



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Formación de audiencias/productoras críticas: Las series animadas comerciales y las  
identidades infantiles**

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación

Yaneth Cecilia Mesa Martínez

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Línea: Pedagogía y Diversidad Cultural

Medellín

2019

**Formación de audiencias/productoras críticas: Las series animadas comerciales y las  
identidades infantiles**

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación

Yaneth Cecilia Mesa Martínez

Asesores

**Mg. Luis Fernando Estrada Escobar**

**Mg. Diana García Castrillón**

Universidad de Antioquia

Facultad de educación

Maestría en educación

Línea: pedagogía y diversidad cultural

Medellín

2019

## **DEDICATORIA**

A mi madre, Ligia y mi padre, Arnulfo, fuentes de comprensión. A Iván, por sus días y noches de compañía. A Fernando y Diana, por la paciencia y la entrega. A mis maestros y maestras de la línea de investigación Pedagogía y Diversidad Cultural, por su cercanía y escucha. A Alexandra, por enseñarme a soñar de nuevo.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi familia por su presencia infinita; a mi compañero, Iván, por su apoyo incondicional, por estar a mi lado y animarme a no desfallecer, por comprender mis ausencias y valorar este proceso formativo tanto como yo.

A mis asesores, Fernando y Diana, por haber creído en este proyecto, por sus lecturas, aportes, comprensiones; por no haber desistido y culminar junto conmigo este proceso investigativo, agradezco en especial su calidez humana.

Y a todas y todos aquellos en los que encontré apoyo incondicional, haciendo que este camino fuera más transitable.

## Tabla de contenido

Presentación	8
1. Contextualización	10
1.1 Contexto de emergencia	10
1.2 Contextualización de la Institución Educativa Reino de Bélgica	11
2. Introducción	14
3. Objetivos	17
4. Antecedentes	18
4.1 Antecedente para el estudio de la televisión en Colombia y América Latina	23
4.2 Estudios sobre algunos medios de comunicación en Colombia (1980 – 2005).	28
4.3 Historia de los medios de comunicación en Medellín: Un antes y un después.	31
4.4 Ingreso de los nuevos artefactos a la ciudad de Medellín transiciones siglos XIX – XX.	33
4.5 Nuevas visualidades en Medellín durante los siglos XIX y XX.	35
4.6 Televisión en Medellín Siglos XIX – XXI	36
4.7 Antecedentes de la televisión actual en Medellín	38
4.8 Programas emitidos en Medellín: Identidades en las series animadas comerciales norteamericanos y japoneses.	39
5. Horizonte conceptual	41
5.1. Identidad – Identidades	41
5.1.1 Identidades Culturales y medios de comunicación	45
5.2. La escuela como espacio de construcción de la identidad estatal	47
5.3. Infancias y medios de comunicación	49
5.3.1 Las infancias y su emergencia histórica	49
5.3.2 Infancias y normativa	52
5.4 Nuevas infancias	56
6. Camino recorrido	60
6.1 Ruta de análisis	64
6.2 Participantes	66
6.3 Momentos	67
6.3.1 Encuestas a comunidades – participantes	67
6.3.2 Análisis de las series animadas televisivas, instrumentos, técnicas.	67
6.4 Diseño de la propuesta pedagógica	68
6.5 Consideraciones éticas, código de ética en la investigación con seres humanos.	68
7. Resultados y hallazgos	70
7.1 De la niñez receptora a las infancias hiperestimuladas	70
7.2 Condiciones de la “niñez receptora” en la ciudad de Medellín año 1986, hábitos de consumo y sistema de valores de las series animadas televisivas	73
7.3 Configuración de la niñez receptora en 1986 mediante los hábitos de consumo, y los consumos televisivos de las series animadas.	78
7.4 Preferencias de consumo en las series animadas televisivas de la niñez receptora, 1986.	87
7.5 Los sistemas de valores en las series animadas comerciales	92
7.5.1 Sistemas de valores e identidad narrativa de niñez receptora, 1986 en Medellín.	94
7.5.2 La industria televisiva como instrumento cultural	95
7.5.3 Valores morales que promovieron las series animadas televisivas	96

7.5.4 Narrativas que circularon en la serie animada con mayor índice de consumo del EPE1: “Centella”.	102
7.5.5 Producción de serie animada “Centella”	103
7.5.3 Análisis de las relaciones que se establecen en los episodios 1 y 19 de la serie animada “Centella”.	105
7.6 Infancias hiperestimuladas en el año 2010	106
7.6.1 Preferencias de consumos en las series animadas televisivas de las infancias hiperestimuladas del año 2010.	123
7.6.2 Sistemas de valores de las infancias hiperestimuladas en el año 2010 en la ciudad de Medellín.	126
7.6.3 Medios de comunicación cambiantes	127
7.6.4 Valores morales en las series animadas televisivas del EPE2	128
7.7 Producción de la serie animada: “Los Backyardigans”	135
7.7.1 Análisis de las relaciones establecidas de los episodios 9, 27, 60 de “Los Backyardigans”.	140
8. Propuesta pedagógica para la formación de audiencias /productoras críticas de series audiovisuales comerciales desde el área de educación artística y cultural	142
9. Aprendizajes y caminos por emprender	146
9.1 Tendencias de los estudios sobre los medios de comunicación	146
9.2 Series animadas comerciales, verlas más allá de su “inocencia”	153
9.3 Televisión y Escuela ¿Una relación posible?	155
9.4 Posibles caminos	156
10. Referencias bibliográficas	158
11. Anexos	166

## Lista de Tablas

Tabla 1. Antecedentes de estudios en medios. Elaboración propia.....	22
Tabla 2. Encuesta de Consumo Cultural DANE. Encuesta de Consumo Cultural (2016).....	24
Tabla 3: Ejes temáticos y estudios sobre medios realizados en Colombia 1980-2005. Fuente: Valderrama y Rojas (2007). .....	30
Tabla 4. Pregunta 8: Dibujo animado en la infancia. Fuente propia. ....	90
Tabla 5. Pregunta 9: Personaje del dibujo animado. Fuente propia. ....	91
Tabla 6. Pregunta 9: Personaje del dibujo animado. Fuente propia. ....	102
Tabla 7. Consumo mediáticos por estratos de la población de 5 - 11 años. Fuente el DANE (2012). .....	112
Tabla 8. Áreas de investigaciones sobre medios. Fuente propia.....	147

## Lista de Figuras

Figura 1. Penetración en Colombia de tv paga. IBOPE (1010-2014) .....	26
Figura 2: Penetración en Latinoamérica tv paga. Fuente: IBOPE Media. ....	27

Figura 3: Rating de televisión abierta y televisión paga en Colombia. Fuente: IBOPE Media (2016). .....	28
<i>Figura 4. Pregunta 2: Niñez y edades del consumo televisivo. Fuente propia</i> .....	75
<i>Figura 5. Pregunta 3: Infancia y horas para ver televisión. Fuente propia</i> .....	81
Figura 6. Pregunta 7: Infancia y acompañamiento en la televisión. Fuente propia.....	83
<i>Figura 7. Pregunta 5: Ubicación del televisor. Fuente propia</i> .....	84
<i>Figura 8. Niñez y nivel socioeconómico. Fuente propia</i> .....	85
<i>Figura 9. Pregunta 4: Niñez y número de televisores. Fuente propia</i> .....	85
Figura 10. Recuento de países y producciones televisivas: Niñez y número de televisores. Fuente propia .....	87
Figura 11. Promedio de audiencias de Televisión paga en Colombia durante el año 2010. Fuente IBOPE, Colombia. ....	109
Figura 12. Incremento de la televisión paga año 2017 - 2010 en Colombia. Fuente: IBOPE, Colombia. ....	111
Figura 13. Pregunta 2 EPE2: Infancias y edades de consumo televisivo. Fuente propia. ..	114
Figura 14. Pregunta 3 EPE2: Infancias y horas de consumo televisivo. Fuente propia. ....	117
Figura 15. Pregunta 7 EPE2: Infancias y acompañamientos del consumo televisivo. Fuente propia. ....	118
Figura 16. Pregunta 6 EPE2: Infancias y horarios de consumo televisivo. Fuente propia. ....	119
Figura 17 .Pregunta 4 EPE2: Infancias y cantidad de televisores. Fuente propia. ....	120
<i>Figura 18. Pregunta 7 EPE2: Infancias y acompañamientos del consumo televisivo. Fuente propia</i> .....	121
Figura 19 .Pregunta 8. EPE2: Infancias y series animadas. Fuente propia. ....	123
Figura 20. Tipo de televisión consumida: Fuente propia. ....	124
Figura 21. Tendencias de la investigación en medios. Fuente: Plataforma Scopus .....	148
Figura 22. Lugares de producción de las investigaciones en medios. Fuente: Plataforma Scopus.....	149
Figura 23. Áreas de estudio frente a los medios de comunicación. Fuente: Plataforma Scopus.....	151

## Presentación

El proyecto *Formación de audiencias/productoras críticas: Las series animadas comerciales y las identidades infantiles*, se encuentra adscrito a la maestría en educación de la Universidad de Antioquia, en la línea de investigación en pedagogía y diversidad cultural, desde una mirada hermenéutica y una revisión histórico crítica de dos series animadas comerciales presentadas en la ciudad de Medellín-Colombia más referenciadas en los años 1986 y 2010; Centella y los Backyardigans respectivamente.

En ella se analizó la incidencia de las series animadas comerciales mencionadas anteriormente, en las configuraciones de las identidades de dos públicos específicos en la ciudad de Medellín. El primero de ellos con edades entre los 40-45 años, público televisivo durante 1986 y un segundo grupo, conformado por jóvenes con edades de 12 a 13 años, público televisivo durante 2010.

Fue un ejercicio de investigación planteado desde mi interés como maestra, artista, mujer, televidente y habitante de la ciudad Medellín, evidenciando a partir de ellas, cuáles han sido los referentes visuales foráneos que hemos y han asumido nuestros niños, niñas y jóvenes como propios, para reflexionar sobre la compleja apropiación de los medios de comunicación en el desarrollo de las identidades culturales, buscando frente a ello, fortalecer procesos de formación de audiencias y el análisis crítico de estos, mediante la construcción de una propuesta metodológica que busca fortalecer la construcción de identidades culturales desde el área de educación artística y cultural en la Institución Educativa Reino de Bélgica, ubicada en la Comuna 3 de la ciudad de Medellín - Antioquia, desde la cual se desarrolló parte del estudio.

La ruta de escritura de este texto ha sido propuesta en nueve momentos o capítulos. En los primeros tres capítulos abordé el contexto de emergencia del proyecto, la contextualización del proyecto, las preguntas de investigación, los objetivos y el contexto de los estudiantes participantes. En el cuarto capítulo retomé los antecedentes del proyecto investigativo, desde el estudio historiográfico de la televisión en Colombia y en Medellín. Por otro lado, en el capítulo cinco analicé los conceptos fundamentales del proyecto de investigación, desarrollando inicialmente conceptos como identidades e infancias, medios de comunicación y la televisión. De igual manera, en este apartado profundicé sobre los antecedentes históricos que permitirán la comprensión del contexto de la ciudad de Medellín en dos épocas específica 1986 y 2010.

Continuando con el proceso de investigación, en el capítulo seis planteé los aspectos metodológicos en el camino recorrido, ampliando las decisiones metodológicas, y precisé los momentos de la investigación referente al desarrollo y aplicación de instrumentos de recolección de la información.

En el capítulo siete analicé la información mediante la construcción de categorías como niñez receptora e infancias híper-estimuladas en los resultados y los hallazgos presentados en las encuestas y las series animadas analizadas. En el capítulo ocho construí la propuesta pedagógica a partir de los momentos realizados en el proyecto, buscando fortalecer el análisis crítico y la formación de audiencias desde el área de educación artística y cultural en Medellín. Por último, en el capítulo nueve, busqué tejer nuevas relaciones para futuros caminos en el proyecto investigativo a partir de los aprendizajes y la discusión.

## 1. Contextualización

A continuación, señalaré la situación problemática, las preguntas y los objetivos que guiaron el proyecto investigativo y por último la contextualización de la Institución educativa en la cual se desarrolló parte de la encuesta y el diseño de la propuesta pedagógica.

### 1.1 Contexto de emergencia

*“Somos la suma de un montón de historias que vivimos” (Galeano ,1989)*

Soy Yaneth Cecilia Mesa Martínez, licenciada en educación en artes plásticas, maestra y artista, condiciones que parecieran estar separadas con un alma que crea y un cuerpo que enseña, estas situaciones me han permitido transitar de un lugar a otro, develando en ellos algunas tensiones y resistencias, entre ellas: las condiciones de la educación artística y cultural en la escuela actual, el lugar de los saberes propios de los y las estudiantes y mi lugar como maestra y artista.

Lo anterior implica la pregunta desde los maestros y maestras por su formación y con ello cuestionar las convenciones que hemos asumido como nuestras, ello y sólo ello permitirá movernos de esos lugares. Esto tiene que ver, según Chalmers (2003), con “La necesidad de profesores de arte capaces de crear en el aula una atmósfera en que las culturas de los alumnos se reconozcan, se compartan y se respeten” (Chalmers, 2003, p. 63).

Desde mi lugar como maestra de educación artística y cultural hay un camino por recorrer, mi oficio representa la posibilidad de acompañar a los otros y las otras a reconocer diferentes escenarios, otros encuentros y desencuentros, otras historias y otros saberes. Para ello, pretendo hacer consciente cuales han sido las configuraciones en las identidades culturales que hemos y han asumido mis estudiantes desde los medios de comunicación, especialmente desde las series animadas comerciales televisivas. Esto permite interrogar algunos aspectos de la escuela actual, tales como la pertinencia de un currículo contextualizado en educación artística cultural, un entendimiento de la diversidad cultural, una apropiación de los saberes propios.

Para ello, he tratado de hacerme consciente desde mi formación como licenciada en artes plásticas, en donde cursé materias como historia del renacimiento, del arte griego, arte

medieval. ¿Será acaso que no tenemos una historia del arte propio? Estos interrogantes que he ido planteándome me han llevado a cuestionar el currículo de los programas de Artes Plástica y la Licenciatura en educación Artes Plásticas, pues en mi lectura lo encuentro mediado por referentes eurocéntricos, en dónde la pintura, el dibujo, el grabado son priorizados frente a la formación crítica en medios audiovisuales, pareciera que ni un artista ni un licenciado podría generarse esas preguntas sobre las representaciones en los medios de comunicación. Al respecto, Eisner (2002) señala: “Convendría que los profesores de artes visuales procuraran ayudar a los y las estudiantes a reflexionar sobre ideas, imágenes y experiencias que sean genuinamente significativas para ellos” (p. 49). Y pensar esto implica descentrar la técnica marcada desde el arte “universal” y aterrizarlo a lo que pasa en nuestros lugares cercanos, a nuestro territorio y contextos, preguntarse por ¿cuál es el arte que les interesa a muchos de nuestros y nuestras estudiantes? Una pregunta que me lleva a tratar de entender que somos nosotros, los maestros y las maestras, los llamados a formar, transformar y entender la educación más allá de lo que pasa dentro del aula de clase, pues, como lo expresa Nussbaum (2010), “La educación no ocurre sólo en la escuela” (p. 28). En este sentido, propongo que mis estudiantes se pregunten por lo que ven, analicen estas prácticas de consumo y los contenidos de las series animadas comerciales, para con ello plantear una propuesta pedagógica que trate de inscribir en el currículo de educación artística y cultural en la escuela los referentes visuales que los niños y niñas están asumiendo como propios.

## **1.2 Contextualización de la Institución Educativa Reino de Bélgica**

A continuación, contextualizaré el proyecto investigativo en Medellín, específicamente en La Institución Educativa Reino de Bélgica, en la cual me desempeño como docente del área educación artística y cultural. Esta es una Institución de educación formal de carácter oficial, ubicada en la zona Nororiental de la Comuna 3, en el Barrio María Cano - Carambolas.

La Institución acoge niños, niñas y jóvenes de la Zona Nororiental de la Comuna 3 de Medellín, cuya población oscila entre los 5 y los 17 años de edad, entre ellos un gran porcentaje se encuentra adscrito al sistema de salud subsidiado por el Estado SISBEN en el nivel 1 y 2, la gran mayoría pertenecientes a familias monoparentales, constituidas por el

padre o la madre y sus hijos. Provenientes de otras regiones de Colombia y del Departamento de Antioquia, algunas de estas familias han sido víctimas del desplazamiento forzado.

La Institución cuenta con aproximadamente 904 estudiantes que corresponden a los grados preescolar, básica primaria y secundaria. En la población actual se encuentran un total de 467 mujeres y 437 hombres. En un estudio reciente se menciona que “se identificó que el 94,7%, se declaran mestiza, mientras que el 5,6% restante dice pertenecer a la etnia afrodescendiente (...)” (Secretaría de salud de Medellín, 2018).

La caracterización de la población de la Institución Educativa fue realizada por el programa Modelo de Atención integral de Salud (MIAS) durante el año 2018. Este estudio evidenció que un alto porcentaje de la poblacional estudiantil ha sido víctimas del conflicto armado (Informe de secretaria de salud de Medellín, 2018).

Con un modelo pedagógico basado en la pedagogía activa, la institución busca atender “las necesidades actuales y particularidades de la comunidad educativa” (I.E Reino de Bélgica, 2016), para ello, la Institución Educativa busca la proyección de los y las estudiantes con el programa de la media técnica denominado “Programa en diseño e integración multimedia”, el cual busca ofrecer al sector productivo nacional “personal con altas calidades laborales y profesionales que contribuyan al desarrollo económico, social y tecnológico”. Este programa se desarrolla en convenio con el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje, 2018).

Dadas las mencionadas condiciones, en la Institución Educativa se encuentran estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, algunos de ellos víctimas del conflicto armado y pertenecientes a las comunidades afro e indígena. Lo anterior me permite enlazar la pertinencia del proyecto con respecto a las necesidades actuales de los y las estudiantes hacia la construcción de sus identidades “fluctuantes” y ampliar la discusión de su importancia frente al programa de media técnica ofrecido por la Institución Educativa sobre diseño e integración de multimedia, que permita una postura crítico-reflexiva frente a los medios de comunicación y sus contenidos.



## 2. Introducción

Una de las características de los siglos XX y XXI ha sido además de los avances en los medios de comunicación, la sobreproducción de estos, llevándonos a vivir entre pantallas: computadores, televisores, celulares y tabletas, que además de entretenernos, han configurado unas maneras de ser y estar puestos en el mundo actual. Es por ello que en este proyecto de investigación abordo los medios de comunicación, especialmente la pantalla televisiva, debido a que considero pertinente profundizar sobre la incidencia de estos en nuestras configuraciones de identidad, lo que a su vez permitirá entender lo que viene sucediendo actualmente con la explosión del internet.

En el proyecto abordo dos momentos diferenciados frente al uso, la producción y consumo de la televisión en Colombia: 1986 y 2010, ya que además de ser momentos en los que se marcan unas diferencias notorias en la relación con los medios de comunicación, serán una preocupación sobre mi vinculo inicial con ellos, mi nacimiento en 1986 y la relación con mis estudiantes en 2010.

Para comprender la incidencia de los medios de comunicación en las identidades debemos analizar cuáles han sido nuestros referentes visuales, y con ello identificar las narrativas que estos han ubicado en nosotros mismos, según Estrada (2011) “narrativas sobre sí mismo” (p.10). Esas narrativas se han configurado a partir de unas lógicas de producción, circulación y consumo, que en el caso de Colombia, se iniciaron a partir del ingreso de la televisión con programas exportados de otros países, ya fuera por los bajos costos, o posibles convenios de circulación, pasando por una sobresaturación de canales internacionales, con una programación con contenidos específicos y una segmentación por edades, ya sean para niños, niñas, jóvenes. Esta lógica de programación, además de tener una función comercial, será la encargada de perfilar o “modelar” un tipo de niño o niña, desde los gustos, las palabras y los gestos.

Con lo anterior, es importante ubicar el debate desde una mirada que indague y comprenda lo que sucede, sin desbordarse en el pesimismo que habitualmente surge en las investigaciones referentes a los medios de comunicación y su influencia en la sociedad. Es necesario reconocer que existe un impacto, ya sea positivo o negativo, en la configuración

de las identidades de la infancia, entendiendo que “los niños han sido el segundo público televisivo del mundo” (Fuenzalida, 2017, p.17). En este sentido, urge buscar estrategias educativas, que les permitan a los niños, niñas y jóvenes, tratar de entender las incidencias de los medios de comunicación en sus realidades, y con ello asumir posiciones críticas.

Como lo mencioné inicialmente, el proyecto se sitúa a partir de las reflexiones de las investigaciones realizadas desde los estudios de recepción, a partir de los autores Barbero (2000), Ferrés (2002), y desde los estudios culturales de la mano de Hall (2004), en los cuales los medios de comunicación, y particularmente la televisión, son abordados desde sus relaciones con lo cultural, lo político, lo social y lo económico, dejando de lado los estudios de los efectos, ampliando la mirada a las nuevas condiciones que han posibilitado las apropiaciones en los sujetos.

Además de analizar los contenidos de estos programas televisivos, los consumos y las tendencias en las dos audiencias, el proyecto también posibilitó realizar el diseño de una propuesta pedagógica que facilite el fortalecimiento de una mirada crítica a los programas orientados a los públicos de niños, niñas y adolescentes en la escuela desde el área de educación artística y cultural; se hace necesario entender entonces, que en la escuela convergen diversos contextos, situaciones y dinámicas de los sujetos. De ahí la importancia de analizar y cuestionar esta problemática, ya que es sobre ellos y ellas, sobre los cuales recaen los modos de comunicación sujetos a la necesidad imperante de cambio propia de la era, y quienes marcan las pautas de consumo y demanda de la televisión.

Según lo expuesto anteriormente, urgen investigaciones desde la academia, y los productores de televisión, con un enfoque crítico de la recepción de los medios de comunicación, en los cuáles no solo se reporten índices de consumo que permiten una mayor audiencia televisiva, sino que también generen acciones pedagógicas frente al consumo crítico de estos medios de comunicación.

Expuesto lo anterior, las preguntas que guiaron mi investigación estuvieron encaminadas a identificar, analizar y plantear una propuesta que pueda trabajarse desde la escuela. A continuación señalo cada una de ellas:

- ¿Cuáles fueron las series animadas comerciales de mayor consumo, emitidas en Medellín durante los años 1986 y 2010?
- ¿Cuáles fueron las identidades narradas que circularon en las series animadas comerciales “Centella” y “los Backyardigans”, emitidas en la ciudad de Medellín en los años 1986 y 2010?
- ¿Cuáles fueron las transformaciones en las identidades en los niños, niñas y jóvenes a partir de las narrativas, las ideologías y los sistemas de valores presentados en las series animadas comerciales “Centella” y “Los Backyardigans”?
- ¿Cómo podría contribuir la educación artística y cultural a la formación de un público crítico y reflexivo frente a los medios de comunicación (la televisión), a través del diseño de una propuesta pedagógica que permita unos consumos críticos en los y las estudiantes del área de educación artística en la ciudad de Medellín?

### **3. Objetivos**

#### **General**

Analizar las preferencias de consumo y las narrativas audiovisuales en las series animadas comerciales de mayor consumo televisivo, emitidas en Medellín durante los años 1986 y 2010, que nos permita desarrollar una propuesta pedagógica de formación de audiencias críticas de medios de comunicación que busquen fortalecer la construcción de identidades culturales desde el área de educación artística y cultural desde la escuela.

#### **1.1.1. Específicos**

- Identificar las preferencias de consumo frente a las series animadas comerciales que tenían los niños y las niñas en 1986 en Medellín y establecer relaciones con las que tienen los niños y niñas en 2010.
- Comprender cuáles fueron los referentes de infancias que circularon en las narrativas audiovisuales de las series animadas comerciales, estableciendo las relaciones entre estos y las configuraciones de infancias en los años 1986 y 2010 en Medellín.
- Fortalecer una apropiación crítica de los medios de comunicación (la televisión), a través del diseño de una propuesta pedagógica que posibilite unos consumos críticos en los y las estudiantes del área de educación artística en Medellín.

#### 4. Antecedentes

Para realizar la revisión de literatura acudí a algunos repositorios de Universidades latinoamericanas, estadounidenses, y europeas. En ellas hallé 16 textos derivados de investigaciones relacionados con los temas principales del proyecto sobre los medios de comunicación, las series animadas comerciales, la escuela y la educación artística y cultural.

La búsqueda arrojó como resultado 16 textos derivados de investigaciones, agrupadas en cuatro líneas: a partir del lugar de producción, el tipo de estudio, la población participante, y la metodología. En ellas prioricé seis investigaciones, dadas por sus temáticas, líneas de trabajo y metodologías cercanas a lo planteado en el proyecto investigativo.

En un primer subgrupo se encuentran algunas investigaciones estadounidenses, realizadas durante los años 2000-2001, con un carácter cualitativo desde el ámbito escolar, desarrolladas a través de los enfoques investigativos etnográfico y hermenéutico. Pawlivsky (2000), en la investigación “Animation in art education: the animated classroom”, integra la educación artística y cultural con técnicas de la animación y otras áreas en las Instituciones Educativas, a partir del diseño de un plan de aula, cuyo objetivo fue ofrecer a las docentes estrategias para trabajar lo tecnológico desde la escuela. Analizando la anterior investigación considero que hace falta ampliar lo tecnológico en lo escolar, ya que ello no debe limitarse simplemente a la utilización de aparatos o técnicas sino además una postura crítica que permita entender las cargas ideológicas en estas producciones y dilucidar las posibles alianzas que se han venido formando entre la empresa privada y los estudios sobre algunos medios de comunicación a nivel mundial.

En esta misma línea de producción estadounidense, Rector (2008) en la investigación “America animated, nationalist ideology in Warner Brothers’ animaniacs”, desde un enfoque hermenéutico realiza el estudio de algunos dibujos animados desarrollados por la “Warner Brothers, Animaniacs”. Este autor analiza los mensajes presentados en estos dibujos animados, desde lo ideológico, a partir de los estudios críticos y las narrativas en los programas y realiza un estudio de algunos capítulos de los dibujos animados mencionados. Al respecto, esta investigación logra situar el análisis desde una perspectiva hermenéutica, a partir del discurso ideológico, permitiendo entender con más detalle las producciones de dibujos animados comerciales norteamericanos.

Así mismo, Ahikpa (2010) en la investigación “The effectiveness of still vs. animated cartoon pictures on learning second language vocabulary ”, indaga sobre los efectos de la enseñanza del vocabulario en inglés, a partir de imágenes de dibujos animados, frente a la recepción de las imágenes, llevadas a un aprendizaje receptivo y “productivo” de los y las estudiantes. En esta investigación se observa un interés orientado hacia los efectos de los dibujos animados en los procesos de aprendizajes, lugar importante en el proyecto de investigación.

Por último, Maitland (2016) en la investigación “Looking at cartoons; the art, labor, and technology of American cel animation”, desde una propuesta de investigación documental con un enfoque histórico crítico, la autora examina las estéticas visuales de algunos de los dibujos animados más populares en Estados Unidos. La investigación nos invita a examinar detenidamente los elementos que aparecen intencionalmente en las series animadas comerciales estadounidenses, desde sus contextos.

Otra de las líneas, a partir de las producciones de investigaciones realizadas en España, cuyo enfoque aborda lo educativo, desde la alfabetización en medios, es la desarrollada por autores como Ledesma (2002). Esta autora desarrolla una metodología cualitativa y un enfoque de análisis pos-estructuralista, propio de algunos estudios frente a los medios de comunicación, debido a los cuestionamientos que a partir de allí se han establecido. Con relación a este enfoque Álvarez (2014) observa que “Los cambios culturales han producido en la década del noventa un cambio en la mirada de las disciplinas humanísticas y de las Ciencias Sociales. El concepto de identidad ya no sirve, los modelos de desarrollo fueron cuestionados” (p.85).

En esta investigación de la autora se enfatiza sobre “la problemática curricular en la integración de los medios audiovisuales y de los medios de comunicación de masas en la escuela”, realizando un análisis de las múltiples realidades escolares, mediante un acercamiento cualitativo a la realidad escolar desde una escuela pública, posibilitando el análisis frente a lo evidenciado en algunos procesos educativos, dejando entrever los “otros” posibles significados e interpretaciones del grupo investigado. A través del estudio de caso, la autora ahonda en la comprensión de lo que sucede en algunas aulas escolares, indagando acerca de los discursos y prácticas de los docentes investigados (y de otros miembros de la

comunidad educativa), sobre algunos condicionantes estructurales y culturales que afectan las realidades socioeducativas y las subjetividades de las personas estudiadas, lo que ha generado en muchos de los casos algunas rupturas frente a lo establecido en lo escolar. Esta investigación me permitió entender las “otras” realidades y los condicionantes que enfrentamos los maestros y las maestras frente a lo educativo. A pesar de ello, nuestra tarea está en entender y tratar de cambiar algunos de estos condicionantes, a partir de los procesos investigativos que realizamos. En mi caso, proponer una propuesta pedagógica que fortalezca el análisis crítico y las identidades culturales de los y las estudiantes de mi Institución Educativa.

