trama presentada, el diseño de los personajes, los lugares escogidos para escenificar la historia, los valores y antivalores que se presentan en las relaciones entre personajes, etc. Además del análisis de los códigos audiovisuales utilizado por los creadores del programa para dar forma al programa.

#### **RECOMENDACIONES:**

Considerando que es necesario transformar a la televisión en una herramienta de diálogo creativo en lugar de un objeto de incomunicación, en la familia, la escuela y las comunidades; es lógico pensar que incluso la propia programación televisiva podría "conversarse a sí misma", es decir abrir una comunicación plural sobre sus propios contenidos, analizando por ejemplo, los modelos de vida que transmiten programas como las telenovelas. Comprendiendo que son importantes las nuevas ideas y los aportes ciudadanos para transformar el ecosistema televisivo de niñas, niños y adolescentes venezolanos, seguidamente sugerimos varias propuestas y reflexiones.

Primeramente invitémonos como adultos a re-descubrir nuestra niñez como referente ético, ella nos permitirá comprender lo que significa ser niña y niño, para sintonizarnos con ellos y comprender mejor su vínculo con la televisión, jugar a ser niños, es un asunto serio entre otras cosas, por la libertad creativa y la diversión que trae añadidas. No hay duda que tratándose de reflexiones sobre los progresos que puede dar la relación: Niñez — Programación televisiva, un asunto de interés público prioritario por su impacto en la formación de ciudadanía de niñas y niños, amerita el buen uso de nuestra imaginación. Luego de este primer paso podemos concebirnos siendo padres simbólicos de niñas y niños de nuestra ciudad o localidad, aún cuando en realidad no lo seamos aún, ello nos orientará hacia la mejor intención para conocer y sensibilizarnos con sus necesidades comunicativas; ser padre es lo más cercano a ser un héroe o heroína, la mayoría de las veces un rol no reconocido en las familias, pero al fin y al cabo un héroe o heroína desde su autonomía ética decide ante todo amar a cada niña y niño para guiarlo en su desarrollo como sujeto creador - narrador de acciones intencionadas (éticas): Protagonista de su propia vida.

## A las ciudadanas y los ciudadanos:

#### Padres:

Como lo sugerimos los ciudadanos jóvenes y adultos pueden considerarse a si mismos como padres simbólicos de niñas y niños de su localidad, desde este rol protagónico que educa, podemos sensibilizarnos ante sus necesidades. Por naturaleza como padres son atentos, activos y creativos, esta condición bien podría extenderse a la ciudadanía como un valor y una

perspectiva de responsabilidad ética frente la niñez, en particular la menos favorecida (aquella cuyos héroes han desaparecido o no ejercen su rol).

Padres y madres necesitan dialogar con sus hijos, acerca de sus preferencias televisivas. La conversación y el diálogo con niñas, niños y adolescentes sobre lo que seleccionan y ven en la programación televisiva, crea un enorme recurso simbólico para que los miembros de la familia aprendan a ser usuarios activos y responsables ante la programación televisiva, Cuando poniendo en evidencia los contenidos transmitidos, sus posibles propósitos, y hasta con autocrítica entender sus propios procesos psicológicos (como su identificación con los artistas y personajes que admiran) son capaces de escoger voluntariamente del menú de contenidos aquellos que le resultan convenientes, sin apasionarse por ellos.

Padres e hijos en este diálogo activo sobre los mensajes televisivos que ven, podrán jugar y reflexionar jugando en el espacio privilegiado del hogar, fortalecerán así sus vínculos familiares y potenciarán el efecto formador de los valores en su convivencia. Jugar con la televisión es un placer que necesita cultivarse en familia, puede comenzar desde el hablar con niñas y niños sobre sus héroes y antihéroes, analizar quienes son, cuales son sus características, que hacen, cómo se visten, cómo resuelven sus problemas, etc. Esta actividad ofrecerá a las familias muchas opciones éticas para descubrir, y cada padre y madre podrá ensayar y explorar sus usos.

Como lo apunta Ferrés (1996) los padres pueden ser un excelente modelo para sus hijos como telespectadores; lo serán los padres que saben distanciarse del medio, los que sin renunciar al placer de las imágenes, saben dialogar sobre ellas, incorporar de manera oportuna pequeños comentarios de interpretación o de reflexión crítica ante la violencia o los contenidos sexistas, por ejemplo; los que saben dosificar el consumo encendiendo y apagando el televisor. Son Padres que compaginan el placer de la televisión con otros placeres: la lectura, el deporte, los compromisos sociales, las actividades culturales, el teatro, el cine, etc.

Para una adecuada aproximación a la relación niñez y programación televisiva, es conveniente prestar atención como lo sugiere Ferrés al proceso de imitación en los niños. En un doble sentido. Ante todo, porque los niños aprenden imitando, y será imitando los compromisos familiares ante el televisor como se convertirán en un tipo u otro de telespectador. Y también porque en la actualidad es la televisión la que impone, de manera intencional o no, los principales modelos de comportamiento. Entendiendo esto las organizaciones comunitarias

(Comités de salud, mesas técnicas comunitarias, consejos comunales, etc.) y ONGs interesadas podrían crear espacios de diálogo ciudadano, en la forma de Encuentros y Foros sobre EPM invitando a representantes de instituciones como CONATEL, investigadores, expertos, padres, niñas, niños y adolescentes a fin de vincular el diálogo intergeneracional desde actividades lúdicas y reflexivas.

Los padres podrían organizarse en comités de usuarios de televisión y tomar un rol activo en el monitoreo y transformación de la programación televisiva a la que sus hijos tienen acceso.

#### Guía para Padres:

He considerado necesario ofrecer un aporte práctico a la relación padre-hijos para el uso creativo de la televisión, por lo que presentamos una Guía referencial rápida (Ayuda para jugar con la televisión) dirigida a padres con hijos con edades entre 9 y 12 años. La consideramos un ensayo perfectible, sin pretender ser una versión acabada, por lo que puede ser mejorada con sugerencias y contribuciones de ciudadanos televidentes en general, orientadores, padres y madres.

Para su elaboración nos inspiramos en los aportes de los latinoamericanos: Freire, Kaplún, Orozco, el Grupo CENECA que trabaja la EPM en Chile, en expertos españoles como Ferrés y Aguaded. Buscando como lo sugiere el método de Lectura Crítica de Kaplún (1982) incluir características como: Uso del contenido <u>audiovisual</u> para activar el análisis, promover un rol <u>activo</u>, <u>participativo e inductivo</u> en cada persona de la familia; <u>apoyado en instrumentos de análisis</u> como categorías de análisis sencillas de comprender; es <u>accesible</u> como proceso de divulgación popular para la educación liberadora; y <u>vivencial</u> al invitar al participante a analizar su acercamiento emocional y racional hacia el contenido audiovisual desde su aprendizaje por descubrimiento, y no desde la prédica del experto.

