

Infancias en la historia reciente. Algunas reflexiones sobre la escuela, la familia, el juego y la televisión

CAROLINA DUEK*

Introducción

Infancias contemporáneas, infancias del pasado reciente: ejes que estructuran este artículo en el cual presentamos una serie de reflexiones realizadas en el marco de una investigación para una tesis doctoral. El juego, los medios de comunicación y los niños son los tres grandes áreas a través de las cuales nos propusimos abordar las transformaciones de las infancias en el marco de la expansión y consolidación del “ecosistema comunicativo” (Martín-Barbero, 2003). Pensar las infancias en la historia reciente supuso, metodológicamente, acercarnos al universo discursivo que construyeron los informantes sobre su pasado y su presente.

Entrevistamos a informantes de 20 y 30 años y a niños de 6 a 8 años para abordar, desde sus palabras, los modos en que presentaban no solo sus juegos y consumos televisivos sino su vida cotidiana actual y pasada. Los informantes eran todos de clase media, habitantes de la Ciudad de Buenos Aires y con acceso a la televisión y a otros medios de comunicación. A su vez, debían concurrir o haber concurrido a escuelas públicas y tener al menos un hermano. Con este recorte conformamos nuestra muestra que no pretende ser universalizadora, sino que apunta a presentar algunas reflexiones sobre la infancia en el presente y en el pasado reciente.

Proponemos trabajar en este artículo cuatro grandes ejes que aparecieron como invariantes en los testimonios para pensar la cultura contemporánea y sus prácticas como modo de aproximación al complejo universo infantil desde comienzos de los años ochenta hasta la actualidad. Ellos son la escuela, la familia, el juego y la televisión. A través de cada uno de ellos presentaremos parte de los resultados de la investigación y las reflexiones asociadas con ellos de un modo exploratorio sin intención de generalizar sino de plantear cuestiones centrales sobre la infancia contemporánea.

La escuela y la familia: la organización de la vida cotidiana

1. La escuela

La escuela forma parte del universo infantil. Ya sea por concurrir a ella o por estar excluido de ella, es un elemento fundamental de la vida cotidiana por presencia o por ausencia. Los informantes con los que trabajamos y las preocupaciones que, con ellos, abordamos exigían su escolarización para ver de qué modos esta se construía en diferentes momentos de la historia reciente. En una primera lectura se devela el rol central que, para todos, tuvo la escuela en la infancia. La aparición

de la escuela, sus maestros, recreos y dinámicas no fue uniforme. Los recuerdos y relatos se organizaron en torno a diferentes perspectivas que, sobre ella, construyeron los informantes.

Los informantes recordaron rutinas alrededor de la escuela que se organizaban por la exigencia de ingresar en un horario particular, salir en otro y cumplir con las tareas y la compra de útiles o accesorios. Estas afirmaciones no parecieran ser novedosas ni reveladoras por sí mismas pero, en la lectura de series diversas de entrevistas, encontrar a la escuela como elemento estructurador de la vida cotidiana infantil (y, veremos, familiar) supone el reconocimiento del rol socializador y educador de dicha institución. No se trata solo de pensar a la escuela como espacio de transmisión de saberes (y los problemas que esto puede acarrear para docentes, padres y alumnos) sino como espacio central de la infancia, un lugar en el cual el encuentro con pares y adultos significativos es la puerta de acceso a experiencias y relaciones. La naturalización de la escolaridad en sectores que acceden a ella y la crítica por la necesidad de reestructuración, capacitación docente y mejoramientos pedagógicos y didácticos generales (Feldfeber, 2003 y Feldfeber y Andrade Oliveira, 2006) parecieran siempre poner en cuestión a la institución. Más allá de la tensión complementaria actual con la velocidad



Lic. en Ciencias de la Comunicación, Universidad de Buenos Aires; Mag. en Comunicación y Cultura, Universidad de Buenos Aires; Dra. en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Es becaria posdoctoral del Conicet y docente en la cátedra “Teorías y prácticas de la comunicación I” Universidad de Buenos Aires. E-mail: duek@fibertel.com.ar

y los flujos comunicacionales¹ que ubica a la escuela en la dimensión “aburrída” de una vida cotidiana que ofrece menús variados a través de la televisión, de Internet, es decir “entretenida”, el rol central de la escuela en la infancia no puede (no debe) ser desplazado.

La escuela es, para todos los informantes, una referencia del presente o del pasado, un espacio en el que se “jugó” un fragmento significativo de su vida cotidiana infantil; un espacio en el que conocieron amigos, docentes y en el que interactuaron con niños y niñas de diferentes edades. La permanencia de la escuela en su rol socializador y educador es innegable. Pero esto no significa estar realizando una evaluación de la calidad de la socialización o de la educación, sino que es un reconocimiento del rol de la escuela como una de las instituciones clave en la infancia pasada o actual de los informantes.