Y por último, Augustotwsky (2017) en la investigación “Creación audiovisual infantil”, desde una perspectiva cualitativa en el cine, realiza secuencias didácticas elaboradas desde el análisis de algunas propuestas pedagógicas de creación audiovisual infantil realizadas tanto en España como en América Latina, siendo implementadas en los niños, las niñas y algunos docentes en algunas Instituciones Educativas españolas. En la Investigación me parece importante que además de hablar del contexto español se centra la mirada sobre las producciones Latinoamericanas, dejando entrever una diferenciación en las formas de consumo y circulación de los medios de comunicación, en este caso del cine.

La anterior investigación me permitió ampliar la mirada frente al diseño de la propuesta pedagógica frente al consumo crítico de los medios de comunicación, sin embargo, encontré un distanciamiento respecto al uso del cine, ya que mi interés primordial frente a los medios de comunicación se centra en la televisión y la inserción de este medio a los espacios privados, en las cotidianidades de los sujetos.

Del total de investigaciones halladas, seleccioné seis de ellas, cuyo objetivo fue además de fortalecer el análisis en la propuesta investigativa, ubicar una revisión de estudios desde diferentes lugares y perspectivas, centrando la mirada en algunas de las producciones más afines con el contexto Latinoamericano, ya que esa diferenciación es importante frente al consumo y la apropiación de los medios de comunicación, especialmente la televisión.

En la Tabla 1, ubiqué 16 de las fuentes, señalando seis de las seleccionadas, precisando en ellas el tipo de estudio, la población participante, los objetivos de cada investigación y sus propuestas metodológicas.

Titulo	Autor	Año	País	Metodología
Animation in art education: the animated classroom	Pawlivsky	2000	Estados Unidos	Cualitativa
America animated, nationalist ideology in Warner Brothers' animaniacs	Rector Megan	2000	Estados Unidos	Cualitativa
Looking at cartoons; the art, labor, and technology of American cel animation	Hannah Maitland	2001	Estados Unidos	Cualitativa
Consuming Kids: The commercialization of childhood.	Adriana Barbaro & Jeremy Earp	2000	Estados Unidos	Cualitativa
The effectiveness of still vs. animated cartoon pictures on learning second language vocabulary	James N'guessan Ahikpa	2001	Estados Unidos	Cualitativa
Currículo de educación infantil	Vicente Llorent	2001	España	Cualitativa
Artística y educación en medios	Rafael Marfil	2001	España	Cualitativa/Biográfico narrativo
Problemática curricular en la integración de los medios audiovisuales y de los medios de	Nieves Ledesma	2000	España	Cualitativa/Pos-estructural

comunicación de masas en la escuela	Romeo Castro	2001	España	Cualitativa
Prácticas de alfabetización digital para el profesorado				
Creación audiovisual infantil	Gabriela Augustowsky	2001	España	Cualitativa
Dibujos animados animados en la tv Chilena	Patricio Cabello	2000	Chile	Cualitativa
Webcomics : estrategia digital	José Neira	2001	Chile	Cualitativa
La televisión y la disfunción paterna	José Andrés Miño	2000	Ecuador	Cualitativa
Narrativas audiovisuales para niños	Manuela Tonatiuh	2001	México	Cualitativa
Tv comercial y comportamiento	Kraher Melendéz	2001	El Salvador	Cualitativa - cuantitativa
Estudio de recepción televisiva	Bianco Belén	2000	Argentina	Cualitativo - cuantitativo

---

*Tabla 1. Antecedentes de estudios en medios. Elaboración propia.*

#### 4.1 Antecedente para el estudio de la televisión en Colombia y América Latina

En este apartado abordo algunas de las situaciones que han suscitado el estudio de los medios de comunicación en Colombia, dejando entrever algunas de las alianzas enmarcadas entre la empresa privada y los medios de comunicación, para ello, retomé algunos estudios e investigaciones realizadas en este marco.

La televisión de las últimas dos décadas ha sido objeto de cambios estructurales en todas sus esferas, hablamos desde lo corporativo, los dispositivos de producción y consumo, los discursos, los lenguajes, las estéticas y los aspectos técnicos de la imagen, además de las alianzas estratégicas de las compañías que componen el mercado televisivo, llevadas a cabo por grandes industrias y grupos de poder, y del resultado último que se impone frente a la pantalla, es decir, el contenido audiovisual dispuesto para el consumo global.

Para ampliar lo anterior en la Tabla 2 retomo un estudio realizado por un organismo estatal llamado DANE<sup>1</sup> cuyo fin fue realizar una muestra anual sobre los consumos de medios de comunicación en Colombia para el año 2016, correspondiente al consumo cultural (televisión, música y radio) de los niños y niñas entre 5 y 11 años. En este se pretende argumentar la urgencia de reflexiones profundas sobre los consumos de televisión de los niños y niñas, aunque considero que deja de lado algunas de las problemáticas más importantes frente al consumo en niños y niñas menores de 5 años, además que deja de lado los consumos de niños y niñas que no se encuentran en las cabeceras municipales. A continuación señalo los datos arrojados y a partir de estos una análisis de estos.

		Total		Hombres		Mujeres	
		Personas	%	Personas	%	Personas	%
Total							
personas 5 a Total		4.336	100,0	2.209	51,0	2.127	49,0
11 años							
Televisión	Sí	4.186	96,5	2.137	96,7	2.049	96,3

<sup>1</sup> Departamento Administrativo Nacional de estadística

	No*	150	3,5	72	3,3	78	3,7
	Sí	1.362	31,4	664	30,1	698	32,8
Radio	No	2.974	68,6	1.545	69,9	1.429	67,2

*Tabla 2. Encuesta de Consumo Cultural DANE. Encuesta de Consumo Cultural (2016)*

Con relación a los datos arrojados en la anterior encuesta de consumo cultural realizada en el 2016 por el DANE, se evidenció que: Del total de 4.336 mil niños y niñas, 4.186 ven televisión por encima de actividades como escuchar radio o música. Frente a ello, si bien se han regulado algunas políticas frente a los canales colombianos con el uso de franjas horarias adecuadas para los niños y las niñas devela un marco normativo incipiente, como lo señala Sandoval (2016) en su investigación sobre infancia, medios y Estado en Colombia

El inciso “a”, del artículo 17, consagra que los Estados Partes alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo 29, que configura el carácter propio de la educación del niño. Seguidamente, en el inciso d, insta a proteger las necesidades lingüísticas especiales y en el siguiente, a preservar la integridad al elaborar directrices que lo protejan contra toda información y material perjudicial (p.67).

Sin embargo, este marco normativo se desborda con el acceso de programas televisivos emitidos por el cable, es decir, no hay frente a ello una regulación atenta a los programas emitidos. Además de lo anterior y retomando los datos arrojados por la encuesta encuentro que hay algunos aspectos que permiten problematizarse en ellos:

1. La encuesta se realizó en algunas cabeceras municipales, dejando de lado los consumos de los niños y niñas de los sectores rurales. Falta con ello análisis de los consumos de los niños y niñas en estos sectores por fuera de las ciudades. Ello, alentaría un cuidado frente a las configuraciones de las identidades de las poblaciones campesinas, indígenas y afrocolombianas.
2. La encuesta se aplicó a niños y niñas de 5 – 11 años de edad, lo que no deja aclarar

cuáles podrían ser los consumos culturales de los menores de 5 años de edad.

3. El consumo de televisión en niños con edades de 5 – 11 años es mayor con un total de 2.137 de ellos, frente a 2.137 correspondiente a la cantidad de los consumos televisivos de las niñas.

Es decir, que frente al estudio anterior son los niños y niñas los mayores consumidores de televisión en Colombia, pero además de ello la encuesta permitió observar otras problemáticas de las cuáles el Estado Colombiano no se ha ocupado, relacionado con la inserción de los medios de comunicación, en este caso la televisión en los municipios rurales, el estudio de lo que sucede en niños y niñas menores de 5 años, que son hoy público televisivo, situación que podría ser alarmante, ya que frente a los canales televisivos ofertados, se encuentra canales para este público. Además, considero que, en el ámbito rural, la encuesta podría arrojar otras variables relacionadas a la posibilidad de acceso a los medios de comunicación y la oferta televisiva que llega a sus lugares.

Por otro lado los estudios realizados por The Latin American Multichannel Advertising Council (LAMAC), cuyo interés se centra en captar insumos para la adecuación de franjas horarias, programas, e índices de consumo para los canales privados pertenecientes a ella a partir de la captación de un mayor público televisivo, ha realizado diversos estudios entre ellos en el 2014 sobre “la penetración de la televisión paga en Colombia”, en él se evidenció que el 84.93% de las personas tuvieron acceso a canales de TV Paga, y el tiempo promedio que dedicaron a ver estos canales fue de 2.49 horas al día. Con la evidencia generada en sus estudios, se concluye que la percepción de la calidad de los contenidos de televisión nada tienen que ver con el rating y que la tv paga sigue ratificando en Colombia su capacidad de entregar el mejor contexto para los anunciantes, influyendo así en la construcción de las marcas, e incidiendo directamente sobre los modos de vida y su desarrollo.

Ampliando lo anterior, en la Figura 1 se encuentran algunas mediciones anuales sobre consumo en Colombia y América Latina, discriminadas por grupos poblacionales y edades, representando el consumo de televisión por satélite a nivel nacional y regional medido para el año 2014, cuando el registro porcentual del consumo de tv satelital ascendió a un 86.8%, y los colombianos vieron un promedio de 2.52 horas diarias de su programación. A partir de estos datos, se evidencia que la televisión paga en Colombia se ha convertido en un sector

económico importante, debido al tiempo estimado destinado a esta actividad. Es decir, que estos datos me llevan a pensar que estamos abocados a un asunto que no hemos considerado, frente a las nuevas configuraciones de identidades culturales que ello podría conllevar.

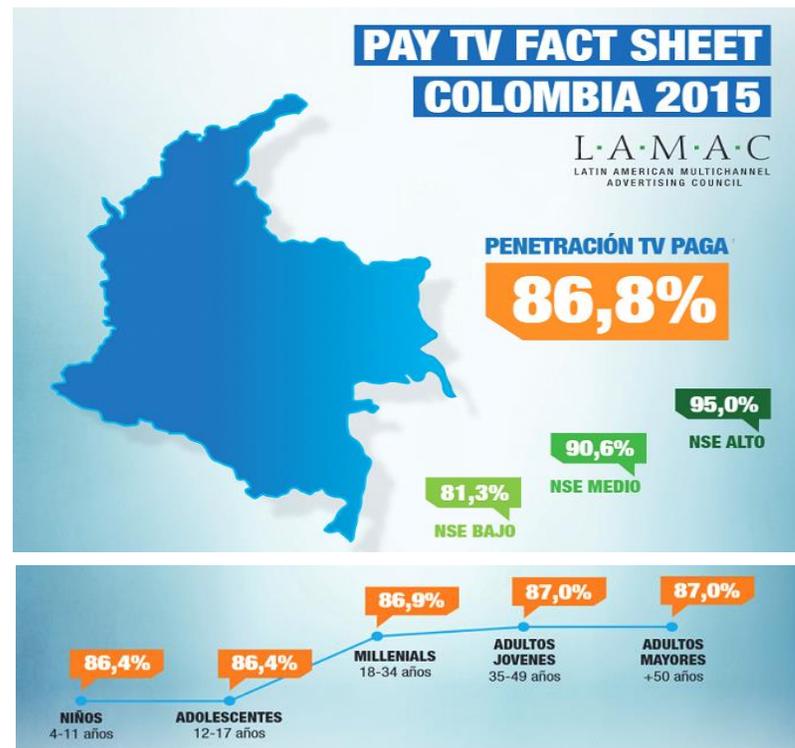


Figura 1. Penetración en Colombia de tv paga. IBOPE (1010-2014)

A continuación, veremos algunas de las métricas de televisión paga realizada en Colombia frente a otros países Latinoamericanos, con una penetración principal en Suramérica, con países como Argentina, Chile, Venezuela y por último Brasil, con el porcentaje más bajo. Pese a los intentos de países como Chile y Argentina frente a la producción de programas, como lo afirma Sandoval (2016)

Para hacer un panorama de la televisión infantil en el contexto latinoamericano, se exponen los casos de Chile y Argentina, especialmente el recorrido investigativo en España. La selección de estos tres países obedece a que con mayor fuerza han desarrollado propuestas de contenidos infantiles de calidad que han logrado convertirse en referentes para la televisión colombiana (p.22).

Por otra parte, según la Figura 2, Colombia se sitúa como el principal consumidor de televisión paga en Latinoamérica, por encima de países que exportan sus contenidos televisivos (telenovelas) hacía Latinoamérica, entre ellos, México y Brasil.

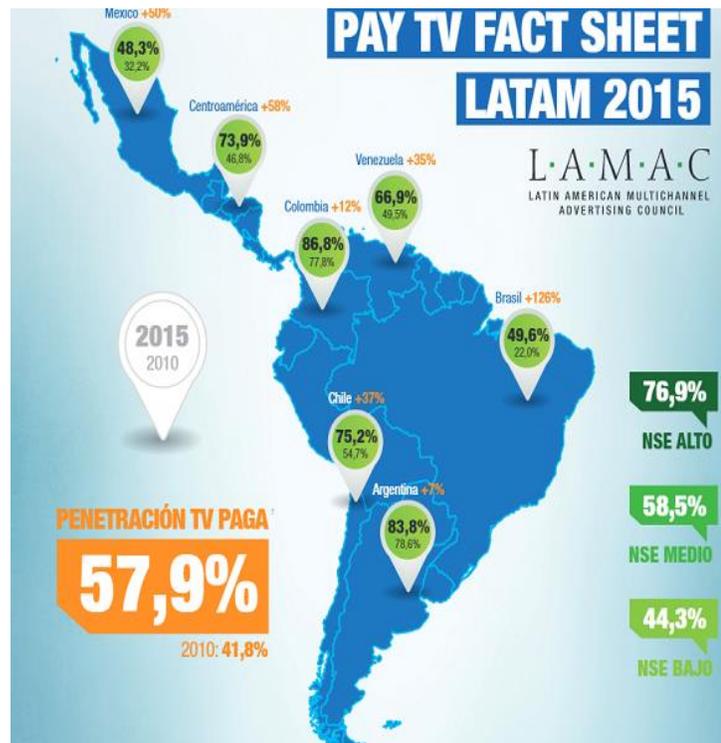
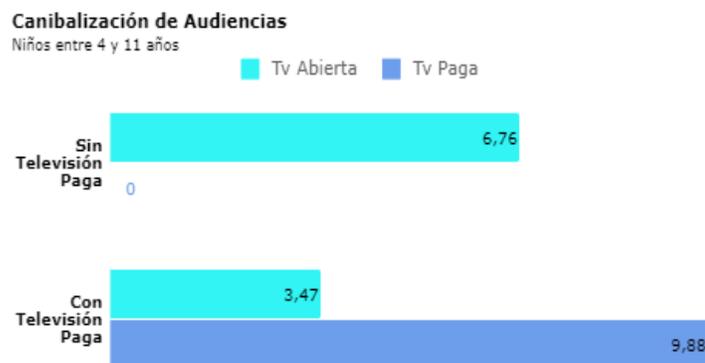


Figura 2: Penetración en Latinoamérica tv paga. Fuente: IBOPE Media.

Al respecto, el consejo publicitario multicanal latinoamericano advierte en su reporte anual que los estratos socioeconómicos altos, junto con los hombres y los niños, son los grupos poblacionales que más consumen y pagan por la televisión cerrada. Además, señalan que cuando las personas tienen televisión paga, dejan de ver la tv abierta para compartir tiempo con la instantaneidad y efervescencia de la televisión global. Esto, según las estadísticas, es aún más notable en ciertos targets como los de nivel socioeconómico alto, niños y hombres (LAMAC, 2016).

En la

Figura 3, se encuentran contenidos los datos correspondientes al porcentaje de niños y niñas de entre 4 y once 11 años, que en 2016 pasaron de ver televisión pública abierta a visualizar a través de planes de televisión paga en Colombia.



*Figura 3: Rating de televisión abierta y televisión paga en Colombia. Fuente: IBOPE*

*Media (2016).*

Si bien los anteriores datos presentados por LAMAC son relevantes, ya que dan cuenta del consumo de la televisión paga, situando a Colombia como uno de los principales consumidores en ella, también invita a pensar sobre la responsabilidad del Estado frente a los contenidos que circulan, y en ello la importancia de adelantar estudios profundos desde otros lugares diferentes a los comerciales, que permitan direccionar las acciones de las Instituciones, en este caso escuela, familia y Estado. Aunque lo anterior resulta complejo y “La investigación es escasa y no es concluyente; incluso a veces es contradictoria” (Rodríguez, 2012, citado en Fuenzalida, 2016, p.47), es necesario generar otros insumos para el desarrollo de nuevas estrategias de penetración de los mercados con propósitos reflexivos y críticos y no simplemente comerciales, que permita una construcción de una ciudadanía democrática, que reconozca su identidad propia. Al respecto, según Eco (1977), “La civilización democrática se salvará únicamente si hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, y no una invitación a la hipnosis” (p.367).

#### **4.2 Estudios sobre algunos medios de comunicación en Colombia (1980 – 2005).**

En este apartado enuncio algunos antecedentes de los estudios sobre medios de comunicación realizados en Colombia, entre los años 1980-2005, situando algunas de las principales temáticas, tomando como referencia el estado del arte construido en la investigación en medios de comunicación en Colombia realizada por Valderrama (2007). Menciono con ello cuáles han sido los aportes y los temas que no han sido abordados, además planteando los intereses de este tipo de investigaciones, lo que nos permitió comprender la importancia de ellas desde lo local.

En una primera medida, con relación a la aparición de los medios de comunicación en Colombia, Barbero (1987) señala que inicialmente este llevó a Colombia hacía la modernización del país, surgiendo investigaciones sobre medios en los años ochenta, realizados mayormente por entidades agro colombianas con un método de alfabetización de los campesinos y pobladores del país. Es decir, no es gratuito que la gran mayoría de investigaciones realizadas durante 1980 y 2009, según (Valderrama, 2007) están relacionadas con los medios de comunicación y educación, dicha modernización engloba una mirada a un discurso desarrollista de alfabetización, según (Kalmanovitz y López, 2006)

Una población campesina educada sería más productiva. La escasa presencia de la escuela rural tendría consecuencias negativas para la introducción de principios de racionalidad en la administración de las fincas y parcelas y del cambio técnico en la agricultura y en la ganadería. La mecanización de la agricultura era todavía un proceso muy lejano en el tiempo, lo mismo que el empleo de la agroquímica para aumentar la productividad de los cultivos. (p. 10 - 11).

Así mismo, Valderrama (2007) plantea una relación de la institucionalización de la televisión en Colombia con la creación de políticas específicas hacía los medios de comunicación, uno de los temas más abordados en la investigación precisamente destinado a la regulación de la televisión en Colombia. Además, lo anterior derivó en el estudio y la profesionalización de diferentes carreras relacionadas con los medios de comunicación, tales como el periodismo, comunicación social y la creación de facultades de comunicación en el país. Pese a ello, las investigaciones halladas por los anteriores autores evidencian algunos vacíos relacionados con la industria cultural y los estudios de recepción, es decir que podría afirmarse que las investigaciones realizadas durante esta época obedecían principalmente a

una relación estatal establecida entre los medios, la política, la educación, la cultura y la sociedad, dejando de lado asuntos tan importantes como la investigación de la producción mediática en nuestro país.

Ejemplificando lo anterior, señalo en Tabla 3 algunos de los datos tomados de la mencionada investigación.

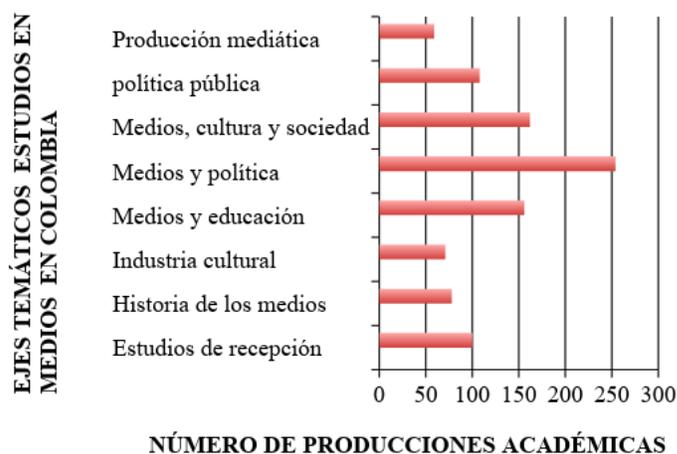


Tabla 3: Ejes temáticos y estudios sobre medios realizados en Colombia 1980-2005. Fuente: Valderrama y Rojas (2007).

Valderrama (2007) señala 8 grandes ejes temáticos relacionados con los enfoques investigativos, algunos de los cuales son: “Medios y política” (254 investigaciones), “Medios, cultura y sociedad” (162), “Medios y educación” (156), “Estudios de recepción” (100) “Producción mediática” (59), siendo “la producción mediática” el eje temático menos estudiado hasta entonces.

Esto permitió identificar las posibles relaciones de estas categorías a partir de las áreas de las ciencias sociales, y con ello ampliar la mirada frente a decisiones tomadas en el proyecto investigativo. Una de estas relaciones resultó ser la investigación en medios de comunicación a partir del análisis de la recepción y no desde los efectos, cuyas vertientes de investigación se diferencian notablemente. Tal como lo mencionamos inicialmente, la propuesta de investigación busca generar una mirada propositiva que les permita a nuestros niños, niñas y jóvenes asumir estos contenidos desde una mirada reflexiva y crítica.

En lo anterior se hace un llamado frente a los estudios de investigación a profundizar sobre los contenidos de los programas televisivos que nuestros niños, niñas y jóvenes están consumiendo desde una mirada desde las mediaciones, como lo señala Barbero (1987). Esto permitirá abrir la reflexión a la mirada que se ha tenido frente a los medios de comunicación en Colombia, y las incidencias de algunos programas en las configuraciones de sus identidades culturales. A continuación, contextualizaré el proyecto en dos momentos históricos de Medellín frente a los medios de comunicación, tratando de ir develando las huellas que han posibilitado todo aquello que hoy somos.

#### **4.3 Historia de los medios de comunicación en Medellín: Un antes y un después.**

En este apartado examino los antecedentes culturales que hemos construido los habitantes de la ciudad de Medellín con el fin de comprender el impacto sobre las configuraciones culturales actuales de nuestra urbe: sus dinámicas, sus prácticas y los cambios efectuados a través de la historia de la ciudad. Para ello profundizo en dos momentos históricos de interés para nuestro proyecto, a saber: los años 1986 y 2010, abordando someramente los inicios del Valle de Aburrá y su conformación con los primeros pobladores, para posteriormente ubicarnos en los años 80, haciendo un recorrido hasta el año 2010, donde culmina nuestro presupuesto espacio-temporal para este estudio, desde una mirada hermenéutica, partiendo de los hechos y las múltiples interpretaciones que de ello derivan.

Para la construcción teórica de este texto retomé el curso desarrollado durante 2018 en la ciudad sobre la historia de Medellín del siglo XX, dictado por Reinaldo Spitaletta y Sergio Spitaletta, con la intención de comprender nuestras identidades culturales actuales, en la que se resalta la importancia de profundizar desde una perspectiva socio-histórica para reconocernos en la Medellín de hoy.

Tratando de comprender la historia de la ciudad, reconociendo algunos sucesos históricos que en ella han tenido lugar, y que han definido nuestras formas de ser, estar y habitar en la Medellín de hoy, es necesario profundizar sobre nuestros antecedentes históricos y nuestros referentes territoriales, aquellos que de diversas formas han permitido la configuración de nuestras identidades. De los que hoy somos objeto como grupo social pertenecientes de un entramado cultural que se ha ido construyendo, y que nos lleva

considerar que la historia no es meramente un asunto que versa sobre el pasado, sino que también nos convoca y en últimas nos conecta con el presente, es importante resaltar el conocimiento de la historia de la ciudad como ejercicio del deber ciudadano. Esto nos posibilita entender cómo y por qué estamos inscritos en una cultura con múltiples identidades que se ha ido configurado a partir de unas características distintas según sus tiempos, espacio geográfico y dinámicas sociales.

En la historia de Medellín se han producido diversos cambios, algunos de ellos a partir del territorio, transformando con ello nuestras maneras de habitar la ciudad, evidenciando cambios desde lo social, lo cultural y lo económico, y por ende moldeando otras formas de relacionamiento en nuestra cotidianidad. A partir de ahí, abordo las condiciones que han posibilitado ser Antioqueño, Medellinense durante el siglo XX, y comienzos del siglo XXI.

En efecto, han sido tiempos diversos que trajeron consigo cambios culturales significativos: “Serán estos tiempos, un mundo de vida lenta, esto por efecto de la cultura que aborda el tiempo lento y encapsula modos de vida que definen identidades, individuos y colectividades” (Spitaletta, 2018). Estos tiempos “lentos”, están inscritos a finales del siglo XIX y comienzos del XX, a partir de actividades manuales en el campo, en el que se desarrollaron actividades agrícolas condicionadas por la naturaleza e inscritas en el devenir social, trastocando los aspectos de la vida del ser incluyendo sus formas de sustento básico.

A partir del año de 1870 hasta principios del siglo XX, esos tiempos lentos por efecto de la locomoción, las industrias, las máquinas y las comunicaciones, se establecen otras temporalidades. Estos trajeron consigo un sello cultural diferente que establecerá un nuevo compás del tiempo, evidenciando este último como uno de los antecedentes de los tiempos vertiginosos actuales, a partir de los nuevos modos de producción debido a la industrialización, sobrevino el uso de diversos artefactos que hicieron parte de la cotidianidad de las personas. Álzate (2012) señala que “Automóviles, coches, camiones y trenes aparecieron en Medellín (Colombia) durante las primeras décadas del siglo XX, afectando las rutinas de los habitantes que tuvieron la necesidad de usarlos, transformando así las dinámicas de la ciudad” (p. 211).

En un intento por comprender la ciudad de Medellín en términos histórico culturales, desde lo territorial en primera instancia y con el fin de entrelazarlo con el devenir construido

develando las configuraciones identitarias, de un pueblo vivaz, comerciante, pujante, con relatos contruidos por sus propios habitantes, sobre lo que ha significado “ser paisa” reflexiono a partir de lo que Ricoeur (1996) nombra *identidad narrativa*, en dónde sitúa en ella algunos rasgos diferenciales. Con ello, ubica dentro de la categoría de identidad, los relatos, las narraciones y las propias experiencias

Lo anterior, nos permitirá entender hoy nuestras maneras de habitar la ciudad evidenciado con ello cambios desenfrenados, algunas veces marcados por decisiones económicas y política y con ello otras maneras de relacionamiento a partir de la incorporación de nuevos artefactos y nuevas posibilidades de comunicación en la ciudad.

#### **4.4 Ingreso de los nuevos artefactos a la ciudad de Medellín transiciones siglos XIX – XX.**

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, en Medellín aparecieron un sin número de artefactos que fueron transformando las dinámicas culturales de sus habitantes.

Durante este tránsito se dieron transformaciones que emergieron desde la industria, generando cambios no sólo en los hábitos, sino también en las formas de consumo, agudizando los sentidos, a partir de las nuevas musicalidades y la apropiación de imágenes desde el cine y la televisión, incidiendo directamente en las cotidianidades de las personas. Igualmente, hubo nuevas formas de entretenimiento en la ciudad, dando la posibilidad de ver imágenes de otros lugares, viendo en ellas nuevas formas de vestirse y comportarse. La imagen proporcionada por el cine fue en términos culturales transformadora, recreando imágenes de otras sociedades y demostrando que otros mundos y otras formas de ver el mundo eran posibles en la ciudad.