Con esta herramienta se invita al análisis de los significados de los tele-relatos como productos culturales. Desentrañando primero nuestros propios hábitos televisivos como adultos; identificando incluso los contenidos estereotipados que inadvertidamente reproducimos; con el planeamiento de preguntas guía, invitamos a observar el comportamiento de nuestros hijos con la televisión y promover el diálogo familiar en un clima de confianza, respeto y libertad para expresar opiniones, lo cual permitirá crear nuevos significados en nuestro vínculo familiar con los tele-relatos. (Ver Anexo: Guía para Padres).

#### Educadores:

Como adultos y padres simbólicos de niñas y niños de cada localidad, desde su rol que exige protagonismo, y sensibilizados ante sus necesidades; entendemos la complejidad del reto educativo que los educadores manejan en las aulas. Por lo que requieren mayores recursos de apoyo y formación en estrategias efectivas para modelar e inspirar a niñas y niños para desear ser ciudadanos responsables y creativos capaces de fortalecer su libre voluntad para ejercer su autonomía ética.

Como lo sugiere Ferrés los educadores son creadores de deseos en los niños, que pueden contagiar su entusiasmo por el conocimiento, integrándolo a la realidad concreta de niñas y niños, y a la construcción de una vida ciudadana virtuosa como nos demostró Simón Rodríguez. La formación de los educadores en estrategias pedagógicas de EPM, y su participación en proyectos pedagógicos de aula vinculados con EPM le abrirá un amplio panorama de influencia y entusiasmo en la formación ciudadana de sus estudiantes. Ellos podrán disfrutar más la experiencia.

#### Vale escoger representantes responsables:

Entre los debates sobre programación televisiva, una de las propuestas más relevantes que responde a las inquietudes sobre el análisis del contenido transmitido por las televisoras y su influjo sobre las audiencias, lo es la labor de la institución del *Ombudsman* cuyas funciones dan respuesta a los reclamos por los derechos ciudadanos, frente a las condiciones asimétricas de poder entre el medio y el preceptor, y al creciente despoder de las audiencias (Toro, 2006). Es por ello que la institución del *Ombudsman* (defensor del ciudadano) amerita su inclusión en la compleja red socio-cultural de la televisión venezolana. Este término de origen escandinavo se empleó por primera vez en el parlamento sueco en 1820 para designar a la persona que representaría los intereses de los ciudadanos. Sus funciones se reservan a un individuo que actúa como vocero o representante de otras personas, que atiende quejas, maneja la conflictividad y busca soluciones satisfactorias. Esta figura puede encontrarse en el gobierno, corporaciones, hospitales, universidades y otras instituciones. (Toro, Ibíd.).

En Venezuela la institución del Ombudsman se ha establecido en dos medios impresos: *El Nacional* (1998) y más recientemente en *Ultimas Noticias*, concediéndose en ambos casos un espacio para la defensa del lector a través de la recepción e investigación de casos sobre sus derechos vulnerados. En el medio radial se ha concretado la experiencia del Ombudsman de los radioescuchas en Radio Nacional de Venezuela, con buena aceptación por parte de los usuarios.

La experiencia de un Ombudsman audiovisual no se ha concretado aún en nuestro país (Toro, 2006). Nuestra propuesta en particular es la creación de la figura Ombudsman Audiovisual para Niñas, Niños y Adolescentes. Las discusiones pendientes por las reformas de la LOPNA y la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión, podrán ofrecer un contexto favorable para establecer este rol mediador (que debe ser independiente de compromisos políticos y empresariales) con el cual recibirá e investigará las quejas de las y los televidentes interesados en disfrutar de contenidos ajustados al desarrollo saludable de niñas, niños y adolescentes.

## Al Gobierno Nacional:

## Sugerimos:

- Al Ministerio de Educación la activación de una Plan de formación de docentes especialista en Educación para el uso de los Medios, en todos los niveles de educación inicial, preescolar, básica, media, diversificada a crear espacios para el diálogo sobre el uso de los medios (en especial Televisión, Internet y NTICS) que hacen los estudiantes.
- Al Ministerio de la Cultura el desarrollo de una línea de proyectos de producción audiovisual para televisión y cine infantil y juvenil, en la cual se desarrollen dibujos animados y cine de animación para niñas, niños y adolescentes en los cuales se presente la riqueza narrativa de nuestros cuentos, leyendas y tradiciones venezolanas y latinoamericanas, e incluso se lleven a la pantalla las aventuras de héroes nacionales desde un punto de vista educativo y formativo. Hemos visto con agrado los primeros esfuerzos en la producción de dibujos animados venezolanos, y para que estas iniciativas se consoliden y multipliquen creemos necesario se asuman como parte de una línea estratégica en la producción audiovisual nacional, que requiere la más alta calidad y prioridad pues niñas y niños también saben reconocen y preferir las buenas producciones.
- A los Ministerios: de Información y Comunicación, Educación, Cultura, /
  CONATEL, Directorio de Responsabilidad Social, Consejo de de
  Responsabilidad Social Es conveniente establecer líneas de investigación
  permanentes sobre las condiciones socio-culturales de la sociedad venezolana
  (incluyendo las tendencias activadas por las nuevas tecnologías de información
  y comunicación) que rodean a niñas y niños, lo que ayudaría a identificar las

tendencias y circunstancias que favorecen o perjudican el desarrollo saludable de la niñez. Este entramado socializador se complejiza en el entorno cultural (con predominio audiovisual y con las NTICs) en el cual niñas y niños se desarrollan; contexto de incertidumbres, con escasas referencias para tomar decisiones, y con dificultades para comprenderse y comprender la compleja realidad, además de ver limitada su movilidad física y el juego libre por la escasez de espacios públicos para el juego y el encuentro social.

Además poder desarrollar estudios que verifiquen el grado en el cual la narrativa televisiva interfieren en el ejercicio lúdico de niñas y niños influyendo en la construcción de su identidad psico-social, considerando la oferta de modelos que pueden configuran una subcultura ajena y desvinculada de la familia, escuela y comunidad concretas en las que conviven niñas y niños.

Considerando la alta preferencia de las telenovelas, especialmente en los sectores populares de la población venezolana, es importante desarrollar investigaciones sobre la interacción e influencia de este género en la niñez y adolescencia venezolanas. Así mismo sería conveniente crear foros de EPM en los que participen investigadores, guionistas, productores y televidentes, para analizar y discutir acerca de la identificación y cercanía que sentimos culturalmente con este género. Ello podría proponer un espacio de reflexión que formule alternativas para mejorar la calidad de estas producciones nacionales (en especial las dirigidas a niñas, niños y adolescentes).