Dijimos que los modos en que la escuela fue convocada por los informantes no fue uniforme. Las variables que se intersectan en los testimonios se relacionan, por un lado, con la intensidad de las experiencias narradas, con la distancia existente con dichas experiencias y con el peso significativo que tiene aún lo ocurrido para los informantes. La distancia no supone necesariamente una mayor difuminación de lo recordado. Más bien puede, como hemos comprobado, acentuar un nivel de detalle intenso construido en una intersección entre lo que efectivamente se recuerda y los huecos que se completan con información que permite cohesionar lo narrado. La distancia máxima aquí trabajada es de más o menos treinta años; la mínima es de uno o dos: en ambos casos puede darse que, por la cercanía con lo vivido, sea más complejo visibilizar las experiencias cotidianas y, a la inversa, que por la distancia, sea más fácil reconstruir escenas “completas” más que fragmentos aislados del pasado. Respecto de la escuela encontramos uniformidad respecto de la presencia y del rol socializador en la infancia

de todos los informantes. Las diferentes menciones de elementos sobre ella, sus docentes y prácticas no hacen más que ubicarla en un lugar central de la cotidianidad. La escuela estructura las rutinas de la infancia acompañada por la familia, la segunda de las instituciones centrales que aquí trabajamos.

2. La familia

Si la escuela es una institución permanente y estructurante en torno a la cual se organiza la vida cotidiana infantil, la familia es su aliado por excelencia. Sin una familia que decida escolarizar a sus niños no hay escuela posible. Pero ¿qué entendemos aquí por familia? Usamos la noción de “familia” para designar agrupaciones variadas entre niños y adultos significativos. Los padres de los informantes no están todos juntos y, en muchos casos, han formado nuevas familias. Lo que aquí nos interesa es el modo en el que el núcleo entre niños y adultos negocia la cotidianidad. No pensamos en una familia “tradicional” sino en familias como núcleos significativos para los niños (Torrado, 2005).

Al igual que la escuela, la familia fue un elemento importante en los testimonios. La división de roles, las dinámicas y decisiones que se tomaban en la mesa familiar respecto de las actividades individuales y grupales de los más chicos son parte central de los testimonios. La reunión de la familia frente al televisor para ver aquello que el padre eligió o que ambos padres negociaron, la mesa del desayuno, la cena conjunta (con o sin televisor), las actividades familiares y las dinámicas junto con las prohibiciones y permisos conforman la constelación de reconstrucciones sobre la familia. Notamos una creciente dispersión de la familia como unidad de recepción televisiva ayudada por un doble proceso: la diversificación de la oferta en función de las edades y el aumento del número de aparatos en el hogar. El desplazamiento creciente de la familia como unidad de recepción de la televisión es un fe-

nómeno interesante por varios motivos que se han visto ilustrados en las entrevistas.

En primer lugar, el desplazamiento de la familia como unidad de recepción limita el tiempo compartido por todos los integrantes de ese núcleo. Uno de los informantes de 30 años no recuerda espacios familiares por fuera de la reunión frente al televisor; un informante de 20 años dejó de ver televisión en familia cuando le instalaron una en su cuarto; no encontramos en los testimonios de niños escenas compartidas y regulares de familias viendo televisión. Lo complejo del desplazamiento se relaciona con un cambio en la estructuración del tiempo de ocio familiar. Si antes había una figura (“los padres” o “el padre”) que elegía la programación que todos veían y compartían en el marco del “tiempo familiar”, los testimonios muestran una creciente individualización del tiempo libre en detrimento del familiar. La cantidad de tiempo libre disponible no ha aumentado (más bien podríamos decir que, como tendencia general, ha decrecido) y es por ello que el desplazamiento de la familia como unidad de recepción repercute directamente en la cantidad y calidad del tiempo compartido. Pareciera haber una tendencia a pasar más tiempo en casa (Gubern, 2000) pero ese tiempo es usado por cada integrante en pos de la búsqueda de la gratificación. El tipo de receptor que pasa a construirse es individual, un receptor que busca en los medios y en su entorno la gratificación de una necesidad. La familia reunida frente al televisor o en la mesa conversando no es una fotografía desaparecida, aunque sí desplazada como síntesis hegemónica de las prácticas hogareñas.

En segundo lugar, la individualización de los integrantes de la familia los ubica en espacios personales en los que las interacciones compartidas tienden a limitarse por falta de temas comunes de conversación. No decimos con esto que no haya

temas de conversación por fuera de los consumos culturales sino que la reducción de tiempo conjunto no contribuye a la articulación y discusión de opiniones y visiones sobre temas comunes. Encontramos una reducción del tiempo compartido que afecta a las interacciones dialógicas familiares como conjunto. A su vez, la exposición a más de setenta canales de televisión, páginas de Internet y demás contenidos con los que los niños interactúan cada vez más solos los ubica en una posición muy aislada de recepción. No entendemos el pasado reciente como un espacio arcádico en el que la familia cumplía sobradamente el rol contenedor y dialógico en la cotidianeidad, pero sí notamos que se han modificado las dinámicas en el seno del hogar.