Sin embargo, estos cambios preocuparon a diversos sectores en la ciudad, ya que supusieron inapropiadas algunos actos presentados allí, considerando que iban en contravía de lo que promulgaba la iglesia católica, censurando con ello algunas películas que no fueron presentadas en la ciudad. Con respecto a lo anterior, Castillo (2004) amplía:

De manera particular, el cine captó la atención de las autoridades eclesiásticas, las cuales comenzaron a ver en este nuevo invento una máquina desafiante y peligrosa para los preceptos bases del catolicismo. Fue en la década del 30 cuando ésta preocupación se centró por primera vez en la figura papal y desplegó a partir de ese

momento una red articulada y centralizada en Roma, la cual promovió una campaña reguladora de las imágenes y de los contenidos de la pantalla grande; defendiendo como lema la vigilancia al cine, en todos los países católicos se iniciaron campañas de moralización de estructura y características similares de acuerdo a como se pedía en la encíclica *Vigilanti Cura* de Pío XI, el primer documento doctrinal y oficial al respecto (p. 81).

En Colombia, y específicamente en Medellín, se iniciaron acciones de vigilancia frente al cine, a través de la arquidiócesis, lo que nos muestra cómo fueron las relaciones que se establecieron entre los medios de comunicación y la iglesia. Años más tarde, Juan Pablo II, en su discurso el 24 de enero de 1994, argumentó que “la visión indiscriminada de la televisión puede ser perjudicial”, considerando la televisión como un medio que podría “convertirse en una práctica que ayudaría a perder los valores éticos de los y las ciudadanas”. En similar sentido (Popper y Condry, 2002) señalan que: “La influencia de la televisión depende de dos factores: la exposición y el contenido. Cuanto mayor es la exposición del espectador al espectáculo televisivo, tanto mayor es, la influencia ejercida por el medio” (p.64).

Hacia finales del siglo XIX Medellín era una ciudad principalmente católica, la religión influenciaba diferentes aspectos sociales, entre ellos, algunos relacionados con los comportamientos de las personas, encaminados a la transformación de los hábitos y las costumbres de los habitantes. Con ello, se comenzaron a establecer cuáles son los comportamientos apropiados e inapropiados en público, a partir de un cuerpo que comienza a ser controlado, debido a un tipo de moralidad ejercido por la iglesia. Además de la preocupación por la salud pública se impulsó el control como una nueva moralidad pública, a la moralidad ejercida por la iglesia, se le sumó la moralidad higiénica, trazando nuevas formas comportamentales, dando lugar al urbanismo pedagógico, nuevas reglas sobre cómo comportarse en los lugares públicos, lo que Castillo (2004) nombrará como: “la censura oficial y la censura moral” (p.84).

Como mencioné anteriormente, se institucionalizaron algunos comportamientos correctos, vigilados y controlados, participes de un proceso “civilizador” de la Medellín de ese entonces. Es decir, se moldean los comportamientos y con ello la conducta que se

pretende habituar. De esta manera, entre la Instituciones a las que se le encargó esta tarea se encuentra la escuela, según Álvarez (1995): “La escuela también fue un instrumento a través del cual la modernidad quiso ver, esto es, identificar, conocer, explicar y controlar” (p.24).

#### **4.5 Nuevas visualidades en Medellín durante los siglos XIX y XX.**

Situaremos como antecedente de las visualidades en la ciudad de Medellín, Colombia, la emergencia del dibujo, la pintura y la fotografía, estas realizadas por artistas especializados en la representación de paisajes y retratos. Estas actividades estuvieron a cargo de un pequeño grupo, muchos de ellos formados en las academias de Bellas Artes en Europa, bajo algunos parámetros de representación clásica de la realidad, los cuales durante las épocas de 1940-1950 se establecen como una “politización de la mirada culta”.

A la par de la pintura y el dibujo, la fotografía ingresa en Colombia, especialmente a Antioquia, con el daguerrotipo<sup>2</sup> en 1848<sup>3</sup>, inicialmente con retratos familiares, de las familias con mayor poder de adquisición económica en la ciudad, situación que cambia, a partir la fotografía en espacios públicos, con fotógrafos como Benjamín de la Calle, asistiendo así, a una especie de democratización de la fotografía. En ella se fueron registrando los cambios en los paisajes, el nuevo inmobiliario de la ciudad, los vestuarios y las nuevas dinámicas adoptadas de otros lugares, mediante la inserción de nuevos imaginarios en la urbe.

Con la llegada del cinematógrafo a Medellín, el cine comenzó a situarse en la sociedad espectadora de finales del siglo XIX, llevando a un cambio en la mirada, y el surgimiento de teatros en la ciudad, en dónde según relatos periodísticos “las personas se volcaban para entrar a la función presentada con el uso del cinematógrafo”.

Además, del impacto de los medios de comunicación como el cine, en las configuraciones de la identidad estatal, (Álvarez, 2003), señala:

---

<sup>2</sup> Invento que permitió el registro de las primeras imágenes fotográficas, desarrollado por el pintor, físico e inventor Louis Daguerre.

<sup>3</sup> Fuente Banco de la República de Colombia

El cine en general produjo asombro y también temor, por los efectos que producía sobre la gente en términos de la creación de hábitos y la incidencia en la configuración de nuevos valores que desbordaban los tradicionales, resguardados durante décadas cuando no existían medios de comunicación masivos (p.43).

En Medellín el cine fue puesto como un medio de publicidad para algunos comerciantes, ello generó la construcción de grandes teatros en la ciudad, como el Teatro Junín y el Hotel Europa, donde además de realizarse las proyecciones, se hacían presentaciones de cantantes. Con la llegada del cine, este “entró en la vida cotidiana de los Medellínenses, quienes gradualmente se fueron apropiando de los gestos, los Maquillajes y las ropas de las divas del lienzo” (Duque, 1992, p. 91).

Comienza una nueva visión en la ciudad, un nuevo modelo de belleza, elegancia y “buen gusto” en la cultura Medellínense. Otro elemento importante en las nuevas visualidades y musicalidades en ella fue la aparición de la radio en los años treinta, con: radionovelas, presentación de misas, conciertos, y discursos políticos.

De esta manera la aparición de la radio dispuso una sociedad oyente, con programas dirigidos a tratar de modernizar, alfabetizar e instruir a las personas. Según Spitaletta (Mayo, 2017): “En los años de 1940, llegan a las casas, a los campos, con las grandes novelas de aventura, “Kalimán”, adaptaciones de novelas y la Radio Sutatensa con una apuesta formativa dirigida a los campesinos de Colombia”.

Los anteriores eventos frente a los medios de comunicación llevaron a la ciudad a instalarse como un capital empresarial, presta a recibir a los medios de comunicación, entre ellos, el cine, la radio y por último la televisión, con posturas políticas y económicas, que no permitieron una apropiación crítica frente a ellos.

#### **4.6 Televisión en Medellín Siglos XIX – XXI**

Como mencioné anteriormente, abordaremos desde lo histórico, lo político y lo social, el ingreso de la televisión a Colombia, y por ende a Medellín, evidenciando en ella algunos posibles cambios y transformaciones.

Desde sus inicios, en el año de 1954, con “la dictadura de presidente Rojas Pinilla”, comenzaron a emitirse en la ciudad los primeros programas televisivos, inicialmente como una posibilidad de formar o educar culturalmente y socialmente sus públicos.

El 13 de junio de 1954 se inauguró bajo el auspicio del gobierno de Rojas Pinilla la televisión en Colombia. A poco tiempo de conmemorarse cincuenta años de su Inauguración, mucho se puede decir sobre los cambios que ésta ha sufrido: de la pequeña Televisora Nacional ubicada en los sótanos de la Biblioteca Nacional en Bogotá, con un canal y sólo dos horas de programación oficial de cobertura restringida a la Sabana de Bogotá, ha pasado a ser una empresa de cobertura nacional, con varios canales de programación oficial y privada, y con diversidad de contenidos (Ramírez, 2002, p. 211).

Ya a comienzos de la década del noventa, se establecieron políticas e Instituciones para tratar de regular y garantizar la prestación de este servicio. En la constitución de 1991, se señalan algunas funciones, educativas, de entretenimiento e informativas sobre la televisión, mediante la aparición de la Comisión Nacional de Televisión. En el año 1995, dicha comisión fue “el organismo encargado de vigilar y ejecutar los planes del programa del Estado, en los servicios públicos de televisión”.

Sin embargo, la legislación de la televisión en Colombia se ha movido entre el estado y el mercado, lo que ha permitido los usos comerciales de esta y la emisión de un sin fin de programas, series y publicidad. Ampliando lo anterior, Vizcaíno (2004) señala:

“Tanto el Estado como el mercado han sido cambiantes a lo largo del tiempo. Inicialmente fue el gobierno solo, luego el gobierno con particulares, después con los partidos políticos y más adelante con representaciones de la sociedad civil, hasta desembocar en una televisión abierta al mercado internacional en un contexto de globalización” (p.127).

En 2012, La Comisión Nacional de Televisión es reemplazada por La Autoridad Nacional de televisión (ANTV). Según Sandoval (2016): “La ANTV, nace con el fin de garantizar los derechos tanto de los televidentes como de los usuarios, promover la participación de las audiencias con sentido crítico” (p.42).

Con ello, se establecieron algunas leyes que definirán los fines y las funciones de la televisión, clasificando su servicio. A partir de la ley 182 de 1995, en el artículo 18 se diferencian la televisión comercial de la televisión de interés público, educativo y cultural, a partir de canales con contenido algunos específicos como Canal Uno y Canal A.

Vizcaíno (2004) nombra los cambios en la televisión colombiana a partir de su primera emisión:

“Inicialmente el Estado Colombiano fue el responsable de la televisión en Colombia, esta tendencia va hasta los años 1990, seguido de las fases de estatización sin intervención de partido políticos, en ella se fortalece el sistema mixto ( Estado empresa privada), y la fase de estatización con participación de partidos políticos , allí Inravisión canalizó para sí el poder de la televisión, apareciendo así a finales de 1990 los canales privados ( Caracol y RCN) y finalmente la fase de la televisión orientada por el mercado ”(p. 135 -136).

De ahí que los dos momentos que retomo en el proyecto sean, inicialmente en 1986, durante el cual el Estado Colombiano fue veedor de los contenidos emitidos en la televisión nacional, y posteriormente 2010, en el cual se dio la aparición de la televisión por cable, evidenciando una oferta televisiva más amplia, a partir de canales especializados, y una finalidad comercial.

Como se ha señalado anteriormente, la televisión en Colombia ha tenido grandes transformaciones y alianzas, que serán las bases para el ingreso de una televisión paga. Según Barbero (1992): “El punto de partida de los cambios que atraviesan los medios audiovisuales se realiza en los años ochenta, años en que se despegan las “nuevas tecnologías... la radio y la televisión abrieron enlaces mundiales vía satélite” (p. 2-3). De esta manera se posibilitó que la televisión en Colombia ingresara a las nuevas dinámicas de consumo global, a partir de contenidos digitales desde la televisión privada.

#### **4.7 Antecedentes de las series animadas**

En el contexto global, en las décadas de los sesenta y los setenta, se dio un auge televisivo, la desaparición de algunos cortometrajes de animación emitidos en los cines y la incorporación de largometrajes comerciales. De esta manera se dotó a la televisión de

frangas televisivas y programación de cortometrajes animados, en un campo dominado por la Walt Disney Studio, hasta los años 1990. La televisión se convirtió en un espacio para el florecimiento y la distribución de la animación y, por ende, el antecedente de la aparición de numerosas escuelas de animación en todo el mundo.

A través de la aparición de nuevas compañías que buscaron hacerle competencia a los estudios Disney, con la presentación de nuevos animadores, formatos, historias y personajes, surgió en Estados Unidos en 1943 The United Productions of America (UPA), concentrando nuevos animadores que pretendían crear un nuevo tipo de animación, rompiendo con lo establecido por Disney, realizando otros tipos de historias a partir de una técnica más sencilla, denominada “animación limitada”. Este nuevo formato le permitió a la televisión disminuir costos frente a las producciones animadas. En consecuencia, durante los años noventa, con la masificación de la animación limitada, algunos de las series animadas se posicionaron en algunas de las programadoras televisivas, entre ellas Hanna – Barbera.

Comenzará a partir de ahí una nueva época para la animación norteamericana, lo que llevó a un mayor equipamiento, dando lugar al surgimiento de la televisión por cable con canales especializados para la producción y circulación de estas. Discovery Kids, Disney Channel, Cartoon Network, Nickelodeon, Disney, se han convertido más allá de canales que manejan programaciones, algunas de ellas segmentadas por edades, en marcas propias de un nuevo “niño audiencia” con “características que atraen de modo audiovisual” (Fuenzalida, 2016, p.14).

Como complemento frente a lo anterior, en el apartado del análisis de las series animadas “Centella” y “Los Backyardigans”, se aborda el surgimiento histórico del anime japonés y norteamericano.

#### **4.8 Identidades en las series animadas comerciales japonesas.**

Con la aparición de la televisión por cable, son emitidos en Medellín un sin número de programas provenientes de otros lugares, con una manera específica de producción. En este apartado ampliaremos sobre la realización de algunos programas emitidos en Medellín durante los años 1986 y 2010, entre ellos interesa las series animadas comerciales realizadas en Japón como “Centella” y en Norteamérica como “Los Backyardigans”. Para ello realicé

un rastreo de antecedentes teóricos que permitiera desarrollar con mayor profundidad el análisis de las narrativas de las mencionadas series animadas.

En primer lugar, abordé algunos textos referidos de autores que han analizado algunas series animadas japonesas (anime). Torrents (2017), con su tesis doctoral “El anime como dispositivo pensante: cuerpo tecnología e identidad” cuestiona las formas en que el anime, como objeto tecnológico ha realizado una extensión de los límites de la identidad. Este autor permitió un acercamiento detallado hacia algunos de los aspectos de la animación japonesa, y ahondar en la reflexión de la animación con relación a la construcción de identidades, tema que fue fundamental en el proyecto de investigación.

Para ello, es importante resaltar la mirada que el autor propone del anime, considerándolo además de ser un “medio tecnológico” un dispositivo de subjetivación: “Con esto no me refiero a que los anime sea meros utensilios o herramientas técnicas. Me refiero que existe en ellos ciertas capacidades de individuarse con el entorno y con el espectador” (Torrents, 2017, p. 24).

Lo anterior es de suma importancia en la investigación, ya que como señalé anteriormente, nuestra mirada a este tipo de producciones televisivas dirigidas a niños y niñas, algunas veces desprovista de una “inocencia”, se convierte en un espacio que configura las identidades, ya sean culturales o sus propias narrativas desde las identificaciones que se asumen frente a los personajes allí.

Este autor también señala las relaciones del anime o cierto tipo de anime como “dispositivos pensantes”. Retoma esta idea del análisis que realiza Lamarre (2009) en “The anime machine”, en donde realiza un análisis de este, considerando la perspectiva de la imagen en movimiento y cómo esto necesariamente configura cognitivamente un tipo de sujeto.

Con respecto a lo anterior, señalamos las relaciones que este tipo de productos culturales han logrado establecer en los sujetos, a partir de la apropiación de la realidad en estos mundos ficcionales, permitiéndole situarse en él.

## **5. Horizonte conceptual**

En este apartado retomo algunos de los conceptos claves en el proyecto, que me permitió elaborar algunas construcciones de sentido mediante los conceptos de identidades, medios de comunicación, escuela e infancias.

### **5.1. Identidad – Identidades**

El objetivo de este apartado es presentar una aproximación sobre el debate conceptual dado en las últimas décadas en torno a la categoría identidad - identidades, a partir de algunas de las transformaciones sociales.

“Es preciso que situemos los debates sobre la identidad dentro de todos esos desarrollos y prácticas históricamente específicos que perturbaron el carácter relativamente «estable» de muchas poblaciones y culturas, sobre todo en relación con los procesos de globalización” (Hall, 2003, p. 5). De esta manera, la pregunta por la identidad la retomo desde los estudios culturales, como efecto de los procesos de la globalización, en la preocupación del dominio de la cultura popular en los procesos de producción de identidades. Con relación a los medios de comunicación, este transforma las nuevas maneras de ver el mundo y sus nuevos significantes. Según Steinberg & Kincheloe (1997) “Los medios de comunicación moldean las identidades y la imagen que el sujeto tiene de sí mismo.” (p. 24).

Igualmente, (Castillo, 2006) aborda la construcción de las identidades guiada por la lógica de la diferencia, la fragmentación y la negación. Partiendo del marco de formaciones discursivas y sus condiciones históricas, sociales, económicas y culturales que son atravesadas por relaciones de poder, lo cual conduce entonces a no hablar de la identidad de la persona, sino de múltiples identidades o de un sistema articulado de polos de identidad: étnica, nacional, de clase y de género. Además, desde una perspectiva constructivista, las identidades se construyen socialmente, es decir, no existirán identidades esenciales o inmutables, estas serán contextuales y estarán sujetas a cambio y transformación.

Así, en las identidades y la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 1967) emergen procesos de socialización o habituación, que se institucionalizan a partir de esquemas o narrativas confrontados o confirmados en diversas instituciones socializadoras como la escuela, la familia o en nuestro caso mediante los medios de comunicación. Por lo tanto, si consideramos a la escuela más allá de un dispositivo regulador, podremos comenzar en ella acciones encaminadas al pensamiento crítico expuesto por los medios televisivos los cuales en ocasiones solo popularizan situaciones coyunturales como una forma de homogenizar el pensamiento, así entonces, el proyecto pretende realizar otras formas de relacionamientos desde las Instituciones Educativas como una manera de que estudiantes y maestros puedan pensarse desde sus experiencias.

A partir del concepto de identidad narrativa planteado Ricoeur (1996), retomo algunos de los elementos que posibilitaron la relación de estos con el problema investigativo a partir de una hermenéutica filosófica. Este precisa sobre la identidad narrativa: como una construcción permanente, no estática, que determina las maneras de ver el mundo y una forma particular de sentirse en él, de encontrarle significado. A medida que vivimos vamos construyendo y reconstruyendo nuestra propia identidad mediante las historias que contamos, que nos contamos y que otros nos cuentan. Da cuenta de quiénes fuimos en el pasado, quienes somos en el presente y quiénes podríamos ser en el futuro, otorgando cierto grado de coherencia, significado y propósito. Es por lo anterior que el proyecto está situado en dos épocas históricas, evidenciando transformaciones en torno a los espacios y a quienes los habitan, tanto desde lo colectivo como desde lo individual.

Asimismo, a partir de la narrativa personal, Ricoeur (1996) la nombra como la manera en que comunicamos nuestra historia personal a una audiencia determinada. Aquí tanto la narrativa personal como la audiencia son condicionadas mediadas por el lenguaje y la interpretación, en palabras del mismo Ricoeur (1996) “El lenguaje implica ensamblajes específicos que nos ponen en condiciones de designar individuos.” A lo que yo añadiría, tomando como referencia su teoría de la interpretación, el lenguaje no sólo nos pone en condiciones de designar individuos, sino también de designarnos como individuos, o lo que es igual dar significado o significarnos de acuerdo a la propia experiencia.

En su teoría del discurso explica éste en función de la comprensión y el entendimiento, poniendo de manifiesto aquellas formas que nos asisten en los procesos narrativos y de abstracción cotidianos. En *Sí mismo como otro* Ricoeur (1996) lo hará a través de un complejo entramado dialéctico que fija sus horizontes en la acción como determinante último del discurso, de la identidad, y del sí mismo en relación no sólo con los otros y con el medio ambiente sino también consigo mismo, sobrepasando las barreras de la Yoidad y la autoconciencia tan recurrentes en el existencialismo alemán encabezado por filósofos tan prominentes como Hegel, para dar lugar a un método hermenéutico que encuentra sus cimientos en la dialéctica Husserliana, pasando por filósofos como Platón e incluso llevando a cabo a un ejercicio arqueológico en la búsqueda de filósofos ancestrales como Aristóteles, todo esto en su afán por entender y explicar los juegos del lenguaje alrededor del escurridizo asunto de la identidad, que por demás está intrínsecamente ligada al lenguaje.

De la misma manera, en su teoría del discurso Ricoeur (1996) señala sobre este: “un acontecimiento o una proposición, es decir, como una función predicativa combinada con una identificación, una abstracción, que depende de la totalidad concreta integrada por la unidad dialéctica entre el acontecimiento y el significado en la oración” (p.25)

En ese sentido el discurso es entendido como dialéctica del acontecimiento y el sentido del acontecimiento al entender la experiencia como expresión y como intercambio subjetivo en sí, esto quiere decir que lo que se comunica en el acontecimiento del habla no es la experiencia del hablante tal como fue experimentada en un primer momento, sino mejor su sentido, se trata entonces del significado que el hablante expresa acerca de la experiencia mientras hace uso del lenguaje, esta acción del habla al estar sujeta a un otro receptor es ahora intersubjetiva, como en relación con un otro, así que quien expresa lo hace desde el sentir de su experiencia, que ya ha sido sometida a su propia percepción, y que es entregada a través del discurso hablado para ser digerida, o mejor, procesada por quien recibe el mensaje, que del mismo modo que el hablante, estaría sujeto al devenir del *logos* y su propia interpretación al momento de la abstracción, lo cual incide decisivamente sobre cualquier tipo de identificación que lleve a cabo el receptor.

Por lo tanto, en Ricoeur (1996) la interpretación es entendida a su vez como

dialéctica entre explicación y comprensión, que puede ser explorada inicialmente en el proceso comunicativo conversacional pero que según el autor sólo alcanza su completo desarrollo en la escritura y la composición literaria.

Según Ricoeur, la persona es una de las cosas que distinguimos a través de lo que él llama *referencia identificante* (1996), aquella que nos permite describir mediante procedimientos del lenguaje que nos asisten en el proceso de individualización de lo general, una suerte de categorización que resulta incompleta para los propósitos de la individualización, y que posteriormente, también con ayuda del lenguaje, delimitamos aún más en un proceso parecido al de la clasificación, sin embargo uno mucho más específico, de mayor alcance si se quiere, a saber: la conceptualización, ésta actúa en virtud de la etapa posterior de dicho reconocimiento preliminar, sin embargo, se encuentra condicionada por el lenguaje y su consistente singularización. Para estos efectos será necesario dejar claro que el autor enfatiza en lo indivisible del ser, puesto que lo entiende como entidad corpórea no sólo identificante desde sí misma y consigo misma, sino también hacia afuera, en interrelación.

En Sí mismo como otro Ricoeur(1996) ubica la problemática de la Identidad Narrativa como eje nodal de su hermenéutica del sí, tomando como base aspectos estructurales de la fenomenología Husserliana para avanzar en la integración de una teoría del lenguaje, otra de la acción, una de la ética y otra de la moral; todo esto perfectamente dispuesto y en una reflexión constante, con el objetivo de encontrar al ser más allá del Yo egoico, pero por sobre todas las cosas de desmadejar el problema de la identidad poniendo de manifiesto todos los limitantes que le presupone el lenguaje al concepto de Identidad Narrativa, condicionada no solamente por la *verdad* o el *error*, sino también por elementos como la *ficción* “identificar algo es poder dar a conocer a los demás, dentro de una gama de cosas particulares del mismo tipo, aquella de la que tenemos intención de hablar” (Ricoeur, 1996, p.43).

Para finalizar, con relación a la individuación e individuo, prefiere hablar de individualización antes que de individuo para poner de relieve el papel del lenguaje en el proceso de descripción o post conceptualización, es decir, lenguaje que incide desde la generalidad, y en últimas determina la individualización a través de un léxico específico

pasando por la clasificación y superando la barrera de la conceptualización. La individualización como proceso de reconocimiento desde lo externo para nombrar o categorizar el ser sí mismo como en relación no sólo con el otro sino también con el medio ambiente, con el mundo en general. “La individualización puede caracterizarse, en líneas generales, como el proceso inverso al de la clasificación, que elimina las singularidades en provecho del concepto” (Hall, 2009, p.44).

Teniendo en cuenta lo antes descrito, el proyecto concibe la construcción de identidades alrededor de los medios de comunicación a través de narrativas de series animadas emitidas en dos épocas históricas distintas, permitiendo así encontrar similitudes o diferencias en torno a las identidades de los sujetos de las épocas específicas en la ciudad de Medellín, 1986 y 2010. Para ello, será importante establecer la relación entre los medios de comunicación y las identidades culturales, expuestas en el siguiente apartado.

### **5.1.1 Identidades Culturales y medios de comunicación**

Frente a lo expuesto anteriormente, citando a Ricoeur (1996) como principal referente conceptual en la categoría en las identidades narrativas a partir de la construcción propia de las narrativas personales, abordo en las construcciones de identidades a través de los medios de comunicación conceptos sobre la identificación, el discurso y la individualización mencionados por este autor.

Estas identificaciones los medios de comunicación se encargan de producir acciones y estereotipos que los niños y las niñas se han encargado de reproducir: los géneros musicales, la publicidad, la televisión, entre otros. De acuerdo con (McLaren, 1997) quien afirma que “nuestra cultura de los mass-media se ha convertido en una “zona de amortiguación” depredadora, en un “espacio paradójico” en el que los jóvenes viven una relación difícil, por no decir imposible, con el futuro” (p. 56). Es decir, los medios de comunicación han ido configurado algunos estereotipos culturales, entre ellos ser blanco, mono, delgado o delgada entre muchos otros, razón por la cual, no tenemos referentes propios, ya que son referentes occidentalizados o en muchos de los casos

Americanizados<sup>4</sup>. Para lograr un descentramiento Cultural <sup>5</sup> en la cultura mediática requiere de una postura crítica frente a los contenidos y temas presentados orientada a la formación de audiencias conscientes que además de visibilizarnos, nos permitan la comprensión de nosotros frente a la diferencia. Es entonces preciso que abordemos algunos de los enfoques frente al estudio de los medios de comunicación con relación a la identidad, los cuales hacen una diferenciación según el contexto y el medio en el cual se producen.

Inicialmente problematizo los discursos televisivos situados en los espacios habituales, los cuales generan algunas transformaciones culturales al respecto y con ello una individualización en las identidades como expresa Barbero (1987) sobre las identidades, los lugares y los discursos:

Concebir las más bien como lugares de condensación e interacción de redes culturales múltiples, de entrecruzamiento de diferentes espacios de la producción social, conformada por dispositivos complejos que no son de orden meramente tecnológico, mercantil o político, y en las que pesan menos las filiaciones que las alianzas. (p. 305).

Al respecto, complementa Beck (2002), tomando como referente al sociólogo polaco Sigmund Bauman, quien ha fundamentado su análisis en el concepto de lo líquido, a partir de las dinámicas y tendencias socioculturales de los últimos tiempos, diferenciando la solidez de los tiempos de antaño con la superfluidez de los tiempos modernos, más exactamente en la era digital y la globalización.

Esta es la dinámica de la “Glocalización”, entendida como el conjunto de valores globales que interviene en lo local y determinan formas externas como parte del entramado sociopolítico y cultural autóctono, incidiendo de manera puntual en las dinámicas

---

<sup>4</sup> Se refiere a los referentes construidos desde Norteamérica.

<sup>5</sup> Los descentramientos suponen la disolución de fronteras, de heterogeneidad cultural, de diálogo entre mundo (Vásquez y Cabrera, 2009).

diferenciadas, pero correlativas, entre el escenario subyacente de la territorialidad y los condicionantes externos del imaginario global.

Con ello, algunos autores se han situado en dos posturas frente a la construcción de las identidades a través de los medios de comunicación, específicamente en la televisión. Una de ellas relacionada a partir de los efectos o las afectaciones que desarrollan los medios en la construcción de las identidades de los sujetos, es decir, a partir de acciones que los sujetos reproduzcan a partir de allí y otra postura que concibe una triangulación en las relaciones con los medios de comunicación, los sujetos y el contexto, que permite una relación recíproca de cada uno de ellos, Construyen a través de los medios de comunicación un tipo de cultura y enfatiza o en algunos casos revierten los sistemas de valores, a partir de sus narrativas..

El proyecto se inscribe en esta última, donde considero la construcción de la narrativa personal (Ricoeur) en la que los sujetos son capaces de filtrar los contenidos mediáticos. Desde este punto de vista la configuración de las identidades las realizamos como una construcción de narrativas explicativas sobre nosotros mismos, de este modo nuestras maneras de vestir, de hablar, de caminar en general de estar en el mundo daría cuenta de la narrativa explicativa que hemos ido configurando. La Escuela como espacio de socialización secundaria se convierte en uno de los espacios fundamentales para la configuración de esas narrativas y su impacto en nuestras construcciones puede llegar a desestructurar lo configurado en la socialización primaria o a convertirlo en una construcción planteada por según Matsumoto (2000) como etnocéntrica inflexible “La inhabilidad de ir más allá de nuestros propios filtros al interpretar los comportamientos de otros” (p. 24).