Dando un paso más allá, recomendamos desarrollar Proyectos de Telenovelas para la Niñez y la Adolescencia con guiones cuidadosamente diseñados por equipos interdisciplinarios que incluyan la perspectiva del Desarrollo Integral, el enfoque de Derechos y Protección Integral, basamentos que ofrecerán principios guía, desde los cuales crear contenidos formativos que sensibilicen a niñas, niños y adolescentes hacia los valores sociales y la formación ciudadana. Con lo cual obviamente se contrarrestarían los estereotipos (o los prejuicios correspondientes) sobre los roles masculinos y femeninos y el deterioro de las relaciones interpersonales (conflictividad) en la vida cotidiana de la familia y la comunidad. Tengamos presente que el formato dramático es una de las mejores opciones para crear programación televisiva alternativa, considerando su fuerza en la presentación de significados alternativos por su mayor grado de representacionalismo, esto es, en presentar la realidad tal como aparentemente

es, con todas sus connotaciones afectivas y racionales (Orozco, 2001). Lo cual es corroborado por las preferencias de la teleaudiencia adulta e infantil en Venezuela y Latinoamérica.

- Al Ministerio de Ciencia y Tecnología promover en conjunto con otras instancias la investigación permanente de la relación niñez y adolescencia con los medios masivos audiovisuales en convergencia con las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTICs), considerando los impactos actuales y prospectivos que emergen de estas tendencias mediáticas globalizadas.
- Ministerios de Participación Popular, Ministerio de la Cultura y el Ministerio del Deporte crear espacios como las ludotecas para el juego cooperativo y los clubes deportivos para niñas, niños y adolescentes en cada localidad; a fin de ofrecerles alternativas recreativas que estimulen su desarrollo pleno, permitiéndoles un uso libre y seguro de los espacios públicos.
- Ministerio de Telecomunicaciones; CONATEL: Directorio de Responsabilidad Social y Consejo de Responsabilidad Social que puedan reactivar un plan nacional permanente que informe e incentive (ofreciendo capacitación y financiamiento accesible) para la formación de organizaciones de usuarios de televisión, como se contempla en el artículo 12, del capitulo IV sobre Democratización y Participación, de la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión. Estas organizaciones podrían ejercer un rol no sólo crítico, sino también creativo para proponer nuevas alternativas para la elaboración, resignificación y diálogo sobre los contenidos televisivos. Es importante simplificar los trámites que requiere la conformación y formalización de las organizaciones de usuarios para registrarse en CONATEL, pues ello incidirá en que sean opciones viables para dinamizar el diálogo ciudadano permanente, que efectivamente puedan transformen la oferta televisiva actual en la televisión que necesitan y merecen niñas, niños y adolescentes venezolanos.
- Al Poder Ciudadano: Defensoría del Pueblo, a CONATEL (Directorio de Responsabilidad Social – Consejo de Responsabilidad Social), al Ministerio de Telecomunicaciones y al Consejo Nacional de Niños y Adolescentes en sus instancias competentes la creación de la figura del *Ombudsman Televisivo* para Niñas, Niños y Adolescentes (OTNNA), como garante de una programación adecuada para ellas y ellos. La normativa legal está enunciada en las leyes vigentes (LOPNA, Ley de Responsabilidad Social de Radio y

Televisión, Ley Orgánica de Educación; Ley de Telecomunicaciones, Constitución de la República Bolivariana de Venezuela). Por la naturaleza de su labor, creemos que la figura de Ombudsman audiovisual para Niñas, Niños y Adolescentes, podría desempeñarla un equipo interdisciplinario, en el que necesariamente participen una representación de Padres, Educadores, Comunicadores Sociales, Psicólogos, entre otros profesionales. Cada televisora tanto pública como privada, podría contar con su *OTNNA*, como equipo delegado que funga de vocero de niñas, niños y adolescentes, siendo un mediador entre el medio y la ciudadanía; ello aseguraría un mayor grado de participación ciudadana y una posibilidad más democrática de construir una televisión de calidad para niñas, niños y adolescentes venezolanos.

- Consejo Nacional de Protección del Niño y Adolescente, Consejos Estadales de Derecho: Sugerimos crear con carácter prioritario como lo expresa la LOPNA, varias Comisiones de trabajo para la promoción y apoyo de proyectos institucionales y socio-comunitarios que aseguren el cumplimiento de los artículos vinculados con los Derechos: Libertad de expresión, Información, Educación crítica para medios de comunicación, Mensajes de los medios de comunicación acordes con las necesidades de niños y adolescentes, Garantías de mensajes e informaciones adecuadas, Programación dirigida a niños y adolescentes, Fomento de la creación, producción y difusión de información dirigida a niños y adolescentes, envoltura para los medios que contengan informaciones e imágenes inadecuadas para niños y adolescentes, acceso a espectáculos públicos, exhibiciones y programas; Prevención contra juegos computarizados y electrónicos nocivos; Prohibición para la protección de los Derechos de Información y a un entorno sano; Opinar y ser oído; a Participar; de Reunión; de Manifestar, de Libre asociación, de Petición; a Defender sus Derechos. Expresados en el Título II: Derechos, Garantías y Deberes, Capitulo II: Artículos 67 al 86 de la LOPNA.
- Asamblea Nacional y Consejo Nacional de Protección del Niño y Adolescente de Protección del Niño y Adolescente, Consejos Estadales de Derecho: Podrían evaluar la necesidad y factibilidad de crear un Proyecto de "Ley de Televisión para la Niñez y la Adolescencia" que pueda ser discutido por la ciudadanía y todos los actores del ecosistema televisivo; en el cual se podría precisar con claridad las normativas para este estratégico sector cultural, que influye enormemente en la construcción de las bases de la ciudadanía en niñas, niños y adolescentes.

Se proponen a CONATEL: Consejo de Responsabilidad Social, Fondo de Responsabilidad Social:

- Precisar los criterios para conformar un documento con Pautas y Ejemplos de Contenido Prioritario para Niñas, Niños y Adolescentes. Lo que puede surgir de discusiones entre usuarios, medios y especialistas nacionales e internacionales en el tema.
- Crear mesas de diálogo permanente con productoras, operadoras, guionistas, investigadores y usuarios en las que se elaboren metas anuales (y desarrolle su seguimiento) para el mejoramiento de la programación en el horario infantil.
- Desarrollar Foros Nacionales e Internacionales sobre las mejores prácticas en la televisión infantil. En los cuales participen todos los actores del ecosistema televisivos interesados.
- Crear un sistema de evaluación sobre la calidad de la programación infantil, con un cuestionario de clasificación estandarizado y sencillo, para que los usuarios opinen sobre la calidad de los programas del horario infantil de cada canal nacional. Con esta consulta (votación) de los usuarios interesados podría crearse un premio para los programas infantiles mejor evaluados, y otro premio para el canal, ello incentivará el esfuerzo asociado a la calidad de la programación para niñas, niños y adolescentes.
- La creación, promoción y/o financiamiento de talleres cortos de EPM acerca del proceso completo de producción de programas para televisión Infantil, con la finalidad de informar a niñas, niños y adolescentes en las distintas comunidades populares de la ciudad (luego abarcable a todo el país), el contenido podría definirse en conjunto con organizaciones de usuarios y consejos comunales por municipio, ya que cada sector tiene particularidades que emergen de su realidad y su convivencia comunitaria; puede haber contenidos estándares para todos los talleres, como por ejemplo, las nociones básicas que definen lo que es un Programa Infantil, y los criterios de calidad para evaluarlos, etc.
- Diseño y Desarrollo del Proyecto de una página web dirigida a las Asociaciones de Usuarios de Padres y Maestros, en la cual se encuentren disponibles