Cabe insistir en que no se trata de presentar valoraciones respecto de los desplazamientos mencionados. No era “mejor antes” y “peor ahora”. No hay un recorrido que construyamos como “hacia el deterioro de la familia” pero sí la percepción de la tendencia a un cambio. Los modos en que éste se articule van a estar relacionados con las trayectorias sociales, familiares y educativas de cada cual inserto en un núcleo particular.

La individualización y la fragmentación consecuente de actividades en el hogar por la mayor disponibilidad de receptores de televisión o Internet y por la segmentación de la oferta están tendiendo a modificar los espacios de interacción familiar. Los modos en que este cambio se articule en cada familia podrán verse hacia el futuro y en relación con los tipos de intervención que los adultos propongan a los niños. Finalmente, no sostenemos que la oferta y su consecuente segmentación estén fragmentando a la familia sino que el tipo de oferta, junto con los testimonios, contribuyen a un cambio en la configuración de la familia. Y los cambios suponen, siempre, procesos que no son uniformes ni homogéneos.

Juego infantil: la articulación cotidiana de guiones y objetos disponibles

Luego de revisar los modos en los que familia y escuela estructuraban los testimonios en torno a la vida cotidiana presente y pasada, llegamos al núcleo problemático de nuestra investigación: el juego como terreno desde el cual buscar significados a las prácticas de los más chicos. Esto no supone la búsqueda casi automática de continuidades o rupturas a lo largo de los años, sino la reflexión sobre la palabra de los informantes como clave de acceso al pasado y al presente en tanto tiempos en los que transcurre o transcurrió su infancia. Trabajamos con el convencimiento de que es necesario analizar los juegos, sus temáticas, roles y personajes a la luz de los discursos disponibles en un momento determinado y en condiciones específicas. Con la ayuda de los informantes y sus testimonios pudimos “reflotar” el espesor significativo de la vida cotidiana como espacio central desde el cual se gestan las prácticas.

Abordaremos la lectura transversal en dos grandes grupos: el juego y los juguetes, y el juego y la televisión. Será a través de estos dos grupos que plantaremos reflexiones sobre juego, infancia y televisión, las que se sumarán a las ya realizadas sobre la escuela y la familia.

1. El juego y los juguetes

El recreo

La presencia del juego en todos los testimonios se relaciona con su centralidad en la cotidianeidad infantil pero, también, con los objetivos que llevamos adelante a lo largo de todo nuestro trabajo. Los modos en los que el juego y los recuerdos lúdicos aparecen en los testimonios dan cuenta de su espesor en tanto herramientas con un potencial socializador importante en la infancia. Jugar con amigos, jugar con herma-

nos o incluso solo, supone la puesta en significado de muchos discursos que circulan. A su vez, los objetos utilizados en el juego son centrales para ver de qué modo los niños construyen las escenas de juego. Disfraces, juguetes o cualquier objeto pueden comenzar un juego. La imaginación y la creatividad llevadas adelante sin el uso de ningún auxiliar es, también, una manera interesante de desarrollar un juego.

El recreo aparece como el encuentro rutinario y significativo entre muchos niños de edades similares en un tiempo y espacio específico: el escolar. En su desarrollo y en el marco de su inserción institucional, encontramos prohibiciones y permisos. Las prohibiciones se relacionaban con movimientos bruscos o peligrosos para el resto como, por ejemplo, jugar al fútbol con una pelota o establecer algún tipo de enfrentamiento entre dos o más niños.

La prohibición de determinadas prácticas no limita la imaginación de los más chicos: en muchos testimonios encontramos esfuerzos denodados por burlar las prohibiciones usando pelotas de papel y otros sustitutos. También encontramos relatos sobre enfrentamientos entre alumnos por el solo hecho de establecer un contacto físico violento que lleve al establecimiento de una relación temporal de poder de unos sobre otros. Un informante contaba acerca de un chico que le había dicho algo que le había molestado y que lo había golpeado tanto (le había ganado el enfrentamiento) que “no se podía mover”. Analizamos estas interacciones identificadas por los informantes como juego a la luz de la definición de la masculinidad y la búsqueda por la imposición de una fuerza material que repercutía en lo simbólico. Las actividades corporales prohibidas en los recreos por “peligrosas” aparecieron transversalmente como espacios de deseo por parte de los informantes varones, quienes se empeñaban en buscar alternativas para burlar la autoridad que los impedía. Desde el

encuentro de espacios a los que los docentes no concurrían en el recreo a la búsqueda de auxiliares con los que sustituir una pelota, hay un arco en el que deseo y astucia se cruzan en pos de la satisfacción. No sostenemos que haya una resistencia estructural a la autoridad pero sí pequeños desvíos de las normas establecidas con una doble satisfacción: el alcance de lo deseado y el goce por su prohibición.