## **5.2. La escuela como espacio de construcción de la identidad estatal**

En este apartado nombro algunas de las relaciones que se han establecido ante el desarrollo de la escuela y el tipo de identidad que se ha privilegiado en ella. Desde hace algunos años se viene señalando que los modelos sociales conocidos en occidente están en crisis; algunos sugieren que más que en crisis están en metamorfosis lo cual nos deja a expensas de una suerte de incertidumbre social en la que no hay ninguna, panorama en el cual la educación, la escuela, el maestro, la infancia, como construcciones sociales comparten esa condición de crisis, situación que acontece paralelamente a las transformaciones que se han venido dando al interior de las instituciones sociales como la familia y el Estado. Para

comprender lo anterior debemos entender los cambios sociales, económicos y tecnológicos a los cuáles se ha enfrentado la escuela. Situando lo anterior; (Rodríguez, 2012) definirá la escuela como: Institución formada desde lo social y para lo social, la cual ejerce poder al pensarse un sujeto modelo, ligado a los imaginarios sobre la normalidad y productividad. Sin embargo, cabe señalar, que ésta –la escuela– hace parte del ejercicio de poder de otra institución –el Estado (p. 73)

Frente a ello, Freire (1985), cuestiona la concepción de escuela como dispositivo portador de ideologías imperantes, como un aparato reproductor del Estado que pretende imponer un estilo o un modelo particular de los sujetos dispuestos allí.

Ubicando algunas de las trazas sobre el origen mismo de la escuela, creada fundamentalmente para dar la idea de nacionalidad, que pretendía hacernos ciudadanos, una sola nación, una sola lengua y una sola religión. Álvarez (1995) añade: “Fue un instrumento a través del cual la modernidad quiso ver, esto es, identificar, conocer, explicar y controlar” (p. 28).

Es decir, la escuela aparece con unas pretensiones; culturales, económicas y políticas, que obedece a un modelo de “buenas costumbres” que la escuela acogió como un único modo de estar puestos en el mundo. Pretendiendo con ello, homogenizar, normalizar algunas las representaciones sociales, expresadas en los saberes propios, no validos en ella.

Martínez (2004) sobre el origen arqueológico de la escuela, nos señala algunas de las pretensiones de la escuela entre ellas; escolarizar a la población que estaba ociosa, especialmente a niños y jóvenes que se encontraban en la calle. Y con ello la “instrucción” de sujetos productivos que encajen perfectamente en la estructura social dispuesta. Potencializando algunas áreas del conocimiento como la ciencia, las matemáticas, dejando de lado los saberes propios de los sujetos, desde sus cotidianidades.

Con relación a lo anterior hemos asumido como natural, todas las disposiciones que se han impuesto desde la escuela, que se ha encargado de acoger a los sujetos, que llegarán a ella con un cumulo de tradiciones culturales que pertenecen a algunos contextos propios.

Es necesario que la escuela acoja otro tipo de identidades en ella, que no constituya una hegemonía, un solo modo de ser y de estar en el mundo. Sumado a esto, una escuela que

pueda abrirse, Freire (1985) a partir de la propuesta del dialogo de saberes, nos permite poner en interacción o en comunicación las múltiples experiencias que habitan de los sujetos que la habitan.

### **5.3. Infancias y medios de comunicación**

En este apartado señalo algunos de los posibles cambios a los cuales se han enfrentado las infancias a partir de la incorporación de los medios de comunicación en ella. Para ello, realizaremos un recuento histórico de la categoría de infancia.

#### **5.3.1 Las infancias y su emergencia histórica**

Las infancias se comprenden en la actualidad como una construcción histórico social que se reconfiguró desde la modernidad, desde múltiples cambios desde lo político, lo cultural y lo social, encerrando en ellas, un conjunto de experiencias distintas a las del mundo adulto. Esta ha tenido cambios históricos que son provenientes de las ideas esenciales de la época, asumiendo que la concepción inicial de niño se plantea desde una preocupación historiográfica, Ariés (1987), observa como dicha concepción ha venido teniendo diferentes cambios y a su vez, presenta preocupaciones y problemáticas que se entretajan en ellas.

Este último estudiará en su texto: “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen” (1987) esa concepción inicial de niño desde una preocupación histórico social, asumiendo esta categoría más allá de un simple hecho biológico, examinando el lugar del niño y la familia hasta el siglo XVIII, apoyándose en las representaciones en pinturas y esculturas.

La forma en la que se encuentran esta posición singular en la historia de las infancias, fueron analizadas, entre otros, por medio de pinturas, esculturas y otras piezas artísticas e icnográficas de la época. Como lo que plantea Ramírez (2004) “comienza a apreciarse una representación mucho más realista de los rasgos específicos de la infancia, que se manifiesta de igual forma en tratamiento de temas populares y tradicionales” (p.132). Resulta relevante mencionar que dichas representaciones se pueden hallar, en las producciones culturales, artísticas y medios masificados de comunicación, lo que permite emprender análisis a las representaciones que se hace de las infancias en las series animadas en este proyecto de investigación.

En las representaciones de niños estudiadas por Aries (1987) existe una diferenciación en las formas de dibujar, pintar y esculpir la figura de niño desde occidente, desde la edad antigua; con la representación del niño como objeto de desprotección, hasta llegar a la edad media con la representación del niño-adulto, hecho que con la revolución industrial recaerá en la aparición del niño trabajador.

Complementando lo anterior Norodowski (2011) señala en *La infancia y la vida familiar bajo en antiguo régimen*, y a su vez, Aries focaliza sus investigaciones en los monasterios medievales y, mediante el análisis demográfico de la Europa feudo burguesa, aporta evidencia documental- especialmente iconográfica- que muestra que el proceso de infantilización tuvo lugar y una fecha de nacimiento y sus sentimientos se han construido a lo largo de los años.

Según el planteamiento anterior, se ubica en el siglo XVIII, el concepto moderno de la infancia, la cual surge con el derrumbamiento del régimen feudal y a su vez permitió estructurarla frente a la descripción de un sujeto que aparte de crecer y de requerir educación, también impuso íntimamente, los modos de socialización establecidas, claro está, desde una representación social producto de las pugnas y relaciones de poder.

Pero que, según la anterior cita, se analizaron solamente algunas de las representaciones en la Europa feudo Burguesa, generando con ello interrogantes sobre: ¿Qué sucede con los niños o niñas y familias que no se enmarcan en esta población?

Con este interrogante, Rodríguez y Manarelli (2007) expresan “La obra de Aries generó gran admiración y crítica, especialmente por la poca atención que prestaba a los niños de sectores populares” (p.15). Hecho que señalará en esa concepción de infancia desde occidente, posibles fisuras de las cuáles se escapan las condiciones propias de los países Latinoamericanos como lo son el caso de las Infancias prehispánicas Rodríguez (2007), por ejemplo, los actos como el embarazo, el parto, el nacimiento, el bautizo, la lactancia, la educación y los ritos de paso en los niños y niñas, merecían gran atención en la sociedad prehispánica.

Ello implica pensar que las infancias no son un grupo homogéneo, ni que hay una sola idea de infancia en singular, implica además entender nuestras maneras propias de ser. Sin embargo, pese a los reparos que la obra de Aries (1987) ha generado, continuamos desde nuestros lugares, dialogando con estas posturas, desde las Instituciones y lo normativo. Y es desde esa emergencia histórica de la infancia desde occidente a finales del XIX que hemos pretendido asumir los lugares familiares como espacios privados de crianza, el problema educativo y la premisa central; que pone en manifiesto la familia como lugar relevante y que relega responsabilidades para la crianza, en este sentido la familia empieza hacer codirigida y a recibir orientaciones de cuáles serían las opciones de crianza y la forma en cómo se debería intervenir, “El apogeo de la infancia tradicional duró alrededor de 1850 hasta 1950. Protegidos de los peligros del mundo adulto, durante este período los niños fueron retirados de las fábricas y entraron a las escuelas” (Steinberg y Kincheloe, p. 15).

Es importante profundizar, en este caso, sobre la posición que cumplen los espacios Institucionalizados, en este caso la escuela, debido a que esta última empieza a constituirse como reguladora de las infancias, con respecto a lo anterior se señala que

Al parecer la escuela produce posiciones de alumno: históricamente su reclutamiento masivo de niños produjo el infante moderno, aquél colocado en una posición de heteronomía, de acción protegida, de responsabilidad delegada, de dosificación del acceso a saberes y haceres, de gradualidades y normalidades (Narodowski, 1999, p.20).

Igualmente, la separación de los niños del trabajo, se convirtió en un referente de la infancia tradicional de Occidente, sin embargo, tales situaciones en algunos países de América Latina eran completamente diferentes, así lo señala en su texto: “Morfologías de la infancia esclava en Rio de Janeiro, siglo XVIII y XIX” indicando: “Había niños esclavos que, bajo las órdenes de niños libres, se ponían en cuatro y hacían de bestias” (Florentino y Góes, 2017 p.182).

Pareciera que nuestras realidades Latinoamericanas, quedaran al margen en la consolidación tanto conceptual como jurídica de la concepción de Infancia desde Occidente,

acompañadas por luchas ideológicas de la época, una visión del niño desde una perspectiva de la evolución y el desarrollo, estableciendo etapas epigenética desde las teorías Piagetianas y su relación frente a los procesos sociales Vygotskianos.

Señalando en ellas algunas etapas y edades en las cuáles el niño debía responder a algunos procesos de desarrollo, volcándose sobre la infancia los estudios desde: la pedagogía, la pediatría, la psicología, que buscaron conocer las características específicas del ser niño desde occidente, dejando de lado las características propias del contexto Latinoamericano. Con respecto a ello, Marre (2013) señala: “La imposibilidad de una definición universal de infancia condiciona o debería condicionar tanto los paradigmas teóricos desde los que abordarla y los métodos para su estudio, como, sobre todo, las políticas – especialmente las internacionales- relacionadas con ella” (p.11).

### **5.3.2 Infancias y normativa**

En el contexto internacional, posterior a la II Guerra mundial, se establecen dinámicas políticas frente al reconocimiento de los derechos, se proporciona al mundo occidental “la visión más directa, extensa y generalizada de la nueva idea de infancia vulnerable y necesitada de protección” (Marre, 2013, p.18). Un suceso que marca esta época con relación al reconocimiento de los derechos planteado a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la asamblea General de la Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, donde se pone en manifiesto el reconocimiento del niño como ciudadano.

Lo anterior, permite comprender de una manera explícita los cambios que han suscitado al interior de la infancia desde lo normativo, lo que ha planteado reformas desde lo educativo y lo social. Reconociendo así, al niño como un sujeto social de derecho, y de igual manera se emprende la construcción de instituciones como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Según (Martínez, 2011): “Unicef ha pasado a constituirse en uno de los agenciamientos más pertinentes en la construcción de escenarios posibles que garanticen el ejercicio de control, mediante la producción de unos mecanismos que modulen una forma “deseable” de infancia” (p.62).

El objetivo e interés que representa este tipo de organizaciones internacionales, contribuyendo a la construcción de una representación global de la infancia, donde se establecen características generales y es posible, se prime una sola forma de ser niño, niña y de igual manera amplía las condiciones de desigualdad social. En este sentido, la idea deseable de la infancia se constituye en un objetivo político, son replicadas y son distribuidas explícita e implícitamente, en los medios de comunicación y los canales mediáticos utilizados por el neoliberalismo

En el contexto latinoamericano, se establece en 1910 el “Congreso Americano del niño”, buscando construir una comunidad científica donde, por medio de simposios y congresos se reunían a discutir temas polémicos sobre los niños, niñas y estas a su vez, ayudaron a consolidar políticas de atención educativa. Tal como lo señala Romero (2009) en: “Un siglo de legislación sobre la infancia en América Latina, analizó como los congresos panamericanos del niño realizados desde 1907 en Estados Unidos, y en Colombia en el año 1936, fueron realizados con una mirada “higienista”, siendo participes en los congresos en la grama mayoría personal médico y algunos educadores. Con una mirada hacía el “mejoramiento de la raza”, en dónde se pretendía dar un estado de bienestar general.

En Colombia, uno de los primeros textos que hizo referencia al “menor” fue la ley 45 de 1936, en la cual, según el contexto político y jurídico de la década del 30, a raíz de la reforma agraria y la consolidación de la propiedad privada, se establecían un conjunto de acciones frente a la “patria potestad del menor” y la “filiación natural”. En ella se estableció “el acta de nacimiento”, “la paternidad natural”, es decir que este niño o niña como lo señalé en la emergencia histórica anteriormente, será un niño –objeto, carente de derechos. En esta misma línea sobre la “filiación”, “la investigación de la paternidad” y “ la patria potestad”, se desarrolló en Colombia la “Ley 75 de 1968”, que además permitió la creación del “Instituto Colombiano de Bienestar familiar”, cuyo propósito inicial fue cuidar de la niñez desamparada en Colombia, en el artículo 26 señala: “ El Instituto de Bienestar Familiar cuidará de que los menores no colocados bajo patria potestad, o guarda, estén bajo la atención inmediata de las personas o establecimientos mejor indicados para ello”.

Es importante señalar que hasta entonces no había ninguna definición de lo que significaba ser niño o niña en Colombia, solo a partir del Código Civil Colombiano (1987) en el artículo 34 se hizo referencia a las edades del ser niño o niña en Colombia.

Llámesese infante o niño, todo el que no ha cumplido siete años; impúber, el varón que no ha cumplido catorce años y la mujer que no ha cumplido doce; adulto, el que ha dejado de ser impúber; mayor de edad, o simplemente menor, el que no ha llegado a cumplirlos (p.45).

Años más tarde con la promulgación de la convención internacional de los derechos de los niños en el año 1989, en Colombia fue creado “El código del menor” (1989) mediante el decreto 2737, cuyo antecedente fue el derecho privado y de familia en Colombia una base normativa con relación al “menor infractor”, donde se asume como “menor”, al niño, niña que se encuentra por debajo de los 18 años. Con respecto a este, Romero (2009) señala: “en él se dictó normas sobre la protección del Estado a la infancia- como la prohibición de contratar menores de 14 y la obligada asistencia de éstos a centros de enseñanza, consagrando los derechos fundamentales de los niños” (p.631).

Según García (1992) “La legislación sobre “menores” en América Latina durante el siglo XX, fueron disposiciones proteccionistas, producto de la necesidad manifiesta de controlar a la población infantil” (p. 305), además de señalar una diferenciación notoria entre lo que significaría ser niño o niña en Colombia, a partir de una legislación Colombiana que comenzaría a manejar categoría moderna como la infancia, frente a una postura rígida frente a las edades del niño, niña. Se encuentra de esta manera, una necesidad explícita de los gobiernos de buscar orientar frente a las infancias, un conjunto de normativas y políticas, que entre su máximo objetivo buscaba regular las acciones de las infancias.

Con estos antecedentes en Colombia es concebido el “Código de infancia y adolescencia” (2006), estableciendo que los niños y niñas son: “Sujetos titulares de derecho”, en ellos prevalece el “Interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes” y la “corresponsabilidad” entre el Estado y las Instituciones. Este se ha convertido en un manual jurídico, que, establece las normas para la protección de los niños, niñas y adolescentes. Esta última categoría García (2017) señala: “En Latinoamérica esta noción se construye bajo la influencia de normas internacionales como la Convención de los Derechos

del Niño, dada en 1989 y adoptada por diferentes países, la cual entiende a los niños y *adolescentes* como sujetos de derechos”, definida en las edades entre 12 y 18 años. Esta diferenciación aparece en el “Código de infancia y adolescencia”, situando a los niños y niñas, entre los 0 a los 12 años y la adolescencia como ya se mencionó inicialmente.

En este Código me detendré ya que en él se enfatiza en un tema que me parece importante y que tiene que ver con el artículo 34 en el que se establece el derecho a la información, sí bien en el código del menor se disponía algunas medidas protectoras frente los “menores infractores”, les prohibía a los medios de comunicación absteniéndose de dar el nombre o permitir la identificación de un niño, niña o adolescentes que haya sido víctima de un delito.

Así mismo en el artículo 47 se establecen las responsabilidades especiales de los medios de comunicación, que más allá de los contenidos televisados, los medios de comunicación deberán tener especial cuidado en presentar información de víctimas, autores o testigos de un delito. De esta última se parirá la concepción de los niños como consumidores, lo que algunos autores como Postman (1994) considera como: “La desaparición de la Infancia”, y es que el acceso a la información de estos ha alterado las relaciones entre el niño y el adulto.

Además de lo anterior Guy (2001) señalará, que pese a los avances que se han realizado frente a la normativa en las infancias, esto se quedará corto debido a que: “El Neoliberalismo logró más que cualquier fenómeno, borrar de la memoria pública, los esfuerzos previstos por promover políticas sociales en defensa de la infancia” (p.498) Es decir que acudimos en la actualidad a un profundo crecimiento económico en contraste a un desgaste de nuestras condiciones de vida, incluyendo en ello las infancias. Resulta relevante entonces, acudir a un llamado de discutir sobre los cambios de las infancias en contextos específicos, ya sea por los cambios en los modelos económicos además de los accesos a la información que tiene los niños y niñas en la actualidad, hecho que busca dar respuesta en el proyecto de investigación.

#### 5.4 Nuevas infancias

Según Nucifero (2000) Para la reconstrucción social de la categoría infancias, necesitamos mencionar la institución que contribuyó a su consolidación: la escuela, inscribiendo al niño en un orden, la institución, los pares y el saber. Dentro de esta se comienzan a evidenciar una preocupación por estudiar y conocer todo lo que en él pasaba, el niño como centro de estudio, esta mirada está atravesada por asuntos económicos, políticos y sociales que reconfiguraron una noción de infancia acomodada a cada época. (Steinberg y Kincheloe , 1997): afirmaran que: “hacia el año de 1900, muchos creían que la infancia era un derecho de nacimiento, perspectiva que tuvo como resultado una definición biológica no cultural, de la infancia” (p. 18).

Dentro de esta definición biológica se situarán al respecto las etapas de desarrollo que fijaran unos sistemas de medición taxonómicos los cuales dejaban de lado lo que pasaba socialmente en el niño. Es así como desde los estudios socio-históricos liderados por Vygotsky permitieron comprender que en ese sujeto llamado niño o niña había una “zona de desarrollo próximo” en dónde el lugar de la socialización de ese sujeto construía su propio aprendizaje.

Entender lo anterior implica reconocer que estamos mediados por dispositivos de socialización; en este caso nos interesa profundizar sobre los medios masivos de comunicación. Algunos autores como (Buckingham, 2000), (Postman, 1994) de los cuales ampliaré a continuación sostienen que los medios masivos de comunicación barrieron con el concepto de infancia construido por la escuela, Neil Postman (1994) sostiene sobre las nuevas infancias:

With television, the basis of this information hierarchy collapses. [...] The essential point is that TV presents information in a form that is undifferentiated in its accessibility, and this means that television does not need to make distinctions between the categories “child” and “adult” (p. 78-79).

Es decir, al no hacer distinción entre las categorías de niño o niña con adulto las personas que producen desdibujan a partir de la televisión, los contenidos y programas han modificado las formas de acceso a la información y el conocimiento (Sartori, 1997), refiere

que este nuevo tipo de ser humano y se reseña lo que él llama como el video- niño, dispuesto en el mundo como un cuerpo colectivo danzante, estático, niños, niñas y jóvenes que caminan en el mundo adulto de la escuela y del Estado.

Frente a los postulados de estos dos autores, frente a una corriente apocalíptica de lo acontecido entre los medios de comunicación y la infancia, en donde se asumen las influencias en un sentido negativo de los medios de comunicación, considerando a los niños y niñas como agentes destinatarios de contenidos. Mientras que en las corrientes desde las cuáles se sitúa el proyecto de investigación a partir de la recepción, considerando a estos últimos como interlocutores, inscrito en unas condiciones socioculturales que modificará esta “mediación”.

Es entender entonces la televisión como compendio de normas, creencias y valores que sitúan al sujeto en interrelación con el contexto y con los otros, teniendo como base su ser mismo en interacción con el mensaje y la percepción que de ello deviene como imaginario individual, que sumado a las prácticas y discursos imperantes en el modelo social contemporáneo imponen una suerte de validación colectiva frente a usos y apropiaciones culturales que abogan por ideales malversados de autonomía, libertad y reconocimiento, condicionados desde lo técnico y llevados a lo práctico desde la cotidianidad misma del consumo televisivo. Es por esto que asuntos como la sexualidad, el ideal estético, la salud y las expresiones motrices, son aspectos inherentes al cuerpo, a la cultura somática, a la reflexión de un cuerpo que interactúa, modifica y es modificado (Ruíz, 2009, p. 34).

A partir de los medios de comunicación, específicamente desde la televisión, se hablarán de infancias cambiantes, frente a las nuevas concepciones de niño o niña; ciudadano, sujeto de derechos y consumidor, frente a las pretensiones estatales de una identidad nacional.

La infancia actual transita entre los caminos del excesivo cuidado y descuido frente a sus consumos culturales. Por un lado, las instituciones sociales se han encargado de hacer énfasis en sus derechos, sus necesidades, pero por otro lado se encuentran las entidades comerciales que buscan de estos sus gustos, consumos de mercancías, reducido a un objeto que consume. “nuestras sociedades occidentales contemporáneas parecen desde entonces cimentadas en el ideal sacrosanto, pero puramente imaginario, del niño-rey y por la obsesión correlativa de la protección de la infancia.” (Sergé, 1999, p.57)

Es decir, que se contrastan las posiciones de la infancia como el juego de un niño – niña eterna, como una posible infantilización de sus acciones. Un gusto que nos venden las grandes marcas de programas audiovisuales que nos hacen pensar que en el adulto de hoy hay un niño presente. No es gratuito que sus producciones tengan este enfoque en dónde se retoman súper héroes actualizado en la época actual.

Es decir, de un lado, el mundo del niño imaginado como un adulto en miniatura, del otro, el mundo del adulto imaginado como un niño eterno. Hemos entrado, sin darnos cuenta, en una verdadera idolatría del niño, en una "infantolatría", en la infantilización general del mundo. Los niños se visten como adultos mientras los adultos se atiborran de caramelos y de juguetes como niños - unos y otros se disputan los mandos de la consola del ordenador familiar

Además de lo anterior, asistimos a la medicalización y patologización de la infancia, en dónde se hace cada vez más frecuente diagnosticar y medicalizar a los niños y niñas, sin tener en cuenta los cambios enfrentados frente a lo tecnológico, entre ellos, los medios de comunicación encargados de sobrestimarlos, con velocidades, sonidos e imágenes, que además llevan consigo una intencionalidad comercial, y una construcción de una identidad universalizaste. Lo que hace pensar en el lugar desde el cuál nosotros los maestros y maestras debemos retomar estas problemáticas.

Frente a ello ser maestra en una Institución pública de la ciudad de Medellín me ha confrontado con otras miradas desde la cotidianidad de los y las estudiantes, qué tal vez la escuela ha pasado desapercibida. Y que además muchas de las iniciativas que venimos pensándonos desde las Instituciones educativas; cómo la construcción de un currículo más pertinente, en algunas casos las dejamos (los docentes de artística) en pequeños trazos que no son completados, es allí importante la insistencia que plantea Chalmers (2003) para los profesores de arte: “Necesitamos profesores de arte capaces de crear en el aula una atmósfera en que las culturas de los alumnos se reconozcan, se compartan y se respeten”(p. 63).

Desde mi lugar como maestra de educación artística y cultural hay un camino por recorrer, mi oficio representa la posibilidad de acompañar a los otros y las otras a reconocer diferentes escenarios, otros encuentros y desencuentros, otras historias y otros saberes.

Frente a una infancia actual en la que urgen reflexiones frente a sus consumos. Como lo expresa Nussbaum (2010, p. 28) “La educación no ocurre solo en la escuela”, comprender esto es darle cabida a todo aquello que acontece en el ser. Frente a lo anterior y abordando la pedagogía de la imagen, en dónde se busca “educar la mirada” para ello, es importante que las prácticas educativas que desarrollamos los maestros y maestras en la actualidad retomen algunos de los elementos más importantes que rodean al individuo-

De lo anterior, se vislumbra que las imágenes con o sin movimiento son un elemento de vital importancia para los niños y jóvenes, debido a que están permanentemente rodeados por estas, convirtiéndose en referente de primera clase en el proceso de comunicación que se establece dentro de la sociedad contemporánea. Al respecto, (Gordo, 2007, p. 89) señalará que: “El problema de la lectura de la imagen es primordial en nuestros días aprendemos en gran medida a través de la imagen, debemos desarrollar la capacidad de observación y concentración en los estudiantes así aprenderán a leer el medio circundante”.

## 6. Camino recorrido

En este apartado retomo el enfoque y el paradigma asumido en el proyecto investigativo, lo que llevó a algunas de las decisiones tomadas en la ruta metodológica, ya que estas fueron el horizonte que permitió dar respuesta a las preguntas de investigación. Es decir, la importancia de entender porque se sitúa en uno u otro enfoque y paradigma, hablo de la lectura del mundo, de las maneras de entenderlo, además de las posibilidades de actuar que desde ellos.

Desde el marco de desarrollo de este proyecto de investigación el paradigma es aquel que define el modo de ver el mundo que guía al investigador o investigadora, no sólo en elecciones del método sino en caminos epistemológicos y ontológicos fundamentales. Es decir, desde esta postura considero que mis hipótesis constituyen una lectura previa sobre el mundo, el lugar de los sujetos y las relaciones que se entretienen en sus interacciones. Con relación al paradigma, el autor y la autora; Guba y Lincoln (2002) definirán

Un paradigma puede ser visto como un conjunto de creencias básicas (o metafísicas) que se ocupan de los principios últimos. El paradigma representa una visión del "mundo" que define para quien lo posea la naturaleza del mundo, la posición que el individuo ocupa en él, y el tipo de relaciones posibles para ese mundo y sus componentes (p. 6).

De esta manera me ubico desde el paradigma crítico social, para tratar de comprenderlo, retomaré algunas de sus características y sus aportes en el ámbito investigativo. De ahí que, surgieran como resistencia frente a las tradiciones positivistas llevadas a cabo en las investigaciones desde la objetividad, el estudio del fenómeno, y la racionalidad instrumental, que pretendía universalizar un solo tipo de conocimiento científico. Este paradigma se volcó hacía el estudio de las transformaciones de las realidades sociales, a partir de la postura crítica frente a los hechos sociales.

El paradigma socio crítico “adopta la idea que la teoría crítica es una ciencia social, que no es puramente empírica ni solo interpretativa, sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participantes” (Arnel, 1992, p. 98). Es decir que en él se establece un dialogo entre la práctica y la teoría, que pretende generar reflexiones de

las transformaciones sociales. Este paradigma busca una participación de los sujetos dentro de los nuevos cambios sociales, y con este en el proyecto buscamos con este paradigma extender la mirada a las realidades desde los medios de comunicación, específicamente la televisión, que es el lugar que nos ocupa.

Para ello retomé el texto *Análisis de la televisión* de Cassetti y Di Chio (1997), que me permitió identificar los instrumentos, los métodos y las prácticas de investigación que se han empleado sobre en análisis de la televisión, que según las elecciones del investigador/a, y sus objetos de estudio son desde los aspectos tecnológicos, empresariales, culturales, sociales y político – institucionales. Y frente a estos, plantea el cuidado que el investigador/a deberá tomar con la opción de un instrumento o un objeto de estudio ya que “...La elección de un método en lugar de otro, contrariamente a lo que se suele creer, no constituye nunca a un gesto neutro” (p. 27).

Así mismo estos autores señalan algunas de las áreas de investigación, entre ellas; la medición de audiencias, los estudios de las actitudes, la medición de la apreciación, el estudio de las motivaciones, el registro de las reacciones inmediatas, el análisis multivariado, las investigaciones sobre estilos de vida, la etnografía de consumo, el análisis de contenidos y por último el enfoque investigativo desde el cual me situé; desde los estudios culturales que nos permitió “...estudiar la televisión, su contenido, sus formas expresivas y sus consiguientes modalidades de recepción, dentro del contexto social y cultural específico en el que se inscriben” (ibíd., p.41), es decir, que este nos permitió realizar una integración de instrumentos de análisis, desde las encuestas realizadas, el análisis de contenidos y la propuesta generada.