electrónicamente, para su descargar: Materiales informativos y de orientación en formato de trípticos, folletos y manuales de EPM para Padres, Maestros y Niños en sus distintas edades. Además de otros documentos oficiales como: datos sobre investigaciones sobre temas de Educación para los Medios - Niñez y Adolescencia. Este sitio en la Internet podría contar con foros, y otros vínculos útiles para los usuarios de televisión.

- Publicar en la presa de circulación nacional una guía semanal de EPM para Padres y Niños, con la finalidad de darle acceso a todos (democratizando) la información que pudiera incluirse en la página web sugerida.
- Informar en prensa, radio y televisión sobre los proyectos y acciones que desarrollan las organizaciones de usuarios a fin de darles visibilidad publica, lo cual afianzará su rol en la sociedad, ofreciéndoles aval institucional y ciudadano para fortalecer sus redes de apoyo en la sociedad, pues son actividades ciudadanas que necesitan ganar notoriedad en el ámbito público.

Desde todos los poderes públicos competentes y la sociedad civil interesada, se podría convocar a toda la sociedad a participar en la discusión de una propuesta para un *Plan Estratégico de Medios Audiovisuales para la Niñez y Adolescencia*, que permita estructurar para cada etapa de desarrollo un manejo de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, en concordancia con las necesidades de cada fase del desarrollo humano de niñas y niños.

Este Plan Estratégico de Comunicación para la Niñez y Adolescencia, requiere una perspectiva integral en Derechos Humanos, en la cual niñas y niños son sujetos de derecho con prioridad absoluta real y no retórica, y son protagonistas de su realidad como ciudadanas y ciudadanos; además el Plan puede contar con una perspectiva de Desarrollo Integral, que considere las necesidades particulares en cada etapa del desarrollo de niñas y niños, desde sus contextos naturales de desarrollo, con prioridad hacia la familia, la escuela y la comunidad local. Entre sus acciones proponemos considerar algunas actividades y temas para ser discutidos:

- Integrar el tema de la niñez a la agenda ciudadana (opinión pública) haciendo explícita y comprensible la importancia de la relación niñez y comunicación social audiovisual.
- Promover y apoyar actividades comunitarias con estrategias lúdico-éticas para que niñas, niños y adolescentes dialoguen sobre: Su Niñez y Sus Medios de Comunicación Audiovisual, en lo cual será importante sistematizar los aportes que puedan hacer desde los diversos sectores de la sociedad
- Fomentar la investigación permanente y la creación de conocimiento local para comprender nuestra relación Niñez - Comunicación Social Audiovisual.
- Promover el juego como el lenguaje preferido de niñas y niños en las diversas etapas de creación de conocimiento sobre la relación: Niñez- Comunicación Social Audiovisual
- Promover un Plan Nacional de Educación para el Uso de los Medios con los padres de niñas y niños; y las escuelas.

El Estado y el Gobierno Nacional pueden promover el fortalecimiento de la participación en estas actividades, lo cual ampliará el uso constructivo del espacio público, como una de las tareas indispensables en la construcción o la consolidación de la democracia.

#### A los canales de televisión venezolanos:

La televisión de servicio público puede llevar la iniciativa para implantar un proyecto modelo de programación infantil y juvenil (en el horario infantil), que incluya programas de EPM que promuevan la lectura crítica y creativa de los contenidos televisivos. Los buenos frutos de esta iniciativa ofrecerán ejemplo a otros canales nacionales, los cuales posteriormente podrían establecer una labor similar.

Proponemos a los canales televisivos nacionales que puedan elaborar y transmitir micros de resumen para cada programa que transmiten en el horario infantil, con duración de 1 minuto. Este resumen podría describir el propósito del programa, su trama, los personajes y sus

cualidades, el contexto en el que se desarrolla; sus aportes al desarrollo de la niñez; además de indicar el nombre de la empresa que lo produce, y su país de origen. En la actualidad el canal de señal abierta y cable: Vale TV, ha transmitido este tipo de micros sobre sus programas infantiles de dibujos animados, a propósito de las vacaciones escolares, esta es una buena práctica, la cual todos los canales nacionales podrían incluir de forma permanente en su programación. Estos micros informativos sobre cada programa del horario infantil ofrecerían a niñas, niños y adolescencia una visión general del programa, con la finalidad de facilitar su escogencia consciente dentro del menú programático. Por otra parte, se les ofrecería a los padres información sintetizada para conocer la programación a la que tienen acceso sus hijos, lo cual facilitará su comunicación y orientación sobre los contenidos televisivos, en el marco de las conversaciones familiares cotidianas.

Se sugiere puedan incluir en su programación regular (en versión de Producción Nacional Independiente) segmentos de EPM en forma de micros cortos, en los cuales se ofrezca orientación a padres, niñas, niños y adolescentes, sobre cómo comprender el lenguaje televisivo, las orientaciones valorativas que transmiten los personajes ya sean dibujos animados o actores reales. Estos micros pueden incluir la participación de niñas y niños de diversas escuelas del país, a fin de involucrar a la escuela en la dinámica de: 2da. Alfabetización. Estos micros de EPM además pueden ser una excelente vía para visibilizar a niñas, niños y adolescentes en sus contextos cotidianos, con contenidos alternativos que incluyan normas de estilo anti-sexista, distintos a los estereotipos de género tradicionalmente difundidos por medios audiovisuales.

Podrían elaborar y transmitir una serie de programas dirigidos a niñas y niños, presentando cómo se produce un programa de televisión infantil, señalando la secuencia del proceso de estudio y diseño de los personaje del guión, como procedimiento técnico para programa de dibujos animados, por ejemplo; con la finalidad de que puedan entender como se establecen los lineamientos de la propuesta de las caricaturas; presentando aspectos como el análisis de los movimientos, expresiones, fondos, colores y la personalidad global del personaje.