Las niñas abren un marco de menor roce en los recreos. Son, por un lado, hostigadas por los varones en la búsqueda de un contacto cuyo factor común en todos los testimonios podría ser la latencia sexual como etapa de desarrollo en la cual el deseo sexual es canalizado hacia otras direcciones. La búsqueda del otro y, a la vez, la asociación solo con congéneres es signo de una etapa compleja en la cual varones y mujeres no suelen jugar mucho juntos; elemento claro y común en los testimonios. Las actividades que las niñas mencionan en los recreos componen un arco que va desde el elástico a las conversaciones en gradas y se distinguen del tipo de interacciones mencionadas por los varones. A su vez, cabe mencionar que el recreo es un tiempo y un espacio que los niños y niñas deben compartir en un espacio común doble: la escuela como marco y el patio como espacio específico en el que transcurren los recreos. Las diferencias en el tipo de prácticas de niños y niñas en los recreos y la preferencia por los juegos físicos o de roce por parte de los varones son otro de los vectores que emparenta los testimonios. A su vez, el tipo de actividades que mencionan las mujeres incluyen desde el tradicional juego con el elástico a la conversación sobre lo que ocurre en el patio o en el aula.

Un elemento común que recorre el cuerpo de los testimonios citados en torno al recreo lo constituyen lo que los informantes llaman "las modas". Las modas son la aparición súbita de productos de juego adoptados por muchos niños a la vez por

períodos de tiempo cortos. Para su instalación como tal precisa de dos aliados cruciales: la publicidad y la difusión de sus objetos y la cadena de recomendaciones de pares que constituye ese objeto (y no otro) como objeto de deseo.

El espacio del recreo es dinámico y se va modificando a medida que las modas y el desarrollo de los niños se cruzan con los límites y las prohibiciones. La continuidad en el tiempo de ciertos límites habilita prácticas sustitutivas que son las que encontramos como comunes a lo largo de los años. Esto no significa que las prácticas comunes o similares tengan el mismo valor para todos los informantes. Pero la manera en que cada uno de ellos construyó el relato sobre el pasado en general y sobre el tiempo del recreo en particular lo posiciona como un espacio central por poder, entre otras cosas, reunir una cantidad grande de niños en un tiempo y un espacio común cotidianamente. El recreo, finalmente, no deja de ser un aliado de ese espacio continuo y estructurador de la vida cotidiana infantil y familiar.

Juguetes

Los juguetes, los "chiches", forman parte del universo de la infancia tanto como la escuela y sus recreos. La posibilidad o no de acceder a ellos no los desplaza del horizonte de deseos de los más chicos. Los juguetes y los objetos convertidos en juguetes se relacionan, como dijimos, con modas articuladas por el doble proceso de la publicidad junto con la difusión entre el grupo de pares de una especie de necesidad imperiosa de tener ese objeto en ese momento y no en otro.

Los informantes de 30 años recuerdan como juguetes "preferidos" a muñecas y, en pocos casos, a "Barbie", junto con los "Playmobil", los "Rastis", las figuritas, los autos y camiones y los caballitos para niñas "Pequeño pony", por mencionar los principales. No recuerdan una infancia llena de juguetes sino que su po-

sesión era valorada y es por ello que muchos velaban por la integridad de los mismos en casos de exposición a "otras manos". Un informante asoció la noción de "desgracia" con la ruptura y pérdida de juguetes que solía ocurrirles a sus primos.

Un elemento interesante que analizamos se relaciona con una percepción de un informante respecto de la oferta: una sensación de que había cosas que no estaban disponibles, que no existían. Es decir, una ausencia que no dependía de la capacidad económica sino de la falta en el mercado de ciertos objetos que hubiera querido. La sensación de que no había objetos que los niños hubieran querido tener es interesante para ver de qué modo esta percepción fue cambiando.

Los juguetes que los informantes de veinte años recuerdan como "preferidos" se dividen en dos conjuntos. El primero está relacionado con los programas de televisión. Los casos más analizados son "Chiquititas" y "Las tortugas ninja", y se ofertaban desde máscaras, discos de música, disfraces, hasta obras de teatro y películas, por nombrar solo algunos. En el caso de "Chiquititas" encontramos no solo el teatro y la música sino las coreografías de los programas como facilitadores de interacción entre las niñas que los veían. De la sensación del informante respecto de la ausencia de juguetes disponibles a la proliferación de variados objetos relacionados con dos programas considerados como centrales por los informantes pasaron poco más de diez años: la oferta del mercado del juguete y de auxiliares lúdicos se diversificaba.