Y desde los estudios culturales retomé en especial la propuesta de Stuart Hall (1980) *Codificar/ Decodificar*, en ella, cuestiona los modelos tradicionales lineales de los estudios de comunicación en la que actúan el emisor, el mensaje y una recepción, proponiendo además de estos otros elementos en este proceso; la producción, comprendida como las relaciones sociales como *vehículos simbólicos*, la circulación, la distribución, el consumo y la reproducción, haciendo énfasis en las funciones del mensaje y las posiciones de las audiencias, que lograrán o no modificar el sentido del texto desde su procesos de descodificación; la lectura dominante, la lectura negociada, y la lectura de oposición.

Así pues, según este modelo a través del proceso de decodificación se señala el contenido ideológico de cada uno de los mensajes descritos por el emisor, que en nuestro caso son las series animadas televisivas, así mismo a partir de los momentos los cuales dividí mi proyecto de investigación, en el primer momento que estudie los consumos de los públicos seleccionados lo que hice fue analizar las decodificaciones que las personas en dos momentos históricos diferentes (1986 y 2010) habían realizado a través de una encuesta, cuyo aporte fue fundamental para comprender las *construcciones de sentido* realizadas a partir de ellas.

Considerando entonces el modelo de codificación / decodificación propuesto por Hall(1980) desde los estudios culturales como enfoque investigativo ubiqué en el segundo momento del proyecto, algunos elementos del enfoque de investigación hermenéutica, que me permitió comprender las cargas ideológicas que las series animadas, para pensarlas en la relación a las configuraciones de identidades colectivas, según, García y Martín (2013): “La hermenéutica ha entrado a jugar un papel central como método de indagación y pesquisa cualitativa para producir comprensión en las ciencias humanas” (p. 56). Debido a las nuevas formas de lenguaje en que nos enfrentemos en la actualidad, lo que Gadamer (2003) nombra como “diferencia en el uso del lenguaje”, a partir de esas nuevas formas del lenguaje emergen maneras de decodificarlos, interpretarlos y comprenderlos.

Por ello fue necesario ampliar el concepto de texto, hacía lo vivido, lo representado y lo actuado. Es decir que un documento de archivo, una grabación sonora, una relación interpersonal, una tradición cultural, la interacción humana, incluso los espacios educativos pueden entenderse como un texto, como un lenguaje educativo (García del Dujo y Muñoz Rodríguez, 2004).

Las series animadas comerciales presentadas en la televisión colombiana durante los años 1986 y 2010, son consideradas como textos para ser analizados e interpretados por los sujetos en la construcción de su identidad, “la comunicación ha sido un dispositivo de producción de subjetividad” (Corea, 1999, p. 41). Precisamente el término clave de ese dispositivo ha sido el código, el cuál ha sido reconfigurado desde los diferentes contextos, y sería este último mi base para analizar.

Para ubicar este enfoque metodológico, a partir de los objetivos, la población participante y el rol que asumí como investigadora desde las interpretaciones de los datos,

reflejó, tanto en el proceso de desarrollo y recolección de información, como en los resultados y evaluación de la experiencia. A continuación, precisaré cada uno de los momentos que se encuentran articulados en el desarrollo del proceso investigativo.

En un primer momento identifiqué las preferencias o tendencias de consumo de los dibujos animados comerciales presentados en Colombia durante los años 1986 y 2010, para ello realicé una encuesta, en dicho instrumento partí de preguntas que invitaban al diálogo y a la reflexión sobre los procesos de construcción de identidad de los dos grupos participantes, para así comenzar a construir una ruta comprensiva entre los dibujos animados comerciales y la identidad cultural. Esta encuesta buscaba comprender cuáles fueron los intereses y los consumos televisivos de cada uno de las personas participantes.

En el segundo momento, realicé un análisis de contenidos, es decir, de los programas más recurrentes por parte de los dos grupos participantes en las encuestas. A partir de estos resultados realicé un análisis de las narrativas presentadas en estas series animadas comerciales televisivas, teniendo en cuenta aspectos relacionados con: las estéticas, las narrativas, los tiempos, las secuencias, los argumentos, las producciones, lugares y sujetos de producción, ya que como mencioné inicialmente, desde el paradigma crítico social debía tomar en cuenta los hechos sociales, políticos y económicos que propiciaron el auge de la producción, circulación y apropiación de estas, con el fin de comprender las influencias entre los contenidos y las configuraciones de identidades culturales en cada uno de los dos grupos participantes.

Además de lo anterior, en el análisis de los contenidos de las series animadas comerciales televisivas, diseñé algunas fichas de análisis que me permitieron ampliar la mirada desde lo hermenéutico partiendo desde el análisis y la interpretación de la imagen como texto, a partir de lo simbólico e iconográfico presentado en las series animadas comerciales televisivas con mayor audiencia que consumieron los dos grupos encuestados. Este análisis lo realicé a partir de algunos textos base con relación al análisis televisivo de series animadas comerciales. Para ello tomé como referentes los textos de Cassetti y Di Chio (1990 y 1991): “Como analizar un film” y “Análisis de la televisión”, en donde los autores señalarán desde un enfoque semiológico algunos de los elementos estructurales de

un texto audiovisual, a partir de sus componentes relacionados entre sí como lo son: la escenografía, el espacio y el vestuario.

Así también, Ferrés (1994 y 2000) en sus textos: “Televisión y educación “y “Educar en la cultura del espectáculo”, desde una mirada reflexiva contra-apocalíptica o “integradora”, como el mismo la señala para referirse a algunos estudios actuales propositivos frente a los medios de comunicación. Lo anterior va a ser muy importante frente a la postura “integradora”, ya que mi interés no es señalar efectos, sino por el contrario posibles maneras de trabajar los medios de comunicación, especialmente la televisión en las diferentes agencias socializadoras; la escuela y la familia, ya que considero necesario replantear la mirada que se le ha asignado a los medios de comunicación, específicamente a la televisión. En palabras de Ferrés (1994): “La televisión ha de ser considerada como una oportunidad para la democratización del saber y de la cultura, para la amplificación de los sentidos, para la potenciación del aprendizaje” (p.18).

Para el análisis de las series construí una grilla de análisis, que contemplara desde el paradigma crítico social y el enfoque hermenéutico aspectos relacionados con los contextos, los productores y la mirada a las estructuras narrativas de cada una de las series animadas comerciales televisivas.

Por último, en un tercer momento diseñé la propuesta pedagógica con la información recogida en las fichas de análisis que nos permita trabajar las implicaciones de estas en las configuraciones de las identidades de estos jóvenes. La propuesta metodológica partirá también del paradigma y el enfoque señalado anteriormente, pretendiendo con ella poder realizar adaptaciones curriculares por los docentes.

### **6.1 Ruta de análisis**

En el proyecto de investigación planteo tres objetivos que corresponde a los momentos de desarrollo enunciados anteriormente, entre ellos; la realización e implementación de la encuesta a los dos públicos específicos, el análisis de las series animadas y las concepciones de infancias expuestas tanto en el contexto como en las series animadas, y por último la elaboración de la propuesta pedagógica para el análisis y la producción crítica de los y las estudiantes de la Institución Educativa Reino de Bélgica.

En el primero momento partí de la elaboración y la implementación de la encuesta a los dos grupos específicos; público televisivo del año 1986, que para el año 2018 tuvieron entre 40 – 45 años y otro público televisivo del año 2010 (EPE1), que para el 2018 tuviera entre 12 y 13 años, (EPE2). Para su implementación inicialmente busqué a hombres y mujeres (EPE1) que correspondieran a las características mencionadas en diferentes lugares; casting, encuentros, ferias y por último en la Institución Educativa Reino de Bélgica con padres y madres de familia. Es importante mencionar que en este proceso se hizo bastante complejo ubicar al público (EPE1) de forma física y que, pese a múltiples intentos por realzarla físicamente, decidí acudir a la plataforma de internet; Facebook para realizarla, lo que permitió una búsqueda más precisa de este público con la posibilidad de contactarlas y asegurarme de que sí correspondieran a las características descritas. A partir del consentimiento informado realizaron la encuesta en formato digital, utilizando la plataforma de formulario en línea que ofrece Gmail. Así mismo se realizaron algunas encuestas en formato físico, sistematizadas en el formato en línea.

Por otra parte; para nuestro público (EPE2) niños y niñas con edades entre los 12 y 13 años, las condiciones de implementación de la encuesta fueron diferentes, estas fueron realizadas desde la clase de educación artística y cultural con el grado 7° en la Institución Educativa Reino de Bélgica, teniendo en cuenta los consentimientos informados para el desarrollo de la encuesta y la intencionalidad del proyecto.

La implementación de las encuestas permitió comprender las tendencias de consumo de series animadas televisivas en los dos grupos específicos, y con base a esta información realicé con cada uno de las preguntas y respuestas una categorización a partir de la categoría de: infancias, los hábitos de consumo y los sistemas de valores. Esto permitió comprender la concepción de infancias que se manejaron en los dos momentos del proyecto; año 1986 y 2010, permitió tener muchas más herramientas para el análisis de las series con mayor tendencia de consumo televisivo; Centella y los Backyardigans.

Así mismo, en la construcción de la propuesta pedagógica realicé un análisis de los momentos desarrollados en el proyecto y sus posibles aportaciones a la propuesta pedagógica, que les permitieran tanto a los docentes como a los estudiantes la formación en audiovisuales que pretender fortalecer una apropiación y producción crítica de los medios

de comunicación (la televisión) desde el área de educación artística en la ciudad de Medellín.

## **6.2 Participantes**

En el proyecto de investigación trabajé con dos grupos específicos en dos momentos; en la elaboración de las encuestas y la implementación de la propuesta pedagógica. Inicialmente un primero grupo (EPE1) con edades entre los 40 y 45 años de edad habitantes de la ciudad de Medellín durante estos años, público televisivo de televisión. Teniendo en cuenta el momento histórico de la televisión en Colombia. (Zapata y Fernández, 2004) señalan que, en los 50 años de la televisión en Colombia, existe una periodización importante dentro de ella, referida a los años 1980 debido al desarrollo no solo de la televisión sino también sobre la legislación referida a la industria. (Camargo y Rozo, 2011) lo señalaran como Aspectos sociales de la introducción del color en la red de televisión colombiana, a partir del año 1979, pero cuyo auge se presenta en los años 1980.

Además de las razones anteriormente expuestas sobre la historia de la televisión en Colombia, escogí estos períodos debido a que han sido dos momentos por los cuáles he transitado desde mi infancia hasta mi labor como docente de educación artística y cultural.

Continuando con los participantes del proyecto, hubo un segundo grupo específicos (EPE2) con edades entre 12 y 13 años, estudiantes de la Institución educativa Reino de Bélgica de la comuna 4 de la ciudad de Medellín. Público televisivo de series algunas series animadas presentadas en Colombia en el año 2000. Este público con unas características territoriales propias, muchos de ellos provenientes de Municipios Antioqueños incluso diferentes lugares del país, se ha convertido en una comunidad fluctuante, que debe movilizarse de un lugar a otro.

El contexto de los y las estudiantes marca en ellos situaciones de agresividad, carencia afectiva, falta de motivación, pocos o nulos elementos de un proyecto de vida. Situaciones que se acrecientan con la imposibilidad de tener un estilo de vida que los medios de comunicación se han encargado de promocionar. Es decir, es necesario en ellos que la escuela y reflexione sobre estas problemáticas y asuma la necesidad comprender las dinámicas sociales de la comunidad a la cual pertenece para hacer más consciente su rol como agentes de cambio, máxime si tenemos en cuenta que la institución educativa se encuentra ubicada

en una de las comunas que presenta mayor desigualdad en sus hogares, según el Observatorio de Políticas Públicas de Medellín. Pretendiendo en ellos y ellas, que se sientan ciudadanos capaces de leer de manera crítica la realidad, de argumentar sus posturas y de expresar sus visiones a través de sus propios lenguajes.

### **6.3 Momentos**

El proyecto consideró para el desarrollo de sus objetivos la participación de manera activa de la población participante de manera activa, asimismo, dicha elección se vio reflejada tanto en el proceso de desarrollo y recolección de información, como en los resultados y evaluación de la experiencia. A continuación, preciso cada uno de los momentos secuenciales del proceso investigativo, cuya finalidad central fue fortalecer la construcción de identidades culturales desde el área de educación artística y cultural a través de la identificación de las narrativas audiovisuales de las infancias al interior de algunas series animadas comerciales presentadas en Colombia durante los años 1986 y 2010.

#### **6.3.1 Encuestas a comunidades – participantes**

**Primer momento:** En este momento identifiqué además de las preferencias o tendencias de consumos de las series animadas comerciales presentadas en Colombia durante los años 1986 y 2010, la construcción de una ruta comprensiva entre las series animadas comerciales, las infancias, los hábitos de consumo, los sistemas de valores y las identidades culturales.

**Técnicas de recolección:** Empleé la encuesta para recolección de información que me permitió realizar un análisis de las tendencias de consumo, desde una postura hermenéutica asumiendo la encuesta más allá de un registro de datos y textos, que pretenden ser analizados, complementado. Esta se convirtió en uno de los insumos principales para la comprensión tanto en los hábitos de consumo, en los sistemas de valores que los dos públicos específicos asumieron en sus construcciones de identidades culturales.

#### **6.3.2 Análisis de las series animadas televisivas, instrumentos, técnicas.**

Para el análisis de contenidos se diseñaron algunas fichas de análisis que permitió precisar una mirada desde lo hermenéutico partiendo desde el análisis y la interpretación de la imagen como texto, a partir de lo simbólico e iconográfico presentado en las series

animadas con mayor audiencia que consumieron los dos grupos encuestados. Para con esto analizar los contenidos estéticos, la carga ideológica y los estereotipos presentados en los dibujos animados comerciales situados durante los años 1986 y 2010 en la ciudad de Medellín, que permita precisar las configuraciones de las identidades a partir de ellas. Cabe resaltar que este análisis se realizará a partir de unos textos base con relación al análisis televisivo de dibujos animados. Para ello se tomaron como referentes los textos de Cassetti y Di Chio (1991) que nos dan una mirada desde lo hermenéutico hacia la comprensión de las historias que suceden en los dibujos animados. Además del anterior Ferrés (2000) nos presentó algunas pautas para el análisis crítico de series televisivas. En dónde se considera la estructura narrativa como parte esencial de este análisis. Fuenzalida (2017) en su libro *La televisión infantil nos da luces con relación al análisis de series animadas desde una mirada desde lo cognitivo desde una teoría socio histórica*. También exploré modelos de grillas para la observación de 28 dibujos animados retomada por Correa (2017) y realizada por Propper (2007) para el análisis de algunos de los contenidos de los dibujos animados.

#### **6.4 Diseño de la propuesta pedagógica**

Con base a los anteriores momentos descritos, en la propuesta pedagógica se articuló la información recogida en las fichas de análisis y las encuestas realizadas, permitiendo entender las implicaciones en las diferentes concepciones de infancias de estos dos públicos específicos y con ello, su configuración de identidades.

Para su construcción partí de los momentos desarrollados y con ello las potencialidades del posible trabajo en el aula de estos, además de generar nuevas actividades que permitan un trabajo contextualizado.

La propuesta se desarrolló en ocho momentos, dentro de los cuáles se plantaron actividades que se acomodan al plan de aula manejado en la Institución, a partir de los saberes previos, la conceptualización, y la profundización del tema. Así también, se partió de la propuesta metodológica diseñada por Ferrés (2000) en su texto *Televisión y educación* en dónde realiza una propuesta metodológica para el análisis de programas televisivos.

#### **6.5 Consideraciones éticas, código de ética en la investigación con seres humanos.**

En coherencia con la resolución N° 008430 DE 1993, por la que se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud (1) que vela

por el respeto por la dignidad humana, orientando de esta manera los procesos que se emprenden en toda investigación. (Artículos 1, 5 y 11). Teniendo en cuenta la perspectiva paradigmática desde la cual abordaremos el fenómeno y que para efectos de nuestra investigación tratemos de mantener con cuidado: Proporción favorable del riesgo-beneficio: la investigadora se compromete a minimizar los riesgos potenciales a los sujetos individuales, maximizar los beneficios potenciales a los sujetos individuales y a la sociedad y los beneficios potenciales son proporcionales o exceden a los riesgos. Se trabajará con el principio de no-maleficencia y beneficencia. Selección equitativa de los sujetos: las personas a participar en el estudio serán seleccionados por razones relacionadas estrictamente con los interrogantes investigativos y por su deseo de participar en el estudio. Consentimiento informado: se entiende por consentimiento informado el proceso de explicitación por escrito de aquellos asuntos que conciernen al sujeto participante, en este caso los y las participantes de la investigación mediante la información, los compromisos que adquieren al vincularse voluntariamente al proceso, los riesgos potenciales de su participación, los alcances y los límites del estudio, la permanencia en la investigación y la confidencialidad de la información suministrada. Evaluación independiente: se acudirá a la evaluación independiente, es decir a la revisión de la investigación por personas conocedoras apropiadas que no estén afiliadas al estudio y que tengan autoridad para aprobar, corregir o, dado el caso, suspender la investigación. Se asumirá también la evaluación independiente por responsabilidad social, toda vez que las personas-sujetos serán tratadas éticamente y no como medios u objetos.

## 7. Resultados y hallazgos

A continuación, presento una aproximación a la categoría infancias con el fin de comprender cuáles fueron los referentes que circularon en las narrativas audiovisuales de las series animadas “Centella” y “Backyardigans” emitidas en la ciudad de Medellín, Colombia en los años 1986 y 2010. Lo que me permitirá contrastar con los datos recolectados; en las encuestas y el análisis de las mencionadas series, posibles convergencias y divergencias en las comprensiones y concepciones de infancias a través de los posibles cambios en los modelos de socialización, en los hábitos de consumo de la televisión y en los referentes culturales que los niños y niñas asumieron en los dos momentos 1986 y 2010, a partir de dos cualidades correspondientes a los dos públicos específicos encuestados; público específico encuestado 1 (EPE1), categorizado como niñez receptora y el público específico encuestado 2 (EPE2), como infancias hiperestimuladas, estas serán ampliadas en el desarrollo del texto, articulándolas junto con los consumos televisivos, los hábitos de consumo y los valores morales.

### 7.1 De la niñez receptora a las infancias hiperestimuladas

Para este proceso de investigación, es importante entender las relaciones que se han establecido entre los medios de comunicación y las identidades culturales que transforman las formas de socialización conjunto con la familia y el entorno. De igual manera es importante clarificar los cambios en los hábitos de consumo, y las modificaciones acentuadas sobre las dinámicas, prácticas y costumbres en las infancias medellinenses en la década de los 80`y el 2000. Profundizando sobre dos momentos de interés de esta investigación, abordando el ingreso de la televisión en Colombia, particularmente en la ciudad de Medellín en el siglo XX, señalando la proliferación y masificación de dicho medio en el 1986 y 2010.

Como referente teórico, retomo la ponencia sobre la historia de Medellín y los medios en el siglo XX, dictada por Spitaletta (2010) y el texto *Los medios de comunicación en la sociedad educadora, ¿Ya no es necesaria la Escuela?* (Álvarez, 2003), con la intención de comprender cuáles fueron las construcciones que realizamos en nuestras identidades culturales desde una perspectiva socio histórica, que permite reconocer y

reconocernos en la historia de la niñez y las infancias en Medellín, describiendo algunos sucesos de los dos momentos situados en el proyecto: año 1986 y 2010.

A partir de la configuración de nuestro grupo social pertenecientes a un entramado sociocultural que se ha ido construyendo y es dinámico, en el sentido que es cambiante, esta propuesta socio histórica de nuestra realidad, posibilita entender cómo y por qué estamos inscritos en una cultura con múltiples identidades, y diversas concepciones de infancias que escapan a un marco referencial universal, configurada partir de características diversas, según las temporalidades, las apropiación territoriales y las dinámicas sociales. Posibilitado la reconfiguración de las dinámicas de las formas de vida de los medellinenses durante el siglo XIX, con sus fines económicos y centrados en la producción agrícola y minera a constituirse como una ciudad industrializada desde principios del siglo XX, hasta la actualidad.

Lo anteriormente mencionado, trajo consigo cambios culturales significativos “Serán estos tiempos, un mundo de vida lenta, esto por efecto de la cultura que aborda el tiempo lento y encapsula modos de vida que definen identidades, individuos y colectividades” (Spitaletta, 2018). Estos tiempos se establecieron a partir de actividades artesanales, en lugares como el campo, con actividades agrícolas, condicionadas por la naturaleza e inscritas en el devenir social, trastocando los aspectos de la vida del ser, incluyendo sus formas de sustento básico, estableciendo algunos cambios mediante el proceso de industrialización en Antioquia desde la segunda década en el siglo XX y con ello, un cambio sustancial relacionado con lo económico que derivará en un nuevo modelo social, conformado por unas “élites” que se han encargado de ser los autores y beneficiarios directos de la mayoría de las políticas socioeconómicas en la ciudad de Medellín. Frente a ello, (Restrepo, 2011) señala:

- El surgimiento del desarrollo de la actividad económica regional, permitirá identificar las élites patronales que se fueron conformando para dirigir las actividades dedicadas a la minería, el comercio, la caficultura y la industria e, igualmente establecer la importancia que se le reconoció a la educación (p.4).
- El interés de estas élites por “civilizar”, “ilustrar” un pueblo Antioqueño que se encontraba en una transición entre sus hábitos del ser campesino y la industrialización

de sus labores, constituyendo, a partir de la construcción de unos espacios urbanos y una expansión del territorio, unas maneras de ser y de actuar en los lugares.

Es decir, que los procesos migratorios de habitantes que buscaron asentarse en la ciudad buscando mejores posibilidades económicas, detonaron algunos cambios en la ciudad relacionados con la planeación urbana de la ciudad. Hechos que según Álvarez (2003, p.25) serán: “Una serie de profecías en torno a una nueva humanidad, a un nuevo modo de ser hombres, mujeres y niños”.

Y es precisamente estos últimos en dónde me detendré, para así tratar de comprender los antecedentes de algunas de las dinámicas sociales y culturales de la población infantil consumidora de contenidos televisiva en los años 1986 en la ciudad de Medellín. (García, 1996), afirma que la primera característica hallada en “la infancia” en Medellín de la segunda década del siglo XX, estaba erigida sobre la concepción de *niño trabajador*, influenciada entre otros, por la proliferación de la industria textil y extractivista que caracterizó la ciudad de inicios y un nuevo período de transición a una sociedad en procesos de industrialización.

Esta concepción *del niño trabajador* se solapa frente a un contexto internacional en el cual se aprueba inicialmente por medio de las Naciones Unidas, la declaración de los derechos del niño, pero que no fue suficiente, posterior a esto se construyen una serie de iniciativas que refinarán dicha convención, debido a que no tenía el carácter de obligatoriedad en el marco diplomático de las relaciones internacionales. Tal y como lo afirma El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) “Se logró aprobar el texto final de la Convención sobre los Derechos del Niño de noviembre de 1989”, en cual ratifica los derechos de los niños tales como la educación y la prohibición del trabajo infantil.

Sin embargo, frente a las condiciones de la Medellín de la época, no había una concepción de infancia que entrará en dicho modelo internacional, y por el contrario seguirán teniendo lugar en las fábricas, con obligaciones laborales, desempeñándose como vendedores, lustrabotas, ayudantes de construcción, dificultando su acceso a espacios educativos como la escuela. Medellín presencié en Medellín un tipo de trabajo infantil singular, según afirma García (1996)

el trabajo artesanal se realizaba en la casa, al lado de los padres y con unas relaciones laborales y salariales muy distintas de las medidas por un patrón, un horario y un jornal. El surgimiento de los niños obreros industriales fue un ejemplo predominante, al lado de los pequeños vendedores ambulantes, de los niños trabajadores de la época (p.44).

En este sentido, se constituye una concepción de niñez y no de infancia que se relaciona con la idea del *niño trabajador-infractor*, estableciéndose para ellos lugares de trabajo y correccionales que buscaba además de mejorar sus comportamientos, la capacitación frente a diferentes oficios. Estas situaciones frente a los niños y niñas trataron de reglamentarse, buscando regular el número de horas que los niños y niñas podían trabajar, además de asignarles a estos ciertos trabajos y labores. Realizando una serie de legislaciones que buscaron regular dichas actividades, lo cual fue contraproducente porque “Fue ambigua al respecto e incluyó en un inicio la posibilidad de asignarles, a los niños entre 10 y 15 años, trabajos adecuados para ellos” (p.46). Es decir, que en vez de buscar el cuidado y la protección de estos estos fueron simples receptores de legislaciones y trabajos.

De esta manera, evidenciamos un antecedente claro, que permite entender la concepción de la niñez durante los años 80's en la ciudad, donde los ideales de una infancia universal, se contrastará con unas condiciones propias de los niños y las niñas en Colombia y particularmente en la ciudad de Medellín del siglo XX, para ello ampliaremos cuales fueron las condiciones de la niñez receptora en la ciudad de Medellín en 1986.

## **7.2 Condiciones de la “niñez receptora” en la ciudad de Medellín año 1986, hábitos de consumo y sistema de valores de las series animadas televisivas**

Como se enunció anteriormente, en la emergencia histórica que le da entrada a la infancia, es pertinente aclarar que esta categoría, como una construcción única e universal, se contraponen con otras formas de concebirla que se escapaba a ese margen global. Frente a esto “se insiste demasiado en presentarlo como algo compacto, plenamente constituido, como una unidad coherente en los discursos sobre los derechos, sobre el consumo, sobre la educación y sobre su seguridad” (Martínez, 2011), p.47). Es decir, la pregunta por un cierto tipo de infancia en Medellín. En este sentido, situará un interrogante por unas dinámicas propias de la niñez en la Medellín de esta década.

Asumiendo una postura socio histórica de las infancias, la investigación se sitúa desde el campo de la *recepción*, y no desde la concepción del niño o niña como un recipiente de información, sino de la interacción que estos asumen en el medio, frente a esto Barbero (2010) propone

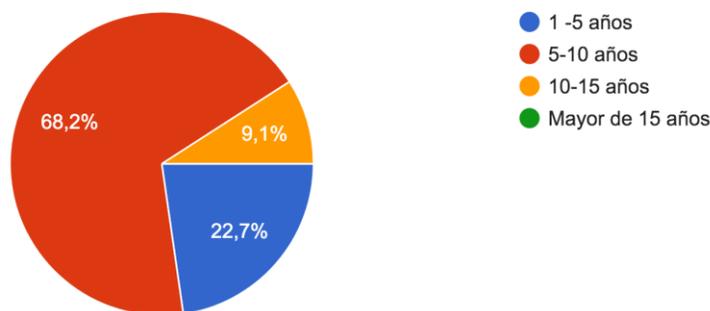
Explorar los procesos y condiciones de la producción social del significado. Se distancias de la noción de “efectos”, que reduce la comprensión de la comunicación a la indagación de la influencia inmediata y de corto plazo en el receptor, sin asumir la producción de sentido, y sin avizorar la influencia en procesos de mediano y largo plazo (p.25).

Es decir, para hablar de *niñez receptora*, es necesario ampliar la mirada frente a relación e interacciones entre el sujeto-contexto; teniendo en cuenta los vínculos que se establecen entre el medio y el sujeto. De esta manera, alrededor de las prácticas de consumo sobre contenidos televisivos, constituyen una serie de hábitos que se configuran a partir de los horarios, edades y las horas de consumo unas identidades que serán encarnadas desde lo cultural, desde su carácter fundante, con una carácter repetitivo y ritual implica asumir o desechar asuntos dependiendo en el momento histórico.

Para ello, ubico algunas de las preguntas y las respuestas de la encuesta realizada al Público Específico Encuestado 1 (PEE1), hombres y mujeres público televisivo en 1986 que permitan ir construyendo la concepción de *niñez receptora* a partir de las categorías; niñez, hábitos de consumo y sistemas de valores, en el año 1986 en la ciudad de Medellín.

## 2. ¿A qué edad aproximadamente, empezó a ver televisión?

22 respuestas



*Figura 4. Pregunta 2: Niñez y edades del consumo televisivo. Fuente propia*

En un primer momento ubiqué las preguntas relacionadas con la categoría niñez, entre ellas, en la pregunta sobre la edad aproximada en que vio televisión el (PEE1) en donde a partir de los datos arrojados en la encuesta y señalada en la *Figura 4*, muestra que la edad en la que los niños y las niñas iniciaron un acercamiento hacia la televisión fue mayor entre los cinco y los diez años con un porcentaje del 68,3%, frente a un 26,8% entre los cinco primeros años, es decir que de esta manera, para el año 1986 este público tuvo acceso en su gran mayoría entre los 5-10 años al aparato televisivo debido a sus condiciones económicas, sociales y culturales, ver tabla 6. En ellas, con relación a los altos costos que representaba tener un televisor en casa, los hábitos de consumos, la socialización y los relacionamientos del comienzo de un público telespectador que desde sus primeros años de vida no tuvo un gran acceso a esta.