Tomar ejemplo de las mejores prácticas desarrolladas en la televisión infantil internacional al aplicar la estrategia de Investigación y Desarrollo. Canales por cable como Discovery Kids y Nickelodeon, o Kindder Kanal (canal público en Alemania) quienes en

muchos casos patrocinan y/o realizan investigaciones para desarrollar sus productos audiovisuales, obteniendo programas de alta calidad para el público infantil y adolescente. Así se podrían establecer metas de Investigación y Desarrollo para las producciones televisivas nacionales del horario infantil, como estrategia clave para generar productos de calidad formativa y viabilidad económica.

Invitamos a los Medios tanto públicos como privados, en su condición de actores emisores y creadores de comunicaciones que circulan en el ámbito público del ciudadano, a ofrecer espacios para el diálogo con los diversos actores del ecosistema comunicacional caraqueño y venezolano. Consideramos valioso el aporte de la CAC al proponer a los medios el siguiente enunciado que reimprimimos con la misma intención:

"Ha de ser posible que los valores de la industria y del mercado audiovisual no contradigan los valores del civismo y de la sociedad democrática. Especialmente, la televisión pública, que bajo ningún concepto puede inhibirse de la obligación estatutaria de amparar, sostener y financiar contenidos acordes con estos valores." (CAC, 2003: 65).

Como lo expresamos antes, tenemos la convicción de que los mensajes televisivos elaborados con modelos de comportamientos ciudadanos que ejemplifiquen las virtudes democráticas, y el trato respetuoso entre hombre, mujeres, niñas y niños, pueden generar una notoria influencia positiva en la formación ética de niñas, niños y adolescentes. ¿Qué tal si ensayamos?

#### **BIBLIOGRAFIA:**

- AGEJAS, José Angel y col. (2002) Ética de la Comunicación y de la Información Edit. Ariel, Primera edic. Barcelona, España.
- AGUIRRE Jesús Maria y col (1998) <u>El consumo cultural del venezolano</u>. Fundación Centro Gumilla - Consejo Nacional de la Cultura, Caracas.
- ALONSO, Manuel. (1995) <u>Teleniños Públicos / Teleniños Privados</u>. Edic. De La Torre. Madrid.
- ALVARADO, Morella (2001) <u>Apuntes sobre violencia televisiva, mujer y melodrama "Quién bien te quiere te hará llorar</u>" pag. 77-103. En Anuario ININCO: Investigaciones de la Comunicación. Vol 1, 2001. Caracas.
- APARICI, Roberto; GARCIA, M. A y VALDIVIA M. (1992) <u>La Imagen</u>
   Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid.
- ASOCIACION DE ALFABETIZACION AUDIOVISUAL. Toronto Canadá. en http://www.xtec.es/-jvilches/infoedu/ier18.htm (Rev. 19 de julio 2005).
- BAÍZ, Frank (2005) <u>www.lapaginadelguion.org</u> (Rev. 20 de octubre 2006)
- BADINTER, E. (1993) XY. La identidad masculina. Alianza Edit. Madrid.
- BARDIN, Laurence (1996) Análisis de Contenido. Akal Ed. Madrid.
- BARTHES, Roland (1977) <u>Introduction to the structural analysis of narratives</u>. Stephen Heath, New York.
- BETTELHEIM, Bruno (1978) <u>Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas</u>. Editorial Crítica. Grupo Editorial Grijalbo. Barcelona.
- BISBAL, Marcelino Coord. (2005) <u>Televisión Pan Nuestro de cada día</u>. Alfadil edic. 1era edic. Caracas.
- BOURDIEU, Pierre (2000) La dominación masculina. Edit. Anagrama.
- BRUNER Jerone (2003) Fábrica de historias. Ed. Siglo XXI. Ed. Madrid.
- BRUNER Jerone (1995) <u>Desarrollo Cognitivo y Educación</u>. Ed. Morata 2da. Ed. Madrid.
- BRUNER Jerone (1994) <u>Realidad Mental y Mundos Posibles</u>. Edit. Gedisa 2da. Ed. Barcelona.

- BUCKINGHAM, David, (2000) <u>Más allá de la dependencia: Hacia una Teoría de la Educación para los Medios</u>. Grupo Comunicar, Marzo, Nº 6. Colectivo Andaluz para la Educación para los Medios. Andalucía, España. www. redalvc.uaemex.mx (Rev. Enero, 2007).
- BUENANNO Milly (1999) <u>El drama televisivo Identidad y contenidos sociales</u> Serie Estudios de Televisión Edit Gedisa primera edic. Barcelona.
- BURIN, Mabel y col. (1999) Género y familia. Paidós, Buenos Aires.
- BYRNE, Baron (1998) Psicología Social Prentice Hall 8va. Edic. Madrid.
- CAMPOS M, Luis (1975) <u>Antropología del Lenguaje Total. Códigos</u>. Edic. Paulinas. Bogotá.
- CASTELLS, Manuel (1997). <u>La era de la información:Economía, sociedad y cultura</u> (Vol I: La sociedad red y Vol II: El poder de la Identidad). Alianza Ed. Madrid.
- CASTORIDIS, Cornelius (1998) <u>Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto</u>. Ed. Gedisa. Barcelona.
- CEBRIAN DE LA SERNA, M. (1992): <u>La Televisión: Creer para ver. La</u> credibilidad infantil frente a la televisión. Málaga, Ed. Anidamar.
- CEPAL ONU (1995), <u>Cambios en el perfil de las familias</u>: <u>Experiencia</u> <u>Regional</u>, Santiago de Chile.
- CERBINO, Mauro (1999) <u>De malestares en la cultura, adicciones y jóvenes</u>, en Iconos, Revista de la FLACSO Ecuador, Nº 8 junio/agosto 1999.
- COROMINAS, María (2001), <u>Los estudios de recepción</u>, Portal de Comunicación, Aula abierta, lecciones básicas. Departamento de Periodismo y Ciencias de la comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona. en www.comunicacionymedios.com/Reflexion/teorias/estudiosrecepcion.pdf (Rev. 02/08/06).