El segundo grupo eran los juguetes como los "Playmobil" y las "Barbies" (y sus amigas, novios y amigos). En el caso de las "Barbies" hay una serie de condicionantes: hay que preparar a las muñecas, "producirlas", para luego "poder" jugar con ellas. A su vez, la observación de situaciones-tipo representadas en publicidades

orientaba el tipo de acciones que se realizaban con las muñecas.

Los informantes de 6 a 8 años componen un escenario distinto a la hora de hablar de sus juguetes y auxiliares lúdicos. Por un lado, la computadora hace su aparición en los testimonios ya sea como deseo o como realidad. La existencia misma de una pantalla más es reconocida por los informantes. Complementariamente, aparecieron las consolas de juegos (más del lado de los varones) y una serie de juegos de guerra o “de sangre, mucha sangre” a los que juegan. Cabe recordar la diferenciación que marcó un informante respecto de las acciones permitidas en lo que llama como “vida general” con las acciones que desarrollan en los juegos violentos. En cualquier caso, la computadora y las consolas de juego aparecen en lugar de los juguetes en los testimonios de los informantes. En el caso de las niñas la computadora es muy importante a la hora de establecer relaciones con pares. Ya sea para cambiar el sobrenombre en el programa de chat contando cómo está o algún evento importante en su vida como para subir fotos a un fotolog y esperar “firmas”, Internet es un lugar central a la hora de establecer lazos de sociabilidad.

El manejo de herramientas de búsqueda a través de Google es un elemento común en los testimonios de niños y de niñas. Ya sea que buscan claves de movimientos en un juego o juegos gratis on-line, Google es el camino que los informantes conocen para acceder a la información que necesitan.

Notamos, finalmente, un desplazamiento de los juguetes tradicionales, en una serie que comienza en los informantes de más o menos 30 años pasando por testimonios de informantes que fueron niños en los noventa y llegando a la actualidad. Este desplazamiento tiene un denominador común: los saltos tecnológicos, la miniaturización de la tecnología y el acceso de una parte de

la población en estudio a ellos configuran las “nuevas pantallas” como espacios significativos de juego en la cotidianeidad infantil. Ya no importa si los niños acceden, efectivamente, a una computadora o a una consola de juegos. El deseo de tenerlos o la ida a casas de amigos que los poseen constituye un escenario nuevo en lo que concierne a los juguetes entendidos como auxiliares de juego. Cuando decimos desplazamiento no estamos marcando la desaparición de los juguetes “tradicionales” del horizonte de la niñez, sino su desplazamiento en los testimonios a favor de los dispositivos tecnológicos que ocupan, cada vez más, un espacio importante en los deseos de los niños. Este desplazamiento trae aparejado otro: la individualización de los juegos es un dato no menor a la hora de pensar las interacciones lúdicas con la computadora. Incluso cuando se juega de a dos (por ejemplo, en las consolas), el juego es de a uno, en el sentido en el que se compite por ganar algo, una competencia, una batalla, un duelo.

Otro elemento a analizar se relaciona con lo que podríamos definir como la incorporación del deseo adulto en la actualidad infantil. Cuando los niños mencionan objetos de deseo que no poseen, encontramos respuestas interesantes para ver de qué modo la oferta del mercado llega a los niños a través de los medios de comunicación. Celulares y placares automatizados llenos de ropa son algunas de las cosas que los niños mencionan como deseos. El informante que menciona querer un celular no acepta cualquiera, quiere uno específico del cual conoce no solo la marca sino el precio y las características específicas. Por su parte, el testimonio de la informante da cuenta del conocimiento de una película de Disney (“El diario de la princesa”) y recoge su admiración por un placard lleno de ropa que se ordena “sola”, en función de la temperatura o de los gustos de la dueña. Es curioso notar que los objetos de deseo se orientan hacia este tipo de

consumo relacionado, por un lado, con el mundo adulto y, por otro, con el acceso a cantidades de ropa de lujo, al nivel de una princesa.

De los “Rastis”, “Playmobil” y “Barbies” a la identificación de la computadora como objeto lúdico preferido hay un gran camino. Es posible que muchos de los informantes que mencionaron a las nuevas pantallas como objetos lúdicos tengan o hayan tenido alguno de los juguetes que, ilustrativamente, citamos en este párrafo. El desplazamiento se da, dijimos, en la selección misma que hacen los informantes a la hora de hablar de sus gustos, preferencias y deseos. El deseo, la articulación entre aquello que se construye como objeto deseado y el alcance de la satisfacción a través de su acceso es, probablemente, una de las nuevas claves de lectura de la infancia contemporánea.