Es importante en la anterior pregunta que la encuesta (EPE1), estuvo dirigida a una población adulta, que al momento de responder la encuesta, tuvieran un rango de 40-45 años, y con base a esto, los participantes de la encuesta para el año 1986, estarían ponderando un promedio entre los 10 – 15 años. Lo anterior permite relacionar la *niñez receptora* de los años 1986, que para este año corresponde a las edades mencionadas, lo que genera un interrogante frente el resultado expuesto sobre el mayor porcentaje de público televisivo que se encontraba entre los 5 – 10 años, y con ello los cambios en las prácticas culturales que hizo que en estas edades fuera mayor el consumo televisivo.

Para ampliar lo anterior a continuación, profundizo sobre el contexto de la niñez, con ello las ofertas televisivas, los consumos y los sistemas de valores que tanto el Estado, la escuela y los medios de comunicación agenciaron.

En este sentido, y teniendo en cuenta las edades y los años del EPE1, es necesario abordar desde la década 70's la relación sobre consolidación, desarrollo de la televisión, y el contexto histórico de la niñez durante estos años. Para ello, desde el texto *La protección Infantil en Colombia, una Sospecha por el Cuidado de los niños (1960-1990)* de (Laiton y Olmos, 2013) así mismo, Jiménez (2008) en su estudio sobre *la Historia de la infancia en*

*Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984*, amplían las condiciones históricas que permitieron en Colombia hablar de niñez durante 1960 - 1990. Es decir que en la categoría niñez receptora del año 1986 estará enmarcada en la niñez y no aún de infancias, ya que esto será una preocupación que se consolida en Colombia hasta la primera década del siglo XXI, donde entra en vigencia el código de la infancia y la adolescencia.

La situación de esta en Colombia durante los años 70's, estuvo marcada por una preocupación por centrar su atención en las problemáticas que se evidenciaba en los niños, niñas y, para ello, se generaron instituciones encargadas de proteger a niños y niñas, entre ellas el Instituto de Bienestar Familiar creado en 1969 cuyo objetivo fue el mejoramiento de la estabilidad y del bienestar de las familias, los niños y niñas colombianas en condiciones de vulnerabilidad.

Percibiéndose una preocupación inicial por la niñez desde instituciones socializadoras primarias como la familia y la escuela, encargadas inicialmente por la protección de los niños y niñas, “El discurso de la socialización se decanta, valorando inicialmente el papel del contexto familiar y escolar en el que se encuentra inmerso el niño” (Jiménez, 2008, p.29). De igual manera, se cuestionó la mirada por las condiciones en las que se encontraba la niñez; algunas en condiciones de pobreza en las calles, situación que (Laiton y Olmos, 2013) amplían

Para 1970, se cuestionó a la sociedad y las gentes porque al querer brindarle unos cuantos pesos a los niños: «mendigos, gamines, callejeros, pordioseros» como se los definió, lo que «piadosamente» les estaba haciendo era sosteniéndose y manteniéndolos (p.58).

Es decir, para estos años el Estado volcó la mirada hacía estas condiciones de la niñez en Colombia y con ello, en las instituciones como la familia y la escuela, así mismo a los medios de comunicación (Álvarez, 1995), que logran poner en tensión las relaciones entre las posibilidades formativas mediante la televisión educativa que iban de la mano con los valores que el Estado y la familia promovían, pero que con el ingreso de la televisión comercial se genera un panorama completamente diferente.

En este sentido, los datos arrojados en la encuesta (EPE1), permiten entrelazarlos con un contexto sociocultural de la época, es decir, durante 1970, fueron niños y niñas entre los 1-5 años aproximadamente, aún no escolarizados debido a su corta edad, y que debido a factores sociales y económicos, no tuvieron un consumo de programas infantiles considerable.

Continuando con el análisis, en la recepción de las series animadas televisivas durante 1986 en niño, niñas y jóvenes con edades entre los 10-15 años fue de un 4,9%, con el porcentaje más bajo, situación importante de entrever porque, además de las condiciones de la niñez desprotegida mencionada anteriormente, en estas edades el público pudo haber estado realizando otras actividades diferentes a la de ver televisión. Es decir, esta población correspondió a niños y niñas, que por las condiciones de violencia en la ciudad de Medellín para los años 80's fueron espectadores de las problemáticas sociales marcada por el fenómeno del sicariato y el narcotráfico” (Laiton y Olmos, 2013, p.44).

La incidencia de fenómenos sociopolíticos de ese momento, como los altos índices de violencia en las calles, las actividades del narcotráfico, la economía doméstica y las bajas proyecciones de vida de los sectores sociales populares de la ciudad, fueron configurando en esta población, en el nicho social más vulnerable a las diferentes formas de violencia impuestas por las dinámicas del conflicto urbano en Medellín durante los ochenta, “En su mayoría, los participantes de la subcultura del narcotráfico son actores sociales procedentes de los barrios marginales de la gran ciudad, de las periferias” (Villoria, 2002,p.107).

De igual manera, con las diferenciaciones en las dinámicas entre la niñez en los años 80's, marcado por unos referentes culturales diversos en la niñez con programas televisivos, que apuntaban a la construcción de una nación de justicia, frente a una ciudad con unos referentes relacionados con las condiciones de violencia y el narcotráfico.

A partir de la comparación anterior, podría interpretarse que de la niñez de la que hablamos, encontraron en los referentes culturales desde sus contextos cercanos en la complejidad de las realidades político-económicas y sociales de sus entornos más cercanos, una mirada contrapuesta a lo que pretendió la escuela frente a un reforzamiento al carácter ideológico hacía la formación ciudadana y un único ideal de Nación.

Para complementar el concepto de niñez receptora en la ciudad de Medellín en el año 1986, iremos ampliando en ella, sus hábitos de consumo televisivos de las series animadas, lo que permitirá ir tejiendo junto con la categoría de sistemas de valores lo que este público pudo “encarnar” en sus construcciones de sus identidades culturales para el año 1986.

### **7.3 Configuración de la niñez receptora en 1986 mediante los hábitos de consumo, y los consumos televisivos de las series animadas.**

Desde la perspectiva de los estudios culturales, se indaga sobre las posibles relaciones y sentidos que se establecen entre la cultura y la comunicación. Barbero (1987), busca comprender cómo las producciones de sentido, irán generando con ello unos hábitos, que configuran las identidades de los sujetos. Es decir, para el estudio de los hábitos de consumo de la niñez del año 1986, será necesario establecer las relaciones que se prescribieron con el aparato televisivo, retomando con ello, los hallazgos sobre la indagación de estos, a partir del número de horas, los horarios, y los acompañamientos que la niñez receptora tuvo. Así también señalar cuáles fueron las ofertas televisivas y las series animadas con la mayor tendencia.

Lo anterior nos va a permitir entrelazar los hallazgos, conjunto con los contextos sociales, económicos y políticos en los consumos televisivos de los públicos específicos, además de entrelazar en la historia de la televisión en Colombia, cuya función inicial fue ser un instrumento de educación para la sociedad (Álvarez, 2003), buscando alfabetizar inicialmente a las poblaciones que presentaron difícil acceso a la escuela, sin embargo este panorama fracasaría dada la tensión que comenzó a gestarse entre la televisión educativa y la televisión comercial, y que posibilitará el acceso de programas cuya intencionalidad será entretener y promocionar de una manera comercial productos, frente a lo anterior Álvarez (2003, p.189) amplía “ En los años 80’s vemos como el intento de los años 60 de difundir la educación en el mundo de los mass-media, fracasó; como expresión de ello se creó el Ministerio de Comunicaciones, separado del de Educación”. Lo anterior permitió una diversificación de la oferta televisiva, mediante un modelo comercial de la televisión, según Vizcaíno, (2004)

Nuevas opciones para el televidente, pero también nuevos competidores en el mercado de la publicidad. El panorama sobre la capacidad del país para soportar estas alternativas desde el punto de vista organizacional y financiero no se ponía en duda; al contrario, se veía con entusiasmo y como un signo de apertura favorable con el cual estaban de acuerdo los partidos políticos y también los gremios y las empresas ligadas a la televisión, como los programadores, los anunciantes y las agencias de publicidad. (p. 137)

Es decir, que las programaciones de los canales televisivos corresponderán a unas intencionalidades comerciales, frente a una parrilla educativa limitada; para ejemplificar lo anterior retomaré una de las parrillas presentadas por Inravisión en la cadena dos de televisión presentada en un sábado de 1986, cuya programación describiré con la intención de saber cuál fue la oferta de programas infantiles y los horarios en los que se emitían, además de tratar de entrever en ella unos públicos destinatarios de estos contenidos.

La programación iniciaba alrededor de la 7:00 am, con programas educativos, como “educadores de hombres nuevos” y “show express”. Luego, iniciaba la franja matutina infantil, estos orientados a niños y niñas entre 5-10 años, programas, entre otros, como los súper títeres y Tom y Jerry. Luego de esta corta franja continuaban programas para una público mayor con programas como, “la orquesta”, el escuadrón 2086, el Mago Merlyn y Hechizada.

Luego iniciaba los programas categorizados en la franja familiar, los cuales iniciaban después del mediodía. “Yurupari”; programa familiar y educativo, el cual buscaba retratar las riquezas de las culturas colombianas, convirtiéndose en un referente formativo y cultural. Así también la franja para adultos fue la más extensa en programación y con contenidos variados, con series de entretenimiento y telenovelas, algunas locales y otras extranjeras emitidas durante la tarde y la noche, entre ellas “El santo” y “En escena”, “Guerra en las vegas” “Mazarino”, “Pacheco y el gordo”, “Instrucción a Jurados”, “Noche a noche”. En la programación los contenidos se alternaban, es decir unos contenidos para el público adulto, continuaban con la franja infantil corta en la tarde con “El hombre nuclear”, “Chespirito”, y “Los pica piedras”.

Finalizando la emisión, se presentaba el “Noticiero Cinevisión”, con algunos programas de entretenimiento para adultos y por último la “Despedida” de la emisión a media noche, realizada por un locutor, que presentaba la programación para el día siguiente.

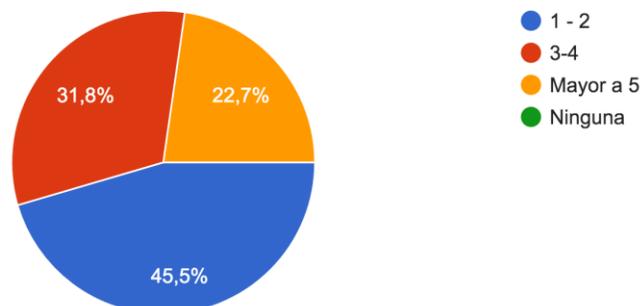
En la anterior programación se evidenciaron seis franjas de programación televisiva, un primer grupo con una programación dirigida a la formación en este caso para un público adulto, así también de las franjas televisivas para un público “infantil” desarrollada en dos franjas, una primera desde las 8: 30 am hasta las 9:30 am y otra en la tarde desde las 3:00 pm hasta las 6: pm, frente a la programación para adultos era mucho más extensa que la programación para niños, niñas y jóvenes.

La anterior parrilla hace parte de la construcción del archivo audiovisual de los programas que hacen parte de RTVC, que pretende reconstruir la historia de los medios en Colombia, y que en este proyecto investigativo será urgente para tratar de comprender cuáles fueron nuestros referentes culturales y que relación tuvo ello en las construcciones de nuestras identidades. Esta, permitirá comprender de una manera más general las respuestas de nuestro público (EPE1); ampliando el contexto de los programas con relación a los hábitos de consumo como veremos en el análisis de cada uno de las figuras y sus respuestas en nuestro público televidente durante el año 1986.

En la *Figura 5*, se muestran los resultados obtenidos en la pregunta tres del (EPE1), indagando sobre las horas de consumo diario en la televisión, evidenciando un mayor índice entre una y dos horas diarias de televisión del total de las 12 horas de programación de la parrilla televisiva, mientras que el menor porcentaje fue señalado por quienes dedicaron más de cinco horas al día a la actividad televisiva, representando un 22,7%.

### 3. En su infancia: ¿Cuántas horas diarias veía usted televisión?:

22 respuestas



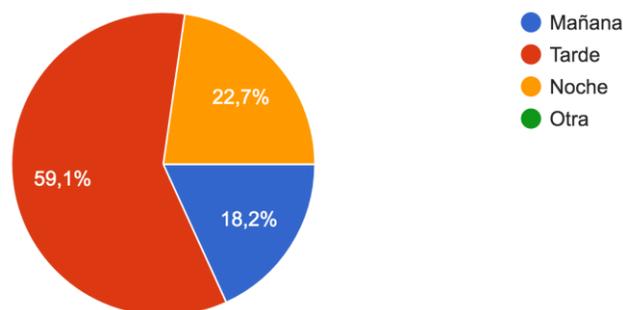
*Figura 5. Pregunta 3: Infancia y horas para ver televisión. Fuente propia.*

Es decir que el consumo televisivo de este público no fue alto, debido a la poca oferta de programación infantil, de esta manera es importante mencionar que en esa concepción de niñez receptora de 1986 en la ciudad de Medellín habrá una autonomía que se reflejó en la regulación del consumo de televisión, y la pregunta por las implicaciones en sus identidades culturales, situación que veremos con mayor claridad en las preguntas relacionadas con los horarios y los acompañamientos que estos tuvieron en sus consumos televisivos.

Así mismo, en la pregunta 6 sobre los horarios en que los participantes del EPE1 vieron televisión, se encontró según la Figura 7, una incidencia mayor en el horario de la tarde, representado por un 59,1%, seguida por la noche con un 22,7%, y por último en la mañana como el porcentaje más bajo, ponderando 18,2%. En ella fue la tarde fue el horario principal, dato que es consistente con la programación de la parrilla en la cual se encontró que la principal programación infantil fue en el horario de la tarde, con tres horas aproximadas de programación, frente a tan solo una hora durante la mañana.

## 6. En su infancia: ¿Por lo general, en qué horario veía los programas de televisión de su preferencia?:

22 respuestas



*Figura 6. Pregunta 6: Infancia y acompañamiento en la televisión. Fuente propia.*

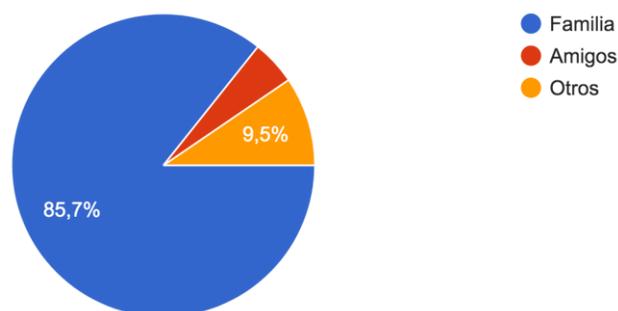
Podríamos concluir que la parrilla parecía estar ajustada a los horarios de la escuela, siendo la mañana un horario para lo escolar, y las tardes para el entretenimiento, con una programación que iba más hacia la formación cultural “Universal”, que pretendía reconocer lo externo, dejando a un lado nuestros saberes culturales, es decir que estos programas remarcaron una identidad cultural no cercana a lo nuestro. A continuación, mostraremos como fue el público adulto el que tuvo mayor participación de esta oferta televisiva y como ello se reflejó en los acompañamientos que estos los niños y niñas tuvieron.

Ubicando con ello, la pregunta 7, sobre los acompañamientos en los programas televisivos, encontrando en la Figura 7, que el 77,5% de los encuestados, la mayoría de los participantes, accedían al contenido televisivo acompañados de su familia, seguidos por un 12,5% con sus amigos, y finalmente 10 %, que aseguraron hacerlo con otras personas diferentes de familiares o amigos. Aquí y teniendo en cuenta la formulación de la pregunta, vale la pena indagar cuántos de ellos se entretenían viendo televisión por su cuenta, porcentaje que corresponderá a un 22,5% de niños y niñas que vieron televisión ya sea solos o con sus amigos. Es importante señalar que frente a los altos costos del aparato televisivo, esto implicó

el cuidado de este y con ello una persona adulta vigilante, no de los contenidos presentados sino del aparato.

## 7. En su infancia ¿Con qué personas veía usted los programas de televisión?

21 respuestas



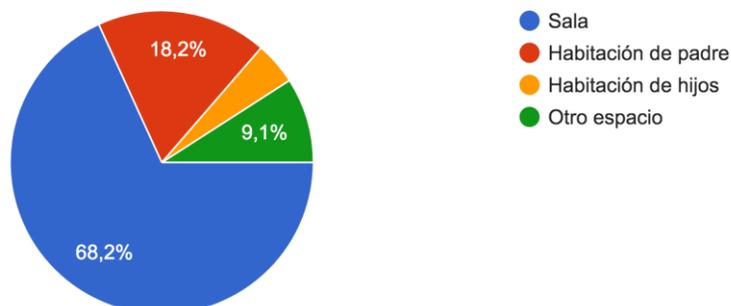
*Figura 7. Pregunta 7: Infancia y acompañamiento en la televisión. Fuente propia.*

El anterior cuestionamiento, corresponde directamente a la disposición física y simbólica que se disponían de los elementos del hogar, incluyendo el televisor que ocupaba un lugar central permitiendo unas dinámicas de encuentro, de socialización y de concertación para ver sus programas televisivos y con ello las implicaciones en la niñez receptora en el año 1986, acompañada familiarmente.

Sobre la indagación que realicé frente a la disposición del televisor, señalado en *Figura 8*, preguntando principalmente por los lugares de la casa donde se ubican, en ellas la sala, como el lugar común, obtuvo un porcentaje de 68,2%, seguido de un 18,2% en la habitación de los padres y un 9,1% en otro espacio de la casa. Es decir, frente a la ubicación del televisor en la sala de las casas, permitía un acompañamiento de los niños y niñas de sus cuidadores.

## 5. ¿En qué lugar estaba ubicado el televisor?

22 respuestas



*Figura 8. Pregunta 5: Ubicación del televisor. Fuente propia.*

Estas condiciones frente al aparato televisivo situado en un espacio común familiar permitieron tener unas posibilidades de encuentro de la niñez receptora y lo que significará ello en sus identidades culturales acompañadas.

Es importante mencionar que esta ubicación del televisor también corresponderá al nivel socioeconómico<sup>6</sup> debido a las posibilidades de adquisición de uno o más de un televisor.

Para ampliar lo anterior, retomo las respuestas frente al nivel socioeconómicos en el EPE1, a partir de *Figura 9*, que fue en gran medida igual a 3 o superior a tres con un 68,2%, mientras el resto señalaron estar entre los estratos 1 y 2 un 31,8%, ver tabla 13.

<sup>6</sup> Medida de la capacidad económica de una familia o un individuo.

### Nivel socio económico

22 respuestas

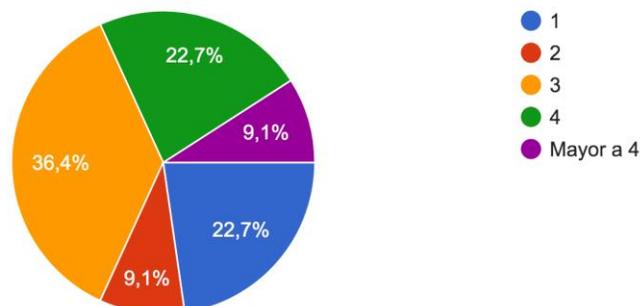


Figura 9. Niñez y nivel socioeconómico. Fuente propia.

### 4. ¿Cuántos televisores habían en su casa?

22 respuestas

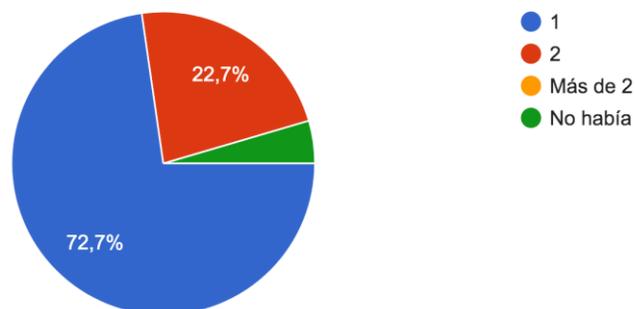


Figura 10. Pregunta 4: Niñez y número de televisores. Fuente propia.

En la pregunta que relaciona el nivel socioeconómico con la niñez ver *Figura 10*, se encuentra los estratos con mayor representación de televidentes son los estratos tres y cuatro, llegando incluso a duplicar el porcentaje de la otra opción con mayor puntaje en los datos, a saber el nivel uno, donde es interesante ver cómo éste sobrepasa, y de hecho, incluso por el porcentaje del estrato 2. Ante lo cual podría pensarse que la decisión de acceder al

electrodoméstico y/o a la franja televisiva pudo haber obedecido a las posibilidades de ingreso económico.

Situación que se reflejó en el ingreso de la televisión en Colombia, ya que eran pocos los ejemplares que se encontraban en el comercio, porque devengaba un costo elevado y su vez un nivel de poder adquisitivo. Era visto como un lujo reservado para los sectores sociales más acaudalados. Hacia el final de los años setenta, fue introducida al país la televisión a color y para los años 80 surgió una especie de democratización de la televisión, siendo cada vez más pública y con equipos de mayor tecnología, además con precios de más fácil acceso, sin embargo, la dinámica de tener dos televisores como se observa en la tabla 13, fue muy poca, ya que esto presentaba mayor gasto de energía en las viviendas.

Según lo expuesto anteriormente, nombraremos como niñez receptora del año 1986 en la ciudad de Medellín Colombia, niños y niñas que iniciaron su consumo televisivo en mayor medida entre los 5-10 años, que además, destinaron entre 1-2 horas del número total de la oferta, y, con un acompañamiento familia en un espacio común familiar como la sala con un solo televisor. Con ello hablaremos de una niñez receptora de programas televisivos que en muchos de los casos no eran para un público infantil, en dónde esa recepción familiar propició unas interacciones y negociaciones con un ejercicio pleno de autonomía en este. Así mismo una niñez receptora de contenidos en su gran mayoría exportado de otros lugares, lo que permitirá hablar de unas concepciones de identidad ajenas a las nuestras para el año 1986. Esto logró constituirse gracias a las diferentes realidades económicas, culturales y políticas que en el marco social se modificó. Resulta relevante comprender que la necesidad de la niñez receptora y los ideales de cuidado y sanción, se erigieron también desde la legislación colombiana e Internacional, tal y como se demostró anteriormente, por ejemplo, el Código Civil Colombiano (1987) “El código del menor” (1989) entre otros, sustentaron, al niño como un sujeto de derecho y a su vez un sujeto de consumo, receptor y productor de una época caracterizada por la ampliación del comercio extranjero y la proliferación de sus contenidos y productos culturales. Las anteriores condiciones nos permitirán establecer una diferenciación entre los consumos de los dos públicos televisivos que hablarán de dos configuraciones de identidades diferenciales a partir de las concepciones las infancias y los hábitos de consumo.

#### 7.4 Preferencias de consumo en las series animadas televisivas de la niñez receptora, 1986.

Las preferencias de consumo de la niñez receptora del año 1986, correspondió con la circulación de producciones animadas televisivas exportadas de países que para ese momento fueron los dos grandes productores a nivel mundial; Japón y Estados Unidos, en muchos de los casos trabajando conjuntamente en algunos de los contenidos audiovisuales de series animadas. En la encuesta realizada a este público emergió un grupo de series animadas pertenecientes a los anteriores países, además fueron señaladas algunas de ellas con mayor recordación que otras, lo que implicó un índice mayor de series Japonesas, ver Figura 11. Del total de las personas encuestada, arrojaron 22 programas de origen japonés: “La abeja Maya”, “José Miel”, “Mazinger Z”, “Centella”, “Heidi”, “Tom Sawyer”. Cuyos personajes principales fueron ya sea personificaciones de animales con algunas características humanas como en los casos de “La abeja Maya” y “José Miel”, así también hombres con poderes acompañados de artefactos como una motocicleta o un robot encargados de preservar el orden”; “Mazinger Z” y “Centella”, y por último el grupo cuyos personajes principales fueron un niño o niña; “Heidi” y “Tom Sawyer”.

Recuento de 13. País de Origen

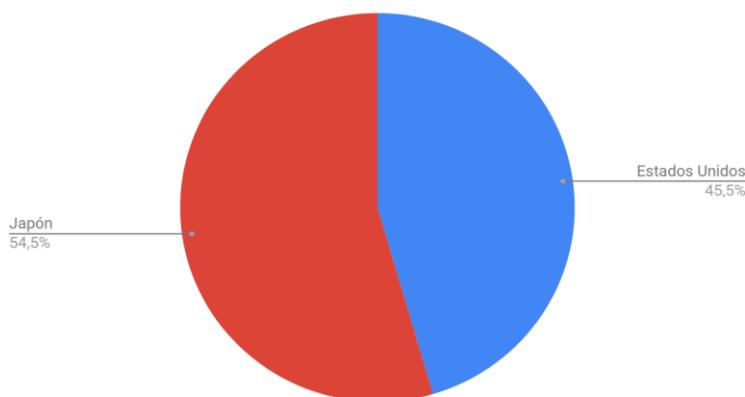


Figura 11. Recuento de países y producciones televisivas: Niñez y número de televisores. Fuente propia.

Según el lugar de origen, las series animadas norteamericanas fueron más pocas, con la referencia de 19 de ellas. Para algunas series, su función parecía ser alentar el trabajo en

grupo, entre ellas se destacan “Los Pica Piedras”, “Los Súper Amigos” y “Los Defensores de la Tierra”. Otras series norteamericanas se destacaron por sus personificaciones de animales, algunos con características humanas de lenguaje, por ejemplo “Mickey Mouse”, “Los Thundercats” y “Los Pitufos”. Asimismo, se presentaron series personificadas con animales, sin ninguna extensión de diálogo: “La Pantera Rosa”, “El Correcaminos”, “Tom y Jerry”. Por último, se presentaron series con algunos superhéroes con poderes con características sobrehumanas, es decir cuerpos con grandes musculaturas como “Superman” y “Los Súper Amigos”.

Frente a lo expuesto, es notable que, a pesar de la saturación de series animadas norteamericanas, fueron las series animadas japonesas las que mayor recordación trajeron en el grupo específico 1(EPE1), debido a que su estructura narrativa no fue tan compleja, lo que permitió que tanto los niños y las niñas pudieran conectarse a estos programas con mayor facilidad que a los norteamericanos. Frente a esto, Barbero (Barbero, 2002) señala que en nuestra cultura habrá un gusto hacia el melodrama y esto ha permitido que las telenovelas se hayan masificado desde este discurso.

Además, será importante situar el cambio en las programaciones televisivas, desde la circulación de consumos norteamericanos en los años 80's y la aparición de telenovelas colombianas, debido a la crisis de la deuda externa (Barbero, 1992), y la elevación de costos en los programas exportados, de ahí que podría derivarse que las series animadas japonesas tuvieron una mayor circulación en Colombia.

Es decir, que este melodrama que hemos formado, a partir de las series animadas como “La Abeja Maya”, “Heidi”, “José Miel”, fueron dispuestos por razones económicas en Colombia, pero que de una u otra forma han ido configurando una narrativa del *melodrama* en nuestra cultura (Barbero, 1992).

En los personajes que se seleccionaron, se encuentra “Centella” como las más referenciadas; también se destacaron las series animadas “Mazinger Z”, “La Abeja Maya”, “La Pantera Rosa” y “Tom y Jerry” (ver Tabla 1 Tabla 4). Se presentó un mayor índice de series japonesas con una estructura narrativa que propiciaba una reflexión de algunos valores morales encarnados en un personaje principal, cuya función principal podría ser; salvaguardar el

orden establecido, la búsqueda de su núcleo familiar o las hazañas de un personaje que se enfrentaba a las diferentes nociones de “maldad”.

8. *Escriba el dibujo animado que más recuerda de sus infancias.*

<b>Programa.</b>	<b>Frecuencia.</b>
Centella.	7
La Pantera Rosa.	5
Mazinger Z.	5
La Abeja Maya.	5
Tom y Jerry.	3
Los Pitufos.	3
Mickey Mouse.	2
Los Pica Piedra.	2
Los Defensores de la Tierra.	1
El Corre Caminos.	1
The Thundercats.	1
Heidi.	1
Tom Sawyer.	1

José Miel.	1
Súper man.	1

*Tabla 4. Pregunta 8: Dibujo animado en la infancia. Fuente propia.*

Además, al preguntarle por los personajes que más “les gustaba” de esas series animadas fueron en gran mayoría los mismos que referencian en la pregunta por las series animadas, ver Tabla 5.