- CORTINA, Adela (2001) La Educación del hombre y del ciudadano. (Rev. Febrero 2007) www. campus-oei.org/oeivirt/rie07a02.htm (Rev. Enero, 2007)
- DATANÁLISIS (Marzo 2007). <u>Encuesta Omnibus Kids</u>.
   <a href="http://www.datanalisis.com">http://www.datanalisis.com</a> (Rev. Agosto, 2007)
- DELGADO, Mariana. (2005) <u>Había una vez...</u> <u>Desarrollo de las habilidades</u>
   <u>narrativas en recuentos de películas infantiles</u>. (Tutora: Martha Shiro). Trabajo
   Especial de Grado de la Maestría en Lingüística de la Facultad de Humanidades y
   Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- DELORS, J. Coord. (1996) <u>La Educación encierra un tesoro, Informe de UNESCO Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI</u>.
   Edit. Santillana, Madrid.
- DIAZ-AGUADO y col. (2002) <u>Previniendo la violencia contra las mujeres</u> construyendo la igualdad. <u>Programa para Educación Secundaria</u>. Madrid Instituto de la Mujer.
- DIAZ-AGUADO y col. (2002) <u>Convivencia escolar y prevención de la violencia</u>. Página web del CNICE- MEC: http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia (Rev. Julio 2007)
- DOPPERT, Monika (1985) <u>Dibujar para los niños venezolanos</u>. Revista Parapara, Nº 11. Banco del Libro. Caracas.
- EL NACIONAL. Claudia Delgado. Sábado, 5 de agosto, 2006. Cuerpo A- pagina
   11. Sección: Estrategia y Negocios. Artículo: <u>La Educación pierde terreno ante el culto a la belleza.</u>
- EL NACIONAL. Katiuska Hernández. Domingo, 26 de agosto, 2006. Revista Dominical- pagina 18. Sección: Estrategia y Negocios. Artículo: <u>Los niños toman el</u> <u>control.</u>
- EMANUELLI, Paulina Beatriz (2001) <u>Dominante cultural y productos televisivos:</u> géneros que homogenizan preferencias. (Pags. 7- 20) en AMBITOS, Revistas

Andaluza de Comunicación. Nº 6, 1er Semestre 2001. Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación en Estructura, Historia y Contenidos de la Comunicación. Departamento de Periodismo. Facultad de Ciencias de la Información. Director Ramón Roig.

- ESHLEMAN J. Ross y WILSON S.J. (1998) <u>Family</u> Prentice Hall Canada Inc. Ontario. 2<sup>nd</sup> Canadian ed.
- FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos y col. (1986) <u>La Televisión y el niño</u>. Nueva Biblioteca Pedagógica, 56, Oasis, México.
- FERRES, Joan. (2000) Educar en una cultura del espectáculo, Paidós, Barcelona.
- FERRES, Joan. (1996) <u>Televisión subliminal Socialización mediante comunicaciones inadvertidas.</u> Paidós, Barcelona.
- FERRES, Joan. (1994) <u>Televisión y Educación</u>, Paidós, Barcelona.
- FREIRE, Paulo (1997) <u>La Educación como práctica de la libertad.</u> 45° edic. Siglo XX editores, México.
- FROMM, Erich. (1983) <u>Ética y psicoanálisis</u>. Fondo de Cultura Económica. México.
- FUENZALIDA Valerio. (2000) <u>La Televisión Pública en América Latina, Reforma o privatización</u> Fondo de Cultura Económica edic., Santiago, Chile.
- GARATE, Milagros (1994) <u>La Comprensión de Cuentos en los Niños</u>. <u>Un enfoque</u> cognitivo y sociocultural Edit. Siglo Veintiuno de España s.a. 1era edic. Madrid.
- GEAR, María, LIENDO Ernesto y Col. (1988) Hacia el cumplimiento del deseo.
   Más allá del Melodrama. Edit. Paidós Biblioteca de Psicología Profunda. Buenos Aires.
- GIBERTI, Eva. (1994) <u>La familia y los modelos empíricos en "Vivir en familia"</u>
   Wainerman Catalina (Comp). UNICEF Losada. Buenos Aires.

- GIDDENS Anthony. (2000) <u>Un mundo desbocado: Los efectos de la globalización en nuestras vidas</u> Taurus ed., Madrid.
- GILLIGAN, Carol (1985) <u>La moral y la teoría Psicología del desarrollo femenino</u>.
   Fondo de Cultura Económico. México.
- GOMEZ Luisana (Coord.) (1997) <u>Venezuela: Televisión, Violencia y Niños,</u>
   <u>Informe Preliminar para un Diagnostico de la programación vespertina de alta audiencia infanto-juvenil</u> Instituto Nacional del Menor. Fondo de Publicaciones Caracas.
- GONZALEZ, Elena (2002) <u>Los modelos masculinos y femeninos en el cine y la</u> televisión.
- GONZALEZ R. Jesús (1999) El Discurso Televisivo: espectáculo de la posmoderidad. 4ta edic. Ed. Catedra, Madrid.
- GROEBEL, J. (1999) La <u>violencia en los medios: Estudio Global de la UNESCO</u>.
   Proyecto Principal de Educación., boletín 49.
- HERNÁNDEZ, Gustavo (2002) <u>Aprender a pensar en Educación para los Medios.</u>
   Págs. 11 53, en Anuario ININCO: Investigaciones de la Comunicación. Vol 2, 2002. Caracas.
- HERNÁNDEZ, Gustavo (2001) <u>Introducción a la Teoría de Educación para los Medios.</u> Págs. 106 150, en Anuario ININCO: Investigaciones de la Comunicación. Vol 1, 2001. Caracas.
- HERNÁNDEZ, Gustavo (2000) <u>La televisión en el Horario Infantil en Venezuela</u>
   Anuario INICO, Nº 12.
- HERNÁNDEZ, Gustavo (1998) <u>Teleniños y Televiolencias</u> Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- HERNÁNDEZ, Gustavo (1998) <u>Conocer a los Teleniños (Proyecto de Investigación sobre los procesos de recepción televisiva en escolares caraqueños)</u> Anuario INICO, Vol 1, Nº 9, pag. 135.

- HERNÁNDEZ, Gustavo (1995) <u>Teve-consecuencias</u> Anuario INICO, Vol 1, N° 7, pag. 73.
- HERRERA, Bernardino (1998) <u>Violencia en los medios: Estudio Empírico sobre violencia en la Programación Televisiva Infantil y Propuesta del enfoque "Tradiciones de Violencia"</u>. Anuario INICO, Vol 1, Nº 9, pag. 111. En HUMANITAS, Portal Temático en Humanidades (Web Site: <a href="https://www.ucv.ve/humanitas.htm">www.ucv.ve/humanitas.htm</a> (Rev. Enero, 2007)
- HURTADO, Samuel (1999) <u>La Sociedad tomada por la Familia</u>. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- IGARTUA, Juan José y col. (2004) <u>Teoría e investigación en Comunicación Social</u>.
   Edit. Síntesis, Madrid.
- Instituto Oficial de Radio y Televisión (OIRTV). (2005) <u>Programación Infantil de</u> <u>Televisión: Orientaciones y Contenidos Prioritarios</u>. Coordinación: Martínez Marín Virginia. España, Madrid.
- JAMESON, Frederick. (1992) <u>El postmodernismo o la lógica del capitalismo</u> avanzado. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- JENKINS, Henry (2001) Convergente? I Diverge. Technology Review, June 2001.
- KAPLUN, Mario (1982) <u>Metodología para la Lectura Crítica Capitulo 11</u>.
   CESAP, Caracas.
- KAPLUN, Mario (1998) <u>La gestión cultural ante los nuevos desafíos</u>. Chasqui, Revista electrónica. En: www.comunica.org/chasqui/kaplun64.htm (Rev. Enero, 2007).
- LACAN, Jacques (1991) <u>Seminario 2: El Yo en la teoría de Freud y en la técnica</u> psicoanalítica. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- LACAN, Jacques (1992) El Seminario Libro 17: El reverso del Psicoanálisis. Edit.
   Paidós. Buenos Aires.
- LAW, John y HASSARD, John. (1999) <u>Actor Network Theory and after.</u> Blackwell Publishig. Malden M.A. USA.