Esta nueva clave exige la inclusión de los medios de comunicación masivos y de la publicidad a la hora de analizar los espacios, tiempos y objetos en y alrededor de los cuales se construye el deseo. El rol de éstos no es menor y su presencia en la vida cotidiana de los más chicos se articula no solo en la presencia directa de publicidades sino en las múltiples interacciones que los niños tienen con avisos en Internet o en diferentes medios, que los llevan a conocer la oferta ya no solo dirigida a ellos sino los bienes y servicios que ofrece el mercado en general. Al igual que en el caso de la familia, no estamos presentando la situación actual como una “degradación” de un pasado “mejor”, sino que constatamos un claro desplazamiento de los objetos que aparecen como elementos de deseo o de uso frecuente por parte de los niños. La inclusión del mundo adulto y sus objetos en los deseos infantiles es un elemento nuevo a considerar relacionado, probablemente, con la seducción de la tecnología y su miniaturización y, a la vez, con lo que podríamos llamar como sobreoferta de juguetes disponibles en el mercado. La relación entre el acceso

a determinados bienes y el status que se desprende de su posesión es una ecuación en la que los medios de comunicación son un factor importante a considerar. El mundo del juguete no desaparece sino que cambia, se modifica por la proliferación de dispositivos tecnológicos que ponen en tensión la definición misma ya no solo de juguete sino de auxiliar lúdico.

2. El juego y los roles: dinámicas grupales y guiones disponibles

Analizaremos aquí los juegos de interpretación de roles. La asunción de un rol-otro, diferente del que usualmente “interpretamos”, supone un cambio. Este cambio va a incluir el registro y la apropiación de roles y dinámicas con las que estemos en relación en nuestra vida cotidiana. Conocer los roles antes de interpretarlos es, claramente, una condición. Pero el conocimiento puede ser total o parcial y eso no perjudicaría la interpretación. A la hora de pensar qué roles asumen los niños en sus juegos tenemos que tomar en cuenta los discursos, roles, situaciones-tipo e interacciones con los que éstos están, diariamente, en contacto. No se trata, solamente, de situaciones rutinarias sino que pueden ser aquellas que, por su impacto, hayan sido registradas.

La construcción de nuestro objeto de estudio articula el juego infantil y los medios de comunicación como grandes proveedores de situaciones-tipo y roles. Todos nuestros informantes han crecido con la televisión. Ahora bien, no es lo mismo la oferta de pocos canales de aire durante una cantidad de horas por día a la explosión de la oferta luego de mediados de los noventa o la existencia de una nueva pantalla acompañada por dispositivos tecnológicos complementarios. Este dato es relevante (aunque parezca una obviedad) porque la familiaridad con los repertorios, los géneros y los modos de recepción llevan casi la misma cantidad de años de vida que los informantes. La expansión de la oferta y la seg-

mentación de la misma dirigida a los más chicos, con canales exclusivos a su vez segmentados en diferentes edades, fue uno de los puntos desde los cuales planteamos las hipótesis iniciales de la investigación. Nos preguntábamos de qué modos la expansión de la oferta y su disponibilidad afectarían no solo el consumo (en cantidad y calidad) de televisión por parte de los más chicos sino sus interacciones con otros niños en planos lúdicos y no lúdicos.

Ver televisión es una de las actividades que todos los entrevistados, sin excepciones, mencionaron en las entrevistas. A su vez, en todos los casos encontramos reconstrucciones de escenas con amigos o compañeros en los que se interpretaban con mayor o menor detalle personajes de la televisión. Las reconstrucciones de juegos no se limitan, solamente, a las escenas televisivas pero éstas ocupan un interesante lugar en los testimonios. Ya sea la copia de una situación del lejano oeste, la representación de alguna escena de “Las tortugas ninja” o de “Patito feo”, en todos las series de testimonios encontramos ejemplos de articulación entre juegos y dinámicas grupales y el “uso” y apropiación de personajes o guiones televisivos. No importa determinar (porque sería imposible) la fidelidad con la que se interpretaban dichos roles; lo que sí es central remarcar es la relación que existe desde siempre (dentro de nuestro recorte) entre los juegos grupales y los repertorios puestos en circulación por la televisión. Esto no supone la recepción “pasiva” de los contenidos de los medios. Las lecturas son múltiples y se articulan con las trayectorias sociales, culturales y educativas. Estas trayectorias no son individuales sino que se ubican en el entramado de las relaciones sociales que establecemos con pares y a través de adultos significativos.