9. Escriba el personaje que más le gustaba de ese dibujo animado	
Centella	9
La Pantera Rosa	4
Mazinger Z	4
La Abeja Maya	3
Pedro	3
Tom	3
Superman	1
Pitufo Filósofo	1
Koji Kabuto y su Robot Mazinger Z	1
Huich	1

Mandrake el Mago	1
Usagi Tsukino	1
El Inspector	1
León	1
Heidi	1
Pitufina	1
Coyote	1
Eeyore	1
Batman	1
Willy	1
El héroe	1

---

*Tabla 5. Pregunta 9: Personaje del dibujo animado. Fuente propia.*

Es decir, los consumos televisivos de los niños y las niñas responden a diversos aspectos: culturales, económicos, sociales y políticos. Entre ellas; el tránsito de la televisión educativa a la televisión comercial, con el auge de programas de entretenimiento, por esta razón fueron “las décadas del setenta y del ochenta, y que describe la llegada del animé y el manga a América Latina” (Martínez, 2016, p.1). Estas series animadas televisivas no estuvieron desprovistas de unas intencionalidades políticas, mediante el direccionamiento de que programación debía o no presentarse.

De ahí que se dieran algunas variantes con relación a los consumos, frente a los horarios en los que se presentaron los programas, es decir, algunas personas encuestadas evidenciaron ver Mickey Mouse, o los Pica Piedras, presentados en la tarde según la parrilla anteriormente analizada, mientras que otras personas señalaron ver “Mazinger Z”, y “Centella” en este mismo horario. Señalando unas diferenciaciones frente a los hábitos de consumo que podría obedecer a los accesos con respecto a los días de consumo, ya que fue diferente la programación en los fines de semana y durante la semana.

Igualmente, estas diferenciaciones serán reflejadas en los programas que vieron, pasando por programas como “Tom and Jerry” con unas estructuras narrativas simples, en dónde no existían diálogos, además de historias basadas en “la maldad vs bondad”, situación que será importante ampliarse en la categoría de los sistemas de valores que estos niños y niñas evidenciaron en las series animadas televisivas.

### **7.5 Los sistemas de valores en las series animadas comerciales**

“Narrar es decir quién ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo estos puntos de vista”

(Ricoeur, 1996)

Como lo plantea el epígrafe la narración es una acción que nos permite reconocernos a partir de nuestras *identidades narrativas* de nuestra vida, a partir de los relatos que cada uno construye con los otros a partir de su realidad.

De ahí que el objetivo de este apartado es lograr evidenciar cuáles fueron los sistemas de valores que promovieron las series televisivas en los dos públicos y las configuraciones que tuvieron lugar a partir de la interacción con los agentes socializadores. Para ello retomo los hallazgos de las encuestas realizadas a los públicos, comprendiendo estas últimas como textos con posibilidad de ser interpretados y analizados a partir de las construcciones de sentido de los, así mismo del contexto cultural en dos momentos espacio temporales: 1986 y en el 2010. De igual manera el interés del proyecto fue desde un enfoque socio histórico, definido como:

“... Explicar las relaciones entre el funcionamiento mental humano, por una parte, y las situaciones culturales, institucionales e históricas en las que se da este funcionamiento, por otra” (Wertsch, Del Río y Álvarez, 1997).

Es decir, que para comprender el desarrollo cognitivo de un sujeto desde la perspectiva socio histórica partimos de la cultura, y de sus interacciones con elementos del contexto, Vygotsky (1998) nombra como elementos importantes para la interacción social de los sujetos las *funciones interpsicológicas*, la relación con los otros y *funciones intrapsicológicas* que realizamos por sí mismo, en donde la cultura logra modular en el sujeto su desarrollo cognitivo.

Según lo anterior, los valores morales en nuestro proyecto serán construcciones *interpsicológicas* que realizamos y que guían nuestra *conducta humana*, relacionando los *instrumentos* que esta cultura promueve, como posibilitadores de la mediación de los sujetos dispuestos en una cultura. Así mismo (Cole, 1984, p. 15) complementa que “...la adquisición de conductas culturalmente adecuadas es un proceso de interacción entre el niño y los adultos, en que los adultos guían la conducta de los niños”. Y por último (Berger y Luckmann, 2001) señalan que la realidad interpretada por los sujetos desde su vida cotidiana, se realiza mediante dos estructuras, una de ellas desde lo **cognoscitivo (mundo objetivo)** y la otra desde el **mundo subjetivo**, inmerso en una realidad.

El niño acepta los “roles” y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación de los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible (p.165). *Pasamos a ser nosotros mismos a través de otros* ( Vigotsky, 1998, p.149)

Es importante mencionar que si bien acudimos a la lectura de textos como “La construcción moral del niño” Piaget (1977), consideramos al sujeto partícipe de su contexto cultural a partir de la construcción de la norma impuesta por el adulto y no como una elaboración propia del niño o niña “de un carácter acabado”, sin embargo me sitúo desde la mediación manejada por Vygotsky (1998) proponiendo que tanto el niño como el adulto establecen y configuran conjuntamente la noción de “norma”, “conducta” desde su entorno.

Los programas de televisión infantil según Fuenzalida (2016) son diseñados a partir de una perspectiva Piagetiana, desde las etapas del desarrollo, generando una segmentación por etapas y edades de los programas infantiles más actuales, tratando de universalizar una única noción de infancia que corresponde a unas etapas específicas, dejando de lado las particularidades de los contextos. Lo anterior se hace importante con el fin de debatir algunas de las reflexiones que estamos generando las maestras y maestros frente a los aportes teóricos que se cristalizan allí y que parecemos impávidos frente a ellos, dejando a un lado los aportes desde lo cultural que permitan un trabajo que nos permita recentrar las nociones de inteligencia, aprendizaje y entender que son estas condiciones culturales las que posibilitan otro tipo de aprendizaje.

A continuación, señalo los valores morales que las series televisivas promovieron en el EPE1.

#### **7.5.1 Sistemas de valores e identidad narrativa de niñez receptora, 1986 en Medellín.**

Los valores morales en nuestro proyecto son entendidos como construcciones *interpsicológicas* que realizamos y que guían nuestra *conducta humanaa* partir de los *instrumentos* culturales. Con ello, en el proyecto retomo el contexto histórico de la niñez para el año 1986 en Medellín, que me permita contrastarlas con las que la industria televisiva promovió.

La historia de la niñez en Medellín para los años ochenta estuvo marcada por unas condiciones de violencia cercana debido al narcotráfico, en esta niñez, no habrá una diferenciación clara entre los roles que un niño o niña debía cumplir en las sociedades, ya que tan solo para el año 1989 se realiza la convención Internacional de los derechos del niño. Mediante la constitución de 1886, en la que se estableció una relación político- religiosa en las diferentes Instituciones del Estado, buscando reconfigurar las responsabilidades de la escuela y la familia frente a las condiciones en las que se enfrentaba la niñez con la intención de “civilizarlos” estableciendo para los ciudadanos algunos valores de unidad nacional, justicia libertad y paz.

Es decir que estos niños y niñas y adolescentes configuraron sus referentes de conducta construidos en dos vías, una Institucionalizada desde el orden, la justicia y la religión y otra desde sus condiciones sociales, marcadas por la violencia. Un ejemplo de ello, se observa en

la película *Rodrigo D no futuro (1986)* en ella se pone en evidencia las condiciones culturales propias en un sujeto habitante de un barrio periférico de la ciudad, que se convierte en un joven músico baterista de *punk*, que trata de escapar de la realidad de violencia de su barrio, escapando al orden estatal, ya que no logra ir a la escuela, y tampoco está de acuerdo con la religión, sus amigos establecen unas contra narrativas de este orden estatal haciendo parte de los “combos” organizados en la ciudad cuyo propósito era asesinar y robar, mientras que el Estado promovía la justicia desde sus Instituciones, estos jóvenes debían vivir el día a día en estas condiciones, frente al abandono estatal en los barrios periféricos de la ciudad realizada en este año en la ciudad de Medellín en donde se encontraban la gran mayoría de estos. A continuación, señalo cuáles fueron los valores que promovió la industria televisiva.

### **7.5.2 La industria televisiva como instrumento cultural**

La televisión y con ello los hábitos de consumo que se generó en la niñez receptora de 1986, con un nivel de audiencia bajo (entre 1-2 horas de las 12 horas de programación), debido a lo limitado de la oferta en de la franja infantil hubo un consumo significativo de televisión, mediante una industria televisiva con programas tanto japoneses como americanos, que remarcaron los valores del “orden”, “la paz” y “la justicia” en estos niños y niñas, ver tabla 13.

Con respecto sus hábitos de consumo el público específico encuestado señaló que fue en su gran mayoría la familia los principales acompañantes televisivos, con un consumo fue grupal, en espacios comunes como la sala o la calle (ver gráfico 11). Es decir, frente a los modelos de socialización de la niñez receptora en 1986 se establecen unas relaciones y apropiaciones de los espacios familiares comunes ya que fue frente al televisor que se reunió la familia.

Se considera que los ochenta, a pesar del contexto de violencia construido en Medellín, se vivió un periodo de transición entre la composición mono parental tradicionalmente inscrito en la constitución de las familias medellinenses, la infancia ya no solo era asistida y cuidada por la madre o padre, sino también por otros miembros de la familia como tíos, abuelos y primos. Esto permitió de cierta manera constituir un diálogo etario con las otras personas mayores que vivían con el niño/niña, mostrando gustos, incidiendo e influyendo en las percepciones de esta niñez.

Hemos señalado hasta el momento varios elementos importantes, el primero relacionado con los factores que la industria promovió, hacía un consumo grupal que nos muestra a un niño/niña perteneciente a un grupo aún no autónomo de sus contenidos televisivos, así mismo la niñez receptora con unos modos de relacionamiento y sociabilidad, algunas veces difusos en la medida en que no había una coartación total de sus decisiones, pero tampoco tenían un pleno ejercicio de la autonomía, ver gráfico 10.

### **7.5.3 Valores morales que promovieron las series animadas televisivas**

A partir de las series animadas televisivas se promovieron algunos los valores morales que configuraron un tipo de niñez y con ello unas identidades encarnadas desde la experiencias de niños y niñas en el público televisivo en 1986, para comprender ello “es necesario realizar un acto de justicia epistemológica y realismo histórico que deje de lado la perspectiva adulto céntrica y mire la historia (también) desde la perspectiva de niños y jóvenes” (Salazar y Pinto , 2002, p.244), es decir desde los consumos televisivos de este público.

En este sentido, se consolida la niñez receptora en dos vías, una marcada por la situación sociopolítica del contexto y las consecuencias del conflicto armado, el narcotráfico, fenómenos vividos en aquella época, y la segunda vía descrita en las producciones televisivas de los años 80, lideradas por dos de los países que controlaban la economía mundial (Estados Unidos y Japón).

En la época comprendida desde la década de los ochenta, se encuentra una proliferación de la televisión comercial, en la que aún se evidenciaban algunas características educativas de la televisión en Colombia, cuyas temáticas propuestas fueron diseñados no solo para entretener a los niños y niñas de la época, sino además de hacer énfasis frente a los valores que como nación necesitábamos, haciendo apología a la justicia, integrando en ellas personajes masculinos de ficción con poderes sobrehumanos, algunos dotados con musculatura y fuerza extraordinarias, frecuentemente acompañados por armas de alto impacto de diferente tipo y de vehículo, que en algunas ocasiones hacían las veces de su mejor amigo; hombres quienes además de tener aventuras como cualquier chico, libran grandes batallas contra otros a razón de obediencia, de dominio, de la conquista de grandes tesoros o de la obtención de nuevos poderes. Todos estos son imaginarios que podrían

contribuir con una cierta idealización de un solo tipo de *masculinidad* y *femineidad*; aconsejándoles patrones de conducta sobre cómo ser hombre y ser mujer a la niñez de esta época.

Mediante la preponderancia de programas de anime Japonés como: Centella y Mazinger Z, series que fueron las más referenciadas frente a las pregunta sobre *¿Cuál era que más recuerda de la serie animada televisiva?*, ellas fueron dirigidas específicamente a un público masculino, o mejor, con la intención de cautivar al público infantil masculino, pareciera que la televisión acudió al discurso violento como instrumento de rating y fidelización de este grupo etario, no sólo proyectando imágenes, personajes y situaciones beligerantes sino también integrando en su agenda de programas patrocinados, algunos títulos con pretensiones militares evidentes. Según (Tze – Yue, 2010): “Muchos de los títulos que se estrenaba tenían financiación militar directa” (p.123)

A continuación, ubico las preguntas y los datos señalados relacionados con *las características, la descripción física y los valores morales* que referenciaron de los personajes, en donde ubico todos los personajes referenciados, entre ellos; “Centella” y “Mazinger Z” que fueron los de mayor índice de consumo, con el fin de comprender cuáles fueron las características, la descripción física y los valores morales evidenciados en las series animadas comerciales. Según la Tabla 6, fueron los personajes masculinos los que señaló una gran mayoría del EPE1, en ellos, nombraron características físicas relacionadas con la fortaleza, la agilidad y los poderes encarnados en un cuerpo delgado, atlético y musculoso. Además, los valores morales que estos personajes masculinos develaron, según el público específico fue la responsabilidad, la justicia, la bondad, la responsabilidad y la perseverancia siendo en este caso valores positivos que iban relacionados con los valores que el Estado y la escuela pretendían formar.

Por otro lado, a pesar que los personajes femeninos señalados fueron pocos, en ellos se referenció la ternura y la inocencia con valores morales de respeto, amistad y honestidad. Con base en lo anterior, podríamos hablar que estas series animadas promovieron unos valores morales relacionados con un modelo ideal de orden, en donde el estado pudo haber tenido injerencia sobre los contenidos televisados, ya que como lo he mencionado en otro capítulo hubo una comisión encargada de regular los contenidos que se emitieron en el país,

y fueron programas que en el caso de “ Centella “ , “ Mazinger Z” encargados de reforzar la noción del cuidado de la Institucionalidad, el orden y la justicia en el país.

<b>Escriba el personaje que más le gustaba de ese dibujo animado:</b>	<b>¿Qué le gustaba de ese personaje?:</b>	<b>Describe físicamente ese personaje :</b>	<b>¿Qué valores morales tenía ese personaje?</b>
Maya	Era alegre y valiente	Una abeja regordeta de cabello rubio y rizado	Generosa, bondadosa
Pedro	Su nobleza	Panzón grande	Todos los valores amor y mas
Hutch	La sensibilidad	Pequeño, de ojos grandes, cuerpo redondo y alas	Sensible, luchador, perseverante y pacífico.
Superman	Que volaba	Grande, con copete, fuerte, blanco y ojos azules	La justicia, la ayuda, el servicio a los necesitados
Filósofo	Que era calmado	Bajito y azul	Pensaba bien lo que decía y hacía
Koji Kabuto y su robot Mazinger Z	Tenacidad, ingenio y responsabilidad a su corta edad	Adolescente de cabello castaño, complexión atlética, tez trigueña	Responsabilidad y Voluntad fuerte
La Pantera Rosa	El humor	Un felino rosado. Nunca supe si era	No sé

		macho o hembra	
Centella	Luchaba por la paz	Monje en motociclista	Humildad, paz honestidad
Maya	Era muy linda y tierna	Abejita, obesa, hermosa.	Amistad, respeto, compañerismo.
Mandrake el mago	Elegante y con poderes	Elegante, delgado	Era calmado y trataba de resolver los problemas con inteligencia, también tenía liderazgo
La Pantera Rosa y el Inspector	La sencillez y divertida	Flaca, alta y rosada	La tranquilidad
Centella	La ropa y el lema	Un hombre con casco blanco, media luna en el casco, gafas y moto, capa blanca y cara cubierta	Justicia y honestidad
Pedro	Lo ingenuo	Gordo, bajito	Amaba su familia
Mazinger Z	Todo	Un robot	La tenacidad para reponerse a las adversidades
Ninguno	Por el contrario me desagradaba.	El coyote un lobo y un pato	Yo no le veía valores me parecía que era un enfrentamiento constante y peleas

			trampas para acabar con el otro que generalmente se iban en su propia contra
Usagi Tsukino	Es la líder del grupo	Cabello amarillo con colitas a lado y lado, vestido corto de falda azul y camisa blanca, guantes blancos con rojo, botas rojas piel blanca,	Amistad verdadera, liderazgo, humildad.
Mazinger	Como siempre que derrotaba a los malos	Grande con poderes con fuerza cohetes	Humilde bueno razonable
El Inspector	Su elegancia y la chaqueta	Pequeño, de forma rara, pero inteligente, elegante y refinado	Perseverante, optimista, investigador, ético
Bellota	Personalidad y el color verde	Niña pequeña, cabello corto negro, vestido verde y súper poderes	Respeto, compañerismo
Mazinger z	Era el héroe	Fuerte y grande	Era el bueno
León	La Valentía	Fuerte	Honorable, responsable, protector
Heidi	Su inocencia, vitalidad y energía desbordantes.	Niña de 7 a 9 años	Integridad, inocencia, soñadora y ante todo buena gente y confiada.

Centella	Defendía a la tierra	Vestido blanco en moto con capa	Justo, noble, sacrificio
Tom	Por su testarudez	Desgarbado, un poco sucio, despelucado	La nobleza
La Pantera Rosa	Lo raro	Era una pantera antropomórfica de color rosa	Era muy tranquila
Tom	Era muy gracioso	Alto , de color gris con blanco	Gracioso
Pitufina	Los vestidos	Vanidosa, bonita, amable.	El compañerismo
Pantera rosa	las travesuras	flaca, extrovertida	Cómico
Centella	sus poderes	Un robot. se desprendían sus manos ,	Bondadosos, amable, justo, honesto
Pato Donald	Porque es muy travieso	orejas grandes, flaco, dientón	Respeto
Tom	Hace sufrir	Divertido	Era muy bueno
Jerry	Sus travesuras	Era un ratoncito	La amistad
Papá pitufo	La sabiduría	Azul, barbado, tranquilo, con pantalón blanco	Respetuoso, conciliador, sabio, prudente, creativo
Eeyore	Que era tímido	Un burro mora-azul	Respetuoso, prudente.

		con orejas largas.	
No recuerdo	No recuerdo	No recuerdo	No recuerdo
Coyote	Su inteligencia	Coyote flaco, feo, muy inteligente, pero muy de malas	Su astucia y persistencia
Pedro	Lo sencillo	Gordo, común	Hogareño, responsable, tierno
Batman	La inteligencia	Hombre mayor, callado, fuerte	Justicia, integridad
Willy	El hablado	Gordo, perezoso	La fidelidad
Abeja Maya	Siempre estaba activa resolviendo problemas y era muy alegre y solidaria	Abeja infante, rubia, vital, de ojos grandes y alas pequeñas	Trabajo, cuestionamiento, amistad, respeto
Centella	Su osadía	Fuerte y ágil	Honestidad

*Tabla 6. Pregunta 9: Personaje del dibujo animado. Fuente propia.*

#### **7.5.4 Narrativas que circularon en la serie animada con mayor índice de consumo del EPE1: “Centella”.**

Para el desarrollo de este momento realicé un análisis de las narrativas audiovisuales y los contenidos de algunas series animadas, a partir de la encuesta, situando algunas de las series animadas con mayor índice de consumos, representado en dos momentos históricos (1986 y 2010). En el análisis tuve en cuenta los sistemas de valores, las estéticas, las narrativas, los tiempos, las secuencias, argumentos, producciones, lugares y sujetos de enunciación. Estos elementos serán importantes en el análisis de las series animadas comerciales, ya que hay en ella unas intencionalidades, tanto de los autores, como de algunas

Instituciones sociales, por promover uno u otro discurso. Parara tratar de comprender con ello, la influencia directa entre los contenidos de algunas series animadas y las configuraciones de identidades en la ciudad de Medellín.

Analizando además de los contenidos estéticos, la carga ideológica y los estereotipos presentados en los dibujos animados comerciales situados en 1986, en la ciudad de Medellín, que permita precisar las configuraciones de algunas identidades a partir la niñez o infancias que se promovieron a partir de ellas.

El análisis lo realicé mediante una ficha de análisis en la que se retomaron algunos textos base para el análisis televisivo de dibujos animados. Entre ellos, los textos de Cassetti y Di Chio (1991) desde una mirada hermenéutica, de los espacios, los personajes y las acciones para la comprensión amplia de las historias representadas en los dibujos animados. Igualmente, Ferrés (2000), con algunas pautas para el análisis crítico de series televisivas, a partir del estudio de sus estructuras narrativas. Además, exploré algunos modelos de grillas que permitiera la observación y el análisis de las series animadas, entre ellas la realizada por Propper (2007) en su investigación sobre el análisis de algunos de los contenidos de los dibujos animados. En ese orden de ideas ubico en un primer momento la pregunta por los lugares de enunciación de cada una de las series, entre ellos sus realizadores, para luego en un segundo momento analizar algunos capítulos de las series animadas televisivas.

#### **7.5.5 Producción de serie animada “Centella”**

Centella, fue una serie animada japonesa producida por Knack Animation en 1972 y transmitida inicialmente por Nippon televisión. Su nombre lo toma, luego de la traducción que se realizó del nombre original “Eigi wo Aisuru Mono Gekkō Kamen, nombrada también como “Gekkō Kamen”, una historia ficcional de un personaje enmascarado en moto, que buscaba conservar el orden y la justicia.

Producida por el escritor Yanonori Kawachi a partir de la serie original de televisión creada en 1958, compuesta por 138 episodios, la serie terminó siendo cancelada, debido a la imitación de acciones del personaje principal presentado en Japón generando algunos accidentes en niños y niñas. Para la búsqueda de la información anterior me gustaría señalar que fue muy complejo el rastreo de información de esta serie animada, ya que no existe

bibliografía sobre ello, por lo tanto, acudía a fuentes en la red, que tratara de ampliar la información.

“Centella”, fue realizada inicialmente en el género manga y finalmente aparece como serie animada, manejando la ciencia ficción a partir del “Tokusatsu”, usado en algunas películas y series televisivas, que consistía el manejo de efectos especiales, a partir del terror o la fantasía, en la que generalmente aparecen monstruos y criaturas gigantes. La serie animada comercial, estuvo compuesta por 39 episodios, divididos en tres temporadas: Episodio 1 – 13: “Garra de Satán”, del 14 – 26: “Rey Kong”, del 27 al 39: “Colmillo de Dragón”.

En el análisis de su estructura narrativa encontré elementos cíclicos, compuesto por momentos en que se repiten acciones a través del desarrollo de la trama argumental estableciéndose dos inicios, dos nudos en la historia y dos desenlaces. A continuación, presento un análisis de la estructura realizado en los 39 capítulos analizados, repitiéndose en ello este mismo esquema:

1. Comienza con un intro de 40 segundos.
2. Continúa la introducción de los episodios: duración 2 minutos: 20 segundos.
3. Nudo de la historia, de 2 minutos: 20 segundos – 6 minutos: 40 segundos.
4. Aparece un corto desenlace de la historia: duración 6 minutos: 40 segundos – 9 minutos: 40 segundos.
5. Nuevamente comienza un segundo inicio 9 minutos: 40 segundos – 11 minutos: 30 segundos.
6. Segundo nudo de la historia: 11 minutos: 29 segundos – 14 minutos: 30 segundos.
7. Desenlace de la historia: duración 14 minutos: 30 segundos – 17 minutos: 40 segundos.

Los anteriores elementos serán importantes en el análisis de cada episodio, presentando así elementos importantes en la estructura de cada una de las series animadas, relacionados a un modelo japonés en la construcción de estas historias que enfatiza algunas acciones en sus personajes.

### **7.5.3 Análisis de las relaciones que se establecen en los episodios 1 y 19 de la serie animada “Centella”.**

Luego de lo expuesto anteriormente relacionado con la producción de la serie animada, señalo a continuación algunos de las categorías expuestas en los sistemas de valores referenciados en las encuestas sobre los personajes del EPEI y algunos episodios relacionados con las categorías: género, vestimenta, apariencias físicas, héroe - heroína, villano - villana, establecidas a partir de los datos evidenciados en las encuestas.

Realizando una pequeña sinopsis de la serie animada en su estructura narrativa, se acude a la preservación del orden a manos de un personaje que se encarga de realizar todo tipo de hazañas enfrentándose a un villano enmascarado. En ella hay algunos personajes que son cambiantes y otros que son fijos según el episodio, entre ellos: el señor Iwai, un inspector de policía que se convierte de una manera oculta en Centella y que siempre está luchando contra un personaje malvado que pretende apoderarse del mundo, sus aliados son el inspector Matsuda, su jefe, Shigeru un niño que lo acompaña siempre y Goroachi, su compañero de trabajo. Estos personajes aparecen en cada uno de los capítulos, además manejan algunas características:

1. Algunos personajes muestran igual vestimenta en los dos episodios: el señor Iwai, Centella, el inspector Matsuda, Shigeru y Goroachi.
2. Cada episodio presenta villanos específicos en el episodio de la temporada.
3. La apariencia física en los roles masculinos se diferencia según el rol que cumple en el episodio.
4. El villano, tiene una fisionomía diferente a la del héroe, con rasgos; como nariz grande, rostro alargado, labios pequeños, al contrario del héroe, quien se muestra con una proporción “adecuada” y apariencia física fuerte.
5. En el uso de armas en el héroe en este caso “Centella” se encuentran pistolas, también el “látigo de la justicia”, “las estrellas Ninjas” y la media luna.
6. En los sistemas valores de los dos capítulos se evidencia que los personajes villanos pueden al final convertirse en personajes buenos, ya que se encuentran sometidos al poder de alguien más, además que el héroe siempre logra ganar agracias a la justicia.

1. Los niños y niñas que aparecen son representados como una niñez que hace parte de las acciones y decisiones del mundo adulto.
2. Los sistemas de valores se establecen entre los niños y las niñas corresponden a la lucha, la ayuda y la responsabilidad en sus acciones.

Con base en lo anterior, en la serie animada “Centella” se promovieron unas configuraciones en las identidades culturales a partir de la construcción de las imágenes impuestas por un régimen estético desde la ilustración, construyendo con ello, un sujeto de saber, de experiencia estética, de responsabilidad moral, política, es decir, un ciudadano. De ahí, que casi todo el proyecto civilizatorio de occidente, que inició en el Renacimiento, y que llegó a uno de los puntos más álgidos en el siglo XVIII, se ha volcado a esa construcción del yo, del pueblo y del Estado. Y que además, en nuestro siglo es utilizado como medio por las grandes mega industrias para ofertar y vender sus productos, atraer público de todas las edades, en especial niños y niñas, que en algunos casos como lo menciona Giroux (2002) frente a los dibujos animados infantiles realizados por Disney : “se desempeñan como máquinas educativas ” (p.118), en una niñez receptora que no tuvo un ejercicio libre de autonomía frente a estos productos comerciales y en las cuales todas esas determinaciones, construcciones, elaboraciones sociales, económicas , políticas, familiares , comerciales y televisivas han tomado cuerpo en lo que somos.

### **7.6 Infancias hiperestimuladas en el año 2010**

La televisión del siglo XXI se encuentra en una transición entre la televisión digital y analógica cambiando con ello los hábitos de consumo, ampliándose la oferta y la demanda de canales especializados, segmentados para ciertas edades que antes fueron impensadas. En Colombia el proceso de globalización cultural inició a finales de los años 60, con la consolidación de la televisión como medio masivo visual de información; mucho más eficaz que la radio y la prensa. Durante los años 80 y 90 el uso de la televisión en Colombia alcanzó a cubrir la cotidianidad de muchas personas, atrayendo e incluyendo nuevos públicos y abriendo paso a la televisión por cable al tiempo que se avanzaba en la construcción de infraestructura que permitiera también el establecimiento y el aprovechamiento de la internet, que si bien para el final de los años noventa no contaba con gran cobertura, ya permitía el

intercambio de información, durante el transcurso del texto iremos reconfigurando cuáles serán las concepciones que nos permitirá hablar de unas infancias hiperestimuladas para el año 2010.