- LICKONA, Thomas (1993) Educating for Charácter. Ed. Bantanm, Boston.
- LIPOVETSKY, G. (1994) La Era del vacio. Ed. Ariel Barcelona.
- LEY ORGÁNICA DE PROTECCIÓN AL NIÑO, NIÑA Y ADOLESCENTE (LOPNA) (2000). Ediciones del Consejo de Derechos del Niño y del Adolescente, CDNA. Caracas.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACION (1985). Editorial La Torre. Caracas.
- <u>LEY DE RESPONSABILIDAD SOCIAL EN RADIO Y TELEVISIÓN</u> (2006). Caracas.
- LÓPEZ DE LA ROCHE, Maritza (1997) Los Niños cuentan: Libro de prácticas comunitarias. Proyecto de Comunicación para la Infancia y la Mujer. Bogotá Colombia.
- MARTIN BARBERO, Jesús y REY Germán (1999) <u>Los ejercicios del ver,</u> <u>Hegemonía audiovisual y ficción televisiva</u>, Edit. Gedisa, Colección Estudios de televisión, España.
- MARTINEZ, Virginia y BERACOECHEA, Mercedes y col. (2005) <u>Infancia</u>,
   <u>Televisión y Género</u>: <u>Argumentos para la elaboración de una guía de contenidos no sexistas para Programación Infantil de Televisión</u>. España <a href="http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id\_article=534">http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id\_article=534</a> (Rev. 20 de abril 2007).
- MAX-NEEF, M., y col. (1994) <u>Desarrollo a escala humana</u>. Nordan comunidad. Montevideo.
- MEAD, Margaret (1980) <u>Cultura y Compromiso</u>. <u>Estudio sobre la ruptura generacional</u>, Gedisa, 2da. ed. Barcelona.
- MELENDEZ CRESPO, Ana (2001) <u>La TV no es como la pintan: rutinas, moldes, discursos y programas</u>. Edit. Trillas.
- MELICH, J. C. y col (2001) <u>Responder del otro: Reflexiones para educar en valores éticos</u>. Edit. Síntesis, Madrid.

- MINISTERIO DE EDUCACION- Dirección General Sectorial de Educación Básica (1998) <u>Currículo Básico Nacional. Programa de Estudios de Educación</u> <u>Básica. Segunda Etapa</u> (Cuarto - Quinto Sexto Grados). Caracas.
- MONTERO, Maritza y col (1994) Construcción y crítica de la Psicología Social
  Ed. Anthropos, Barcelona. en Coedición con la Universidad Central de Venezuela.
  Caracas. Primera edición. Cap. 8: ROMERO GARCIA, Oswaldo (1994)
  Crecimiento psicológico y Motivaciones Sociales. Pag 189 232.
- MONTERO, Maritza (2003) <u>Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria La tensión entre comunidad y sociedad</u>. 1° ed. Buenos Aires. Edit. Paidos Tramas Sociales.
- MONTERO, Maritza (2004) <u>Introducción a la Psicología Comunitaria Desarrollo, conceptos y procesos</u>. 1° ed. Buenos Aires. Edit. Paidos Tramas Sociales.
- MORIN Edgar (2001), <u>La cabeza bien puesta: repensar la reforma y reformar el pensamiento</u>, 2da. Ed, Nueva visión ed. Buenos Aires.
- Newsweek (1999) A Glimpse into the future. 27 de diciembre.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (OPS) Folleto:
   Desórdenes emocionales y de comportamiento en niños y adolescentes, Día
   Mundial de la Salud Mental, 10 de Octubre 2003. Oficina regional de la
   Organización Mundial de la Salud.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (OPS), División de Promoción y Protección de la Salud. Programa de Salud Familiar y Población Unidad Técnica de Adolescencia (2001) Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes
- OROZCO, Guillermo (2002) <u>Pedagogía de la Tele-e-videncia, Cuadernos</u> <u>ININCO</u>, UCV, Fac. de Humanidades y Educación, ININCO, Caracas.
- OROZCO, Guillermo (2001) <u>Travesías y desafíos de la investigación de la recepción en América Latina ININCO</u>, Cátedra UNESCO de Comunicación, Portal de Comunicación. Universidad Autónoma de Barcelona, en <a href="https://www.portalcomunicacion.com/catunesco/cat/cate/2001/text\_orozco.pdf">www.portalcomunicacion.com/catunesco/cat/cate/2001/text\_orozco.pdf</a> (Rev. 02/08/06).

- OROZCO, Guillermo (1997) <u>El reto de conocer para transformar: Medios, audiencias y mediaciones</u> Revista electrónica Comunicar 8, 1997 en <u>www.uned.es/ntedu/espanol/master/primero/modulos/teoria-de-la-informacion-y-comunicacion-audiovisual</u> (Rev. 02/08/06)
- PASQUALI Antonio (2003) <u>A Brief Descriptive Glossary of Communication and Information aimed at providing clarification and improving mutual understanding</u>, en AA.VV. Communicating in the Information Society. Sean & Girard Edit. United Nations Research Institute for Social Development UNRISD. Ginebra.
- PASQUALI Antonio (1998) <u>Bienvenido Global Village</u>, MonteAvila Editores, Caracas.
- PAZ, Octavio (1967) <u>La nueva analogía</u>. En El Día 2 y 3 de agosto de 1967. México.
- PEREIRA, Sara. (1996) Educar <u>para el uso crítico de la televisión en Educación Infanti</u>l. Grupo Comunicar , Marzo , N° 6. Colectivo Andaluz para la Educación para los Medios . Andalucía , España. www. redalvc.uaemex.mx (Rev. Octubre, 2006)
- PEREZ T. José M. (1994) El desafío educativo de la televisión, 1era. ed Paidos ed. Barcelona.
- PIAGET, Jean, con INHELDER, Barbel (1969) <u>Psicología del niño</u>. Edic.
   Morata. Madrid, 1975.
- PIAGET, Jean (1964) <u>Seis estudios de Psicología</u>. Biblioteca Breve. Barcelona.
- PIAGET, Jean, (1959) <u>La formación del símbolo en el niño</u>. Fondo de Cultura Económica, México.
- PHILLIPS y HUNTLEY (1996) <u>Drama a new theory of store</u>. California S.S.I. USA.