Conocer, reconocer y seleccionar fragmentos del personaje para poner en escena constituyen acciones de un proceso activo en el que los niños no solo interpretan a ese

personaje en particular, sino que lo ubican en un tiempo y un espacio en el que se entrecruzan con otros personajes y dinámicas. Las situaciones, los discursos, los roles y las dinámicas sociales y mediáticas con las que los más chicos están en relación cotidianamente constituyen fuentes privilegiadas a la hora de estructurar y organizar juegos de rol entre ellos. La intersección entre los discursos cotidianos que, en torno de ellos, circulan les brindan un “menú” del cual elegir.

Aquí aparece otra de las claves de lectura de los modos y direcciones en los que los más chicos se apropian de lo que ven, oyen y retienen: la selección. La selección de roles, temas, dinámicas y personajes tiene una triple fuente: la primera es el acceso a la oferta; la segunda es el gusto o las preferencias que se articulan con la tercera, que es la selección que realiza el grupo de pares. Es decir, no se trata solo del gusto individual sino que la selección se realiza en relación muy cercana a aquellas preferencias del grupo de pares. La elección de los personajes y situaciones a interpretar se realiza en función del registro que los integrantes de un grupo particular tengan de las preferencias del resto. Este registro puede articularse en torno de un consenso o de una figura “líder” que sugiera un consumo por sobre otro.

El registro y la reapropiación por parte de los niños de los discursos que en torno de ellos circulan (con una preponderancia importante de los que se presentan por la televisión) es, a diferencia de lo que planteamos como hipótesis inicial, un elemento común en todas las series de testimonios. El aumento de la oferta de canales es una variable que interviene en los menús que se ofrecen pero eso no supone, de por sí, un incremento del peso significativo que tengan los consumos televisivos.

Existe una clara diferencia y tiene que ver con aquello que identificamos como “relaciones instituciona-

les" que los niños mantenían con la televisión. Este tipo de relación era novedoso, dado que los chicos identificaban a la televisión ya no solo como un componente casi natural de su vida sino que lo hacían a través de la mención de canales de televisión como unidades mínimas. Este pasaje que supuso la preferencia de programas hacia la elección de un canal con toda o gran parte de su programación tiene que ver con lo que identificamos como la "extensión del consumo por otros medios".

La extensión del consumo por otros medios se relaciona con un proceso de fidelización de la audiencia infantil con la ayuda de Internet y de páginas "oficiales" de los canales como espacios en los que continuar la relación con el canal. El niño que sigue un canal, un segmento de su programación o un programa tiene la posibilidad (y así se le sugiere al aire) de continuar en relación con los personajes o las dinámicas a través de la página de Internet. Allí, luego de un proceso de registro en el que se completan datos personales, los niños pueden crear sus propios "avatares" (personajes virtuales) que van ganando puntos a medida que juegan e interactúan con las propuestas de la página que son, a la vez, las del canal. Junto con la venta de artículos de todo tipo comercializados bajo la marca del canal o de los programas que, en su conjunto, conforman segmentos completos de programación, se estructura el proceso que sí encontramos como diferente en relación al pasado reciente: los canales de televisión se constituyen como instituciones anclados en diferentes dispositivos tecnológicos y mediáticos en los que se apoyan para intentar fidelizar a la audiencia.

No decimos, con esto, que lo logren todo el tiempo; pero, de la sensación que relevamos de la inexistencia de ciertos bienes en el mercado a la extensión del consumo por otros medios, habría un vertiginoso proceso en el que se expanden no solo los dispositivos tecnológicos sino el

modo de producir contenidos para niños. Ya no en programas como unidades mínimas sino en cadenas de televisión que se articulan, a su vez, con teatros, páginas de Internet, juegos en línea, muñecos, juegos de mesa, ropa y útiles escolares, solo por mencionar los principales. La presentación de entramados cada vez más cerrados de consumo sí constituye una novedad en tanto y en cuanto la diversificación de la oferta mediática se apoya, cada vez más, en los nuevos dispositivos a los que nuestra población bajo estudio accede.

La relación entre niños, juego y televisión no es nueva sino que es posible identificarla a lo largo y a lo ancho de todo nuestro recorte temporal. Los cambios los fuimos encontrando a medida que desgranamos el análisis de las prácticas cotidianas y del lugar que éstas ocupaban en la reconstrucción de las vidas presentes o pasadas de los informantes. El juego, entonces, analizado en tanto síntoma cultural, nos permite, con Geertz (1987), ingresar a un espacio en busca de significados y no de leyes. Podríamos agregar que buscamos identificar tendencias de consumo cultural y lúdicas más que generalizar prácticas narradas por conjuntos específicos de informantes. Es, finalmente, en el juego como espacio de cristalización de discursos, significaciones y relaciones sociales en donde podemos encontrar una llave de acceso al universo de la cultura como experiencia, del modo en que la planteaba Thompson (1995). Como tal, la experiencia no puede ser individual sino que se articula con un grupo más o menos complejo con el cual se comparte un tiempo de vida. Los gustos, las elecciones y selecciones, las preferencias y discursos con los que nos relacionamos están en tensión y relación con la experiencia y el marco en el que ésta se desarrolla (y en el que puede hacerlo) que no es ni puede ser individual.