En De la Roche, Barbero, Rueda y Valencia (2000) con la investigación de *Los niños como audiencias*, realizado por el Instituto de Bienestar Familiar en el marco de la comunicación y la infancia en Colombia. En este, se realiza un reporte en los años 90's sobre el consumo de televisión en los niños y las niñas, así mismo para finales del año 2010 la cobertura, la calidad, el equipamiento, fue tan amplio que una buena parte de casi todos los sectores sociales tuvieron acceso al amplio espectro de posibilidades audiovisuales, informativas e interconectadas que presupone la llegada de la vida virtual.

Frente a este proceso de desarrollo se encuentran dos vertientes diferentes en lo que acontece con los medios de comunicación, especialmente con la televisión, una de ellas desde una mirada apocalíptica sobre los “efectos” que los medios de comunicación generan en los niños, niñas y jóvenes. En ella se ubican algunos teóricos como Postman (1994), nombrando en sus trabajos “la desaparición de la infancia” debido a las transformaciones que se han venido dando en las infancias y con ella el acceso a los contenidos que estos han tenido, deteniéndose con ello en los efectos que la tecnología ha tenido en los seres humanos y en particular sobre la televisión.

Otra postura que logra entrever las potencialidades de los medios de comunicación y con ello la configuración de otro tipo de sujeto que necesitará una formación crítica para poder ubicarse en un lugar, es decir como ya se ha mencionado inicialmente, este proyecto investigativo, ubicándonos en esta última postura, reconociendo la recepción como un proceso de mediación en el sujeto participa y desecha a la vez. Esta corriente la abordarán autores como Buckingham (2002), el cual debate tesis de la desaparición de la infancia que plantean los estudios apocalípticos ya que considera que “sus recetas para el cambio también son muy conservadoras: implican una reafirmación de la moral tradicional” (p.105), cuestionando además los cortos caminos que este ofrece frente a la problemática, quedándose en la negación de ver y relacionarse con los aparatos televisivos.

Es decir, situado desde esta perspectiva se reconocen los cambios sociales en los sujetos y en las comunicaciones que han influenciado los medios de comunicación en las infancias y que ello ha generado unos interrogantes frente al tipo de público se está intentando configurar en esos programas televisivos. Y dentro de este, ubico las infancias del año 2010, ya que son mis estudiantes de grado 6° quiénes harán cuestionarse por qué sus producciones artísticas obedecen a unas narrativas diferentes a las que establecí siendo público televisivo de otra época. Estos públicos son jóvenes con edades entre 12 y 13 años, entre ellos; 20 mujeres y 17 hombres, estudiantes de la Institución educativa Reino de Bélgica de la ciudad de Medellín, ubicada en la comuna 4, a quienes me referiré como Encuestados Público Específico 2 (EPE2).

Es público será partícipe de diversos cambios jurídicos de las infancias desde la creación de los *derechos del niño* en el año 1989 y en Colombia a partir de la nueva ley 1098 en el año 2006 de infancia y adolescencia, en la que el Estado fue el encargado de establecer políticas de atención de integral a los niños, niñas y jóvenes. Y con ello, frente a los medios de comunicación formular políticas frente a estos; desde la publicación de los derechos del niño, planteando en la pregunta por el acceso a la información. En el artículo 17 de los derechos del niño, define el derecho de acceso de estos a diversos medios y que se reafirma en La carta de la Televisión infantil, realizada en la Cumbre Mundial de la Infancia en Australia (1990), en donde se reconoce una ciudadanía del niño y se insta al cuidado tanto de los productores y del gobierno sobre lo que es pertinente o no ver y escuchar para ellos, llevando con ello a una “sobreprotección”, en este caso de los contenidos mediáticos.

Pese a este panorama, serán los niños y niñas, los mayores consumidores de programas televisivos ver Figura 12, con múltiples posibilidades de acceso, desde contenidos comerciales; juguetes, juegos, y hábitos de consumo. Frente a ello, a partir de la Televisión por cable o suscripción, las posibilidades posibilitadoras de ofrecer un consumo hiperespecializado infantil, atrayendo la oferta de canales de televisión cerrada a niños, niñas y jóvenes, por esta razón, en las personas encuestadas público específico 2, (EPE2) jóvenes entre los 12 y 13 años, referidas a las infancias hiperestimuladas, situación que para el año

2010, según la IBOPE<sup>7</sup>, la penetración de la televisión paga en Latinoamérica creció un 33% en los últimos 5 años, situando a Colombia como uno de los líderes, junto con Argentina, por encima de países como Perú, Chile, Venezuela, Centroamérica, México y Brasil, además ubica a la audiencia infantil (según ellos niños y niñas entre los 4 - 11 años) como los mayores consumidores de televisión paga en Colombia.

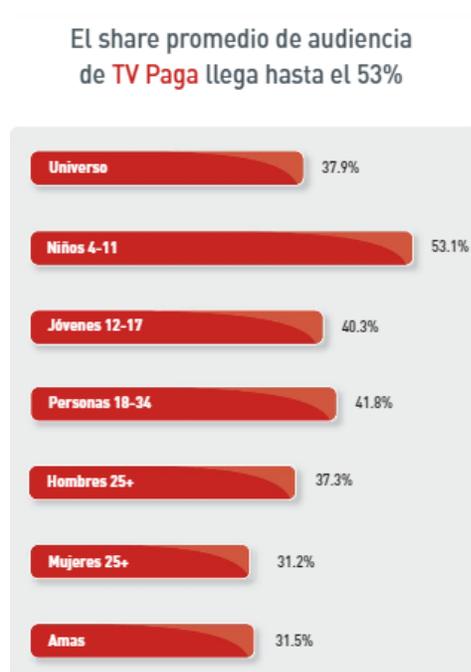


Figura 12. Promedio de audiencias de Televisión paga en Colombia durante el año 2010. Fuente IBOPE, Colombia.

Es decir, la IBOPE Colombia ubica a los niños y niñas entre los 4 - 11 años como un público televidente, argumentando desde una posturas clásicas del desarrollo cognitivo del niño, considerando que entre los 0 - 3 años, estos no podrán realizar acciones como tomar el control remoto y escoger el canal, ya que según los postulados del desarrollo cognitivo en (Piaget,1942), durante estas edades se comenzará con la experiencia sensorio motora que abarca desde el nacimiento hasta los dos años, donde a pesar de buscar desarrollar ciertas

<sup>7</sup> Compañía Brasileira, fusionada en el año 2015 con la multinacional Británica Kantar Media, cuyo objetivo es la medición en tiempo real de audiencias televisivas en 16 países, 14 de ellos Latinoamericanos junto con Estados Unido y España.

habilidades, entre ellas tomar un objeto, los niños y las niñas no están posibilitados para escoger un programa televisivo.

Frente a lo anterior, llama la atención el desconocimiento de las condiciones socioculturales, Vygotsky a diferencia de Piaget, considera que el desarrollo de las habilidades cognitivas no se da solamente a partir de procesos biológicos internos sino de la interacción con el ambiente social y cultural, teniendo en cuenta tanto el aspecto biológico como el aspecto social en el desarrollo del niño y de la niña. Podríamos decir que a lo que hemos llamado “nuevas infancias”, son niños y niñas que se han ajustado a condiciones socio- históricas de sus entornos cercanos.

Por ello, podremos ver en este momento a un niño o niña menor a tres años, tomando el control remoto, sin embargo, no se puede desconocer que somos los adultos los que estamos posibilitando a los niños y niñas a ser televidentes activos cada vez desde más pequeños, ya que hemos dispuesto en la televisión un cuidado que no hemos podido asumir, esto también lo pude observar en las respuestas sobre los acompañamientos que tuvo nuestro EPE2, referenciando en mayor medida a la familia, esto me insta a cuestionarme sobre el tipo de acompañamientos familiares que se están realizando desde las familias y con ello la pregunta por el tipo de formación crítica que se tiene al momento de decidir qué programa debe o no debe ver la niña o el niño, así mismo la diferenciación según los niveles socioeconómicos frente al consumo televisivo como veremos a continuación, ver Figura 13.

La penetración de **TV paga** crece en todos los niveles socioeconómicos

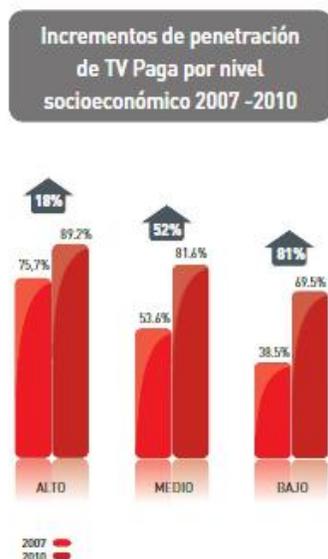


Figura 13. Incremento de la televisión paga año 2007 - 2010 en Colombia. Fuente: IBOPE, Colombia.

Si bien la IBOPE<sup>8</sup> que en Colombia desconoce las condiciones anteriormente descritas, dentro de sus estrategias de mercado se encuentra la diferenciación de los consumos de televisión suscrita entre estratos socioeconómicos en Colombia, indicando en la tabla 15, que el mayor aumento de consumo de televisión paga para el año 2010 se dio en los estratos socioeconómicos bajos, teniendo la mayor proliferación con un crecimiento del 81%. El aumento en los estratos medios corresponde a un 52%, y en los altos un 18%.

Aunque fueron los estratos bajos los que registraron el porcentaje de mayor incremento de consumo de productos de suscripción de televisión paga, resulta relevante comprender que el acceso a otros productos culturales y comunicativos se da de manera inversamente proporcional. Según el DANE<sup>9</sup> (2012) ver Tabla 7. El acceso de consumo a productos de lectura como libros, revistas, periódicos y la asistencia al cine de los niños y niñas de 5-11 años, en el 2010, fueron más bajos en los estratos 2-3, frente a los estratos 5 y

<sup>8</sup> Empresa destinada a la medición de audiencias

<sup>9</sup> Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia.

6. Es de anotar que en el estudio no se toma en cuenta el estrato 1 ya que este “se excluye ya que la muestra en la encuesta es muy pequeña (15 niños) y los datos pueden presentar inconsistencias” (p. 35).

Consumos mediáticos por estratos en los últimos 12 meses % de la población entre 5 y 11 años (2012)					
Estrato	Lectura de libros	Lectura de revistas	Lectura de periódicos	Asistencia a cine	Consumo de televisión
2	46%	15%	15%	15%	95%
3	54%	19%	16%	35%	98%
4	68%	27%	21%	59%	99%
5	72%	33%	17%	69%	98%
6	76%	20%	7%	83%	100%
<b>Total</b>	<b>54%</b>	<b>19%</b>	<b>16%</b>	<b>34%</b>	<b>97%</b>
Estrato	Consumo de Videojuegos	Consumo de videos	Radio	Música grabada	Internet*
2	30%	50%	36%	35%	40%
3	41%	57%	39%	40%	57%
4	56%	67%	40%	46%	72%
5	57%	73%	39%	51%	70%
6	63%	58%	50%	43%	93%
<b>Total</b>	<b>40%</b>	<b>57%</b>	<b>39%</b>	<b>40%</b>	<b>54%</b>

\*En los últimos tres meses.

Tabla 7. Consumo mediático por estratos de la población de 5 - 11 años. Fuente el DANE (2012).

Es decir, el debate no está frente a los accesos, ya que los niveles socioeconómicos no serán un condicionante frente al acceso de la televisión, pero sí a los consumos mediáticos y con ellos los hábitos de consumo en los niños, niñas y jóvenes. Para ello, en el proyecto analicé el impacto de los hábitos de consumo frente a lo anteriormente mencionado, tratando de establecer relaciones entre las infancias y los consumos televisivos de niños, niñas y jóvenes de estratos 1 y 2, habitantes del Barrio Santo Domingo, comuna 3 de la ciudad de Medellín.

El propósito de reflexionar sobre los hábitos de consumo y las tendencias de consumo del EPE2 ubicando las preguntas que permitían ahondar esta categoría, abordando en un primer momento las edades de mayor consumo para el año 2010, niños y niñas con edades entre los 4 y 5 años aproximadamente y pertenecientes a los estratos 1 y 2 de la ciudad de Medellín. En el estudio según la IBOPE, Colombia para el año 2010, se describe que fue precisamente este público con edades entre 4 y 12 años el mayor público televisivo con un porcentaje del 53,1%.

Estos datos brindados por IBOPE sirvieron para confrontarlos con los datos hallados en la encuesta aplicada al público específico 2, ya que en mayor medida fueron los niños y las niñas entre los 1-5 años con un 74,3 %, quienes consumieron mayor cantidad de televisión, frente a un 25,7% de niños y niñas entre los 5-10 años, quedando en porcentajes aún más bajos la audiencia entre los 10 y los 15 años. Todo esto queda resumido en la tabla 15 que muestra los datos de IBOPE, Colombia, donde el público infantil con edades entre los 1 y los 5 años no aparece reflejado en ella, ya que esta “considera que el niño comienza a ser “televidente a los 4 años, cuando se vuelve competente para manipular el control remoto” (Rincón, 2002, p.109).

Pareciera que frente a estas métricas y el desconocimiento de estas edades como audiencias ha generado algunas polémicas, que en algunos países han comenzado con la prohibición en los canales franceses de presentar programas para menores de 3 años, entre ellos el “Baby tv” dejando entrever posibles problemas cognitivos en los y las niñas.

“...el Center on Media and Child Research, de la escuela de Medicina de la Universidad de Harvard, las mediciones de corto plazo no registraron ni influencias positivas o negativas en la exposición de niños menores de 3 años a programas de televisión” (Fuenzalida, 2016, p. 45).

Es decir, si bien los estudios demuestran que este consumo no registra cambios desde lo cognitivo en los niños y las niñas, muchas de las programaciones son fijadas para el desarrollo de ciertas habilidades y procesos de pensamiento, es importante entonces profundizar en el tipo de niño o niña que estos programas televisivos pretenden generar, desde sus relacionamientos familiares o con sus amigos a partir de nuevos hábitos de consumo.

Así también, frente a las apropiaciones que han posibilitado estos referentes culturales en sus identidades “encarnadas” (Hall, 1996) entre las infancias y la televisión se han convertido en cuestionamientos sobre lo que se le ha permitido a los niños y niñas ver, centrando el discurso desde los *efectos*, como si estos fueran unos recipientes vacíos, dejando de lado la mirada de la *recepción* que estos han asumido, tomando, desechado y reinterpretando muchas de las visiones que se han encargado de mostrar los medios de

comunicación, que le permite generar apropiaciones frente a las series animadas televisivas, y con ello, la configuración de sus identidades culturales.

Se hace necesario poner especial cuidado frente a estos cambios, que dejan en evidencia unas nuevas maneras de las infancias en los continuos temporales frente al consumo televisivo, desde el proyecto fui analizando estos posibles cambios, ubicando los análisis de los datos hallados en la encuesta realizada al EPE2, localizando en un primer momento según la Figura 14, las nuevas edades con mayor índice de consumo, evidenciando una mayor prevalencia entre los 1-5 años, ver tabla 15, situación que explico en mayor medida frente a las posibilidades de acceder a la televisión que han tenido, incrementando el número de televisores, la oferta y demanda, reconfigurando otros modos de socialización familiar.

## 2. ¿A qué edad aproximadamente, empezó a ver televisión?

35 respuestas

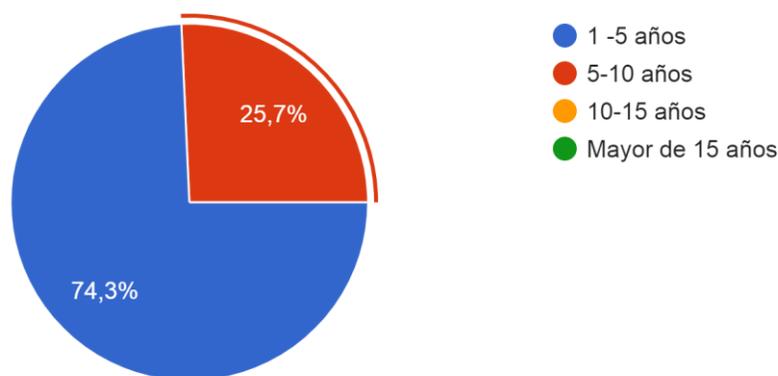


Figura 14. Pregunta 2 EPE2: Infancias y edades de consumo televisivo. Fuente propia.

Eso permite señalar cambios en las concepciones de infancias, sobre los niños y niñas con edades entre 1 - 5 años, público televisivo familiar, siendo esta última la de mayor índice

en la compañía y regulación, proponiendo además la posibilidad de haber sido público televisivo en solitario según un 11, 1% ver tabla 18.

Como mencione anteriormente, el nivel socioeconómico no fue un determinante frente a las posibilidades de acceso a los consumos televisivos, ya que encuentre para el año 2010 en un nivel similar para todos los extractos según la IBOPE, Colombia. Sin embargo, estos estudios dejan de lado las condiciones de desigualdad social en la ciudad, y las brechas frente al *capital cultural* de los niños y niñas pertenecientes a los estratos bajos. Si bien la posibilidad frente al accesos a los programas infantiles no será diferenciada, las dinámicas frente a los hábitos de consumo estarán mediadas por la cantidad de tiempo libre, la autonomía, en cuanto al cuidado que destinaron los niños y niñas, y las posibilidades de reflexión frente que suscitaron estos contenidos televisivos.

Es importante señalar también que por ser considerada la televisión infantil desprovista de “efectos nocivos” para niños, niñas y jóvenes, se ha dejado que estos sean solitarios frente a estos medios. Es decir, que nuestro EPE2, fue un público habitante de la Comuna 3 de la ciudad de Medellín, ubicados en estratos 1 y 2, será una condición que según el Observatorio de Políticas Públicas de Medellín, hace a esta comuna como una de las de menor índice de calidad de vida para el año 2010, esto teniendo en cuenta factores de vulnerabilidad, como el entorno de la vivienda, acceso a servicios públicos, el medio ambiente, la escolaridad, la desescolarización, la movilidad, la salud, el trabajo, la recreación y los ingresos de la familia. Es decir, al ser estas problemáticas que más aquejan a los habitantes del barrio María Cano Carambolas, y por consiguiente a las familias y a niños, niñas y jóvenes son: la inestabilidad económica, y la baja formación profesional y el bajo acceso a servicios culturales o educativos diferentes a la escuela.

Por otro lado, encuentre a los niños y niñas enfrentados a un mercado infantil, que hiperestimula sus deseos y acciones frente al aparato televisivo utilizando las múltiples ofertas de canales especializados y la segmentación del mercado, incorporando con ello actitudes que no son propias, e incluso “Los niños han incorporado costumbres características de otros países. Estados Unidos prácticamente monopoliza la oferta televisiva infantil. México a través de gran parte de los doblajes, difunde ciertas palabras, expresiones, y tonos de voz” (Propper, 2010, p.43). Frente a lo anterior (Buckingham, 2002) añade “el propio

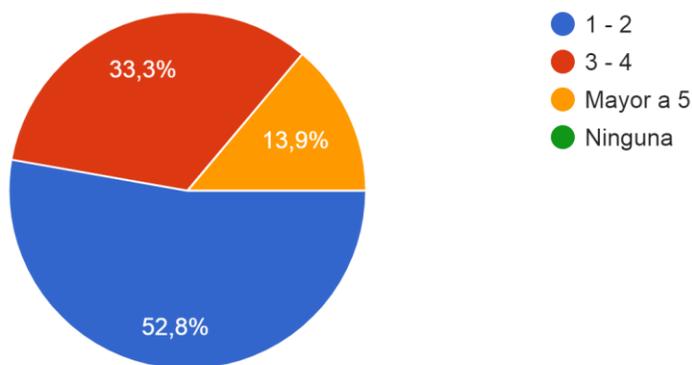
significado de infancia en las sociedades actuales se crea y se define a través de las interacciones de los niños con los medios electrónicos” (p. 9).

Por último, es esencia considerar las dinámicas frente a los hábitos de consumo que este público televisivo enfrentó, para ello retome las preguntas frente las horas de consumo televisivo, los horarios, los acompañantes con los que veían televisión, el número de televisores y la ubicación del aparato en sus viviendas. Por ello, es importante aclarar que la encuesta la realicé por medio electrónico a mis estudiantes de la Institución Educativa Reino de Bélgica, jóvenes de familias en condición de vulnerabilidad, ubicados en los estratos uno y dos. Es importante lo anterior porque dará pistas sobre los consumos de programas televisivos en sectores populares de la ciudad de Medellín, en donde las condiciones de las infancias no parecieran obedecer al margen global de protección así mismo al final con base a los datos arrojados señalaré a que se refiere esta categoría de infancias hiperestimuladas en el año 2010 en la ciudad de Medellín.

Con respecto al número de horas que el EPE2 fueron televidentes, observo una predominancia entre 1-2 horas diarias con un 52,8% del porcentaje total, seguido de un 33% que se ubica en 3-4 horas, y por último un porcentaje mayor a 5 de un 13,9 %, ver Figura 15. En este sentido, observaba un consumo bajo pese al gran número de ofertas programas televisivos. Con relación a esto habría que ampliar que hubo una oferta amplia de programas televisivo, donde muchos de estos canales especializados para niños y niñas ofertaron durante las 24 horas programas televisivos de manera continua, esto nos muestra que, del total de las 24 horas diarias, hubo unas condiciones diversas que pudieron influir en la cantidad de horas de consumo, entre ellas niños y niñas escolarizados, algunos a cargo de cuidadores que dosificaron el acceso a estos.

### 3. En su infancia: ¿Cuántas horas diarias veía usted televisión?:

36 respuestas



*Figura 15. Pregunta 3 EPE2: Infancias y horas de consumo televisivo. Fuente propia.*

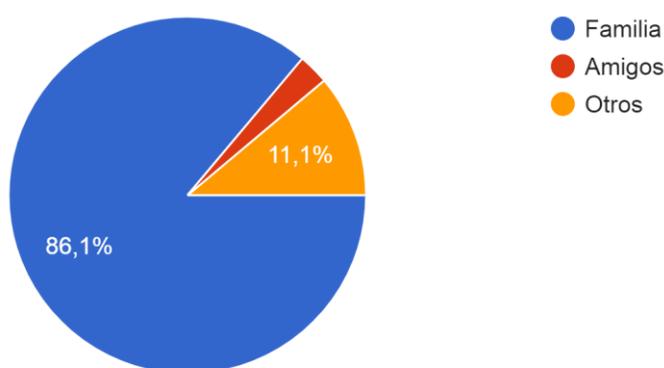
Alrededor de la pregunta que indaga por el horario de consumo de los programas de preferencia, aparece igualmente un consumo dosificado frente a los horarios de disponibilidad de la programación televisiva, es decir que nuestro público televisivo con edades entre los 1-5 años, tuvo acceso tanto en las mañanas con un 47,2%, como en las tardes 33,3% y en menor grado en las noches con un 19,4%. Estos consumos televisivos tendrán una relación con aspectos socioculturales relacionados el acompañamiento, el ámbito social, de nuestros niños y niñas.

Desde mi propia experiencia y las conversaciones con los y las estudiantes la televisión se ha convertido en un acompañante de los niños y niñas, concebidos como un público consumidor hiperestimulado por la amplia oferta de canales infantiles, que además se han encargado de establecer unos consumos infantiles que van desde juguetes, alimentos y lugares, con marcas propias de muchos de los contenidos televisados. Esto evidencia, la masificación de las ofertas y la influencia de las mediaciones familiares y culturales, que también perfilan un modelo de ser niño o niña. Por eso se ubica en la pregunta 6 al EPE2, la indagación por los horarios en los que veían los programas de sus preferencia, aparece que

estuvieron acompañados en mayor medida de sus familiares, ubicando el 86,1%, y es importante señalar que la variable otros, que pudo ser solos o con amigos equivale a un 11,1%, ver Figura 16. De esta manera, interpreto una adquisición baja de autonomía debido al alto acompañamiento “familiar” y por ende de la elección de canales y programas.

## 7. En su infancia ¿Con qué personas veía usted los programas de televisión?

36 respuestas



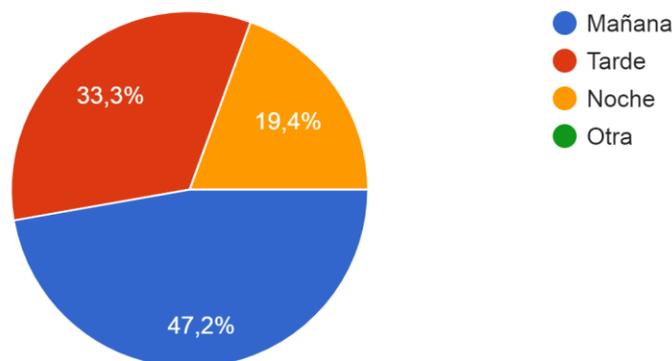
*Figura 16. Pregunta 7 EPE2: Infancias y acompañamientos del consumo televisivo. Fuente propia.*

Nos cuestiona un poco frente a lo que los participantes llamaron acompañamiento familiar, ya que consideramos que hemos sido los adultos los que hemos establecido relaciones tempranas de los consumos televisivos en niños y niñas.

De igual manera, en los horarios en que los niños y niñas vieron televisión también aparecen similares a los anteriores hallazgos, en ello, los factores alrededor de la oferta presentada durante todo el día y la posibilidad de acceder de forma autónoma, dándose en mayor medida en la mañana con un 47, %, frente a la tarde con un 33, 3% y un 19, 4% en la noche, ver Figura 17. Es decir, estos valores serán muy similares al número de horas, y es precisamente la gran oferta televisiva que no podríamos hablar de un solo consumo televisivo en nuestro EPE2.

## 6. En su infancia: ¿Por lo general, en qué horario veía los programas de televisión de su preferencia? :

36 respuestas



*Figura 17. Pregunta 6 EPE2: Infancias y horarios de consumo televisivo. Fuente propia.*

En la hiperespecialización de la programación surge la necesidad de tener un televisor por habitante de la casa, gracias a la variedad de oferta, esto es posible evidenciarlo gracias al alto número de televisores por cada uno de los participantes. Esta observación nos ayuda a comprender mejor las anteriores respuestas, debido precisamente a que este fue uno de los factores más importantes que modifican con ello las dinámicas familiares y por ende al sujeto.

La empresa LAMAC<sup>10</sup>, es financiada por 56 cadenas internacionales, entre ellas; “Discovery kids”, “Nat Geo Kids” y “Nickelodeon”, realiza estudios que buscan “estandarizar servicios de medición y desarrollar una narrativa que cultive e impulse a la industria” (LAMAC, 2019). Es decir, mediante el sondeo de audiencias de los canales infantiles toman decisiones en cuanto a los horarios y las programaciones presentadas en los países Latinoamericanos. Si bien estos estudios hacen parte de un sistema privado, cuyo interés no será generar procesos de formación de audiencias, sí podría el Estado Colombiano

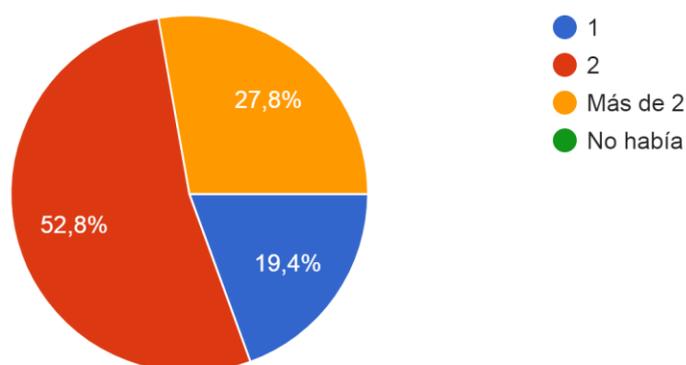
<sup>10</sup> Consejo Latinoamericano de Publicidad en Medios ( Latin American Media Advertising Council) es un grupo sin fines de lucros, financiado por 56 canales internacionales de tv Paga.

generar estudios en una vía diferente a la comercial, generando un consumo crítico de los medios de comunicación desde la escuela, la familia y desde los mismos medios de comunicación. Es decir, pareciera que se acomodan las estructuras del Estado frente a las acciones de la empresa privada, faltaría investigar más a fondo sobre estas posibles alianzas.

Lo enunciado anteriormente frente a la necesidad de formación de audiencias críticas estará muy relacionado con los altos consumos que realizamos frente a los medios de comunicación, en esta caso la televisión, incrementando el número de televisores por casa y con ello sus consumos, para el año 2010 el grupo EPE2, según la Figura 18, tuvieron más de dos televisores con un porcentaje de 80.6%, al lado de un 19,4% de niños y niñas que señalaron tener un solo televisor en sus casas, además ninguno señaló que no había para este año televisor en su casa, lo que implica que tener televisor se ha convertido en una necesidad familiar de