- PNUD, (2004) Informe de Desarrollo Humano. www. undp.org. (Rev. 20/10/06).
- RECAGNO PUENTE y Col. (1998) <u>La familia Venezolana Contemporánea:</u>
   Retos y Alternativas. En PLATONE, María (1998) "La Familia: Trama, Escenario y Drama de los Barrios Populares de Venezuela". Revistas Asociación Venezolana de Psicología Social (AVEPSO), fascículo 9. Caracas.
- RECAGNO PUENTE y Col. (2002) <u>Educación y Familia</u>: <u>Proyecciones sociales</u>
   <u>y educativas</u>. Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación
   Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- REMPLEIN, Heinz, (1974) <u>Tratado de Psicología Evolutiva</u>. Edit. Labor s.a. Barcelona, España.
- RÍOS y LASCANO (2000) <u>El Protagonismo Infantil: Aspectos conceptuales y estratégicos</u> (Conferencia). Brasil.
   www.imagine.com.ar/yachay/protagonismo.htm (Rev. Abril, 2006).
- RODRÍGUEZ, Simón (1975) <u>Obras Completas</u>. Edic. Universidad Simón Rodríguez. Caracas.
- ROBINSON, J y col. (1986) <u>Narrative Thinking as heuristic process</u> en: SARBIN.
   T. R. (ed) <u>Narrative Psychology: The Storied nature of human conduct</u>. New Cork: Paeger.
- SAFAR, Elizabeth y col. (1997) El derecho a la información y a la cultura en la propuesta de ley del niño. Los Niños son la prioridad. Comité por una Radiotelevisión de Servicio Público. Serie Estudios RTSP N° 2.
- SANTORO, Eduardo. (1969) <u>La televisión venezolana y la formación de estereotipos en el niño</u>. Ediciones de la Biblioteca. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- SANTORO, Eduardo. (1998) <u>La televisión venezolana y la formación de estereotipos en el niño, 30 años después</u>.... En Revista EXTRAMUROS, N° 8,

1998, p16-34. Fondo Editorial de Humanidades. Universidad Central de Venezuela, Caracas.

- SANTROCK, John. (2002) <u>Psicología de la Educación</u>. Edit. Mc Graw Hill, Madrid. Cap 11.
- SANTROCK, John. (2003) <u>Infancia Psicología del Desarrollo</u>. 7ma ed. Edit. Mc Graw Hill, Madrid. Cap 5.
- SAVATER Fernando (1988) Ética como amor propio. Ed. Grijalbo Mondadori.
   sa. Barcelona.
- SAVATER Fernando (1986) La tarea del héroe. Ed. Taurus. Madrid.
- SENNET, Richard (1980) Narcisismo y cultura moderna. Edit. Kairos. España.
- SERRA et al. (2000) La adquisición del lenguaje. Ed. Ariel Barcelona.
- SERRANO, José Francisco. (2003) ¿Medios de Comunicación? Edit. Desclée de Brouwer, Bilbao, España.
- SHIRO, Martha. (1998) <u>Los pequeños cuenta cuentos: el desarrollo de las habilidades narrativas en niños de edad escolar</u>. Trabajo de ascenso inédito, Universidad Central de Venezuela.
- SILVERTON, Roger (1994) <u>Televisión y vida cotidiana</u>. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- SILVERTON, Roger (1999) Why study the Media? London, Sage Ed.
- STRAUSS, A y Col. (2002) <u>Bases de la Investigación Cualitativa</u>, <u>Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada</u>. Edit. Universidad de Antioquia, Colombia.
- TEDESCO, Juan Carlos (1996) <u>La Educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano</u>. Revista: Nueva Sociedad, 146, Noviembre-Diciembre. Caracas.
- TEIXIDO, Martin (1996) <u>Mass media y Comunicación</u>. Articulo (pags. 457-480) en Revista: Comunicación educativa y nuevas tecnologías. Coord. Ferres y col. Edit. Praxis. Barcelona.
- TYNER, Kathleen y col (1995) <u>Aprender con los medios de comunicación. Curso</u> de iniciación. Ediciones de La Torre. Madrid.

- TORO, Keiling. (2006) <u>El Defensor de los Derechos del Televidente</u>. Trabajo Especial de Grado para la Especialización en Educación para el uso creativo de la TV. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Comisión de Estudios de Postgrado. Área de Comunicación Social. Caracas.
- UNESCO (2006) Trends in Audiovisual Markets. Regional Perspectives from the South, Television, Cinema, Radio and Music. Communication and Information Sector, Sector for Culture. Chapter: Trends and Perspectives of the Audiovisual Markets in Colombia, Peru and Venezuela. REY, German.
- UNESCO (2005) <u>Public Service Broadcasting: A best practices sourcebook.</u> Communication and Information Sector Edited by: Indrajit Banerjee and Kalinga Seneviratne, AMIC. Coordinator: Stephen Logan, AMIC.
- UNESCO (1999) <u>Vienna Conference: Educating for the Media and the Digital Age.</u> Communication and Information Sector.
- UNESCO UNESCO Institute of Statistics: www.uis.unesco.org (Rev. 20/02/07)
- UNICEF: Fondo de Naciones Unidas para La Infancia (2002) <u>Building a World Fit</u> for <u>Children</u>. The United Nations General Assembly Special Session on Children 8-10 May, 2002. New York. USA.
- UNICEF: Fondo de Naciones Unidas para La Infancia (2004) <u>Deporte, Recreación</u>
   y Juego. División de Comunicaciones. <u>www.unicef.org/spanish</u>. (Rev. Enero, 2007)
- UNICEF: Fondo de Naciones Unidas para La Infancia (2007) <u>Estado Mundial de La Infancia 2007 Edición de América Latina y el Caribe. La Mujer y la Infancia el doble dividendo de la igualdad de género</u>. N.Y. USA.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (UPEL, 1998) Manual de Trabajos de Maestrías y Tesis Doctorales. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Ediciones de la UPEL. Caracas.
- VATTINO, G (1987) El fin de la modernidad. Edit. Gedisa, Madrid.
- VELARDE, Olivia. (1993) <u>Los arquetipos de los Héroes y Antihéroes</u>. En REIS:
   Revista Española de Investigaciones Sociológicas. Madrid. Pág: 167 178.

- VETHENCOURT, José Luís (1973) <u>La estructura familiar atípica y el fracaso histórico cultural del venezolano</u>. Revista SIC 362. (67-69).
- WHITE, Hayden (1992) <u>El contenido de la forma</u>. 1era ed. Barcelona. Paidós Ibérica sa.
- WIDLÖCHER, Daniel (1988) Los Dibujos de los niños: Bases para una interpretación psicológica. Biblioteca de Psicología N° 3. 5ta ed. Barcelona. Ed. Herder.
- ZAPATA, R. (1996) Los valores del venezolano. Edic. IESA, Caracas.