Las continuidades y transformaciones en la relación entre el juego

infantil y los consumos televisivos deben entenderse en el universo que componen la familia y la escuela como instituciones estructuradas y estructurantes de la vida cotidiana, acompañadas por los medios de comunicación. Estos últimos deben ser incluidos ya no solo como tematizadores de los juegos infantiles sino como auxiliares lúdicos, como temas en común que permiten y habilitan series de interacciones. El rol de los medios de comunicación no es inocente y no puede ser pensado solo como un facilitador de las relaciones entre los niños: los repertorios, los temas, los modelos y las situaciones-tipo que se representan en ellos construyen y modelan, en muchos casos, las conductas no solo de la audiencia infantil sino de la audiencia en general.

La relación entre el juego infantil y los consumos televisivos en el pasado reciente y en el presente nos abrió una puerta a las prácticas y experiencias de los informantes no solo como "testimonios de época": la construcción misma del objeto de estudio nos permitió producir una mirada analítica sobre la familia y sus cambios, el rol de la escuela, los juegos infantiles individuales y grupales y las continuidades, desplazamientos y rupturas en la configuración de las escenas culturales reconstruidas a través de los testimonios. Y es esta mirada la que nos permitió encontrar el modo de leer las prácticas lúdicas -y sus transformaciones- como síntomas de los escenarios culturales en y sobre los cuales es y ha sido posible ser niño en el pasado reciente y en el presente. En esa lectura: en la interpretación, y en la construcción de un punto de vista original, que despliegue nuevas direcciones para la construcción de empiria novedosa, está la apuesta de esta investigación.

*Recibido el 4 de agosto de 2011
Aprobado el 5 de septiembre de 2011*

Bibliografía

- COREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós Educador, 2004.
- FELDFEBER, Myriam, *Los sentidos de lo público, reflexiones desde el campo educativo*, Buenos Aires, Novedades educativas, 2003.
- FELDFEBER, Myriam y ANDRADE OLIVEIRA, Dalila, *Políticas educativas y trabajo docente*, Buenos Aires, Noveduc, 2006.
- GEERTZ, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1987.
- GUBERN, Román, *El eros electrónico*, Madrid, Taurus, 2000.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, "Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar", en MURDUCHOWICZ, Roxana (comp.), *Comunicación, medios y educación*, Barcelona, Octaedro, 2003.
- NARODOWSKI, Mariano; OSPINA, Héctor, y MARTÍNEZ BOOM, Alberto (comps.), *La razón técnica desafía a la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividades políticas en formación*, Buenos Aires: Novedades educativas, 2006.
- THOMPSON, Edward, *Cuestiones en común*, Barcelona, Crítica, 1995.
- TORRADO, Susana, *Trayectorias nupciales, familias ocultas* (Buenos Aires, entresiglos), Buenos Aires, Miño y Davila, 2005.

Notas

- ¹ Para ampliar consultar Corea y Lewkowicz (2004) y Narodowski, Ospina y Martínez Boom (comps.) (2006), entre otros.

Resumen

Infancias contemporáneas, infancias del pasado reciente: ejes que estructuran este artículo, en el cual presentamos una serie de reflexiones en torno al juego, los medios de comunicación y los niños para abordar las transformaciones en el marco de la expansión y consolidación del "ecosistema comunicativo". Pensar las infancias en la historia reciente supuso, metodológicamente, acercarnos al universo discursivo que construyeron los informantes sobre su pasado y su presente. Proponemos trabajar en este artículo cuatro grandes ejes que aparecieron como invariantes para pensar la cultura contemporánea y sus prácticas, como modo de aproximación al complejo universo infantil desde comienzos de los años ochenta hasta la actualidad. Ellos son la escuela, la familia, el juego y la televisión. A través de cada uno presentaremos parte de los resultados de la investigación y las reflexiones asociadas con ellos.

Palabras clave

Infancia – Juego - Medios de comunicación - Escuela

Abstract

Contemporary childhoods, Childhoods from the recent past: both topics structure this article in which we present a series of reflections about the play, the media and children to analyze the transformations in the context of the expansion and consolidation of the "communicative system". To think about childhoods in recent history demanded, methodologically, the construction of an approach to a discursive universe built by our informants. We propose to work, in this article, with four big areas that appeared as constants to think the contemporary culture and its practices as a way of approximation to the childhood universe from the 80's until now. These areas are: school, family, play and television. Through each one of them we will introduce part of the results of the research and its results.

Key words

Childhood - Play - Media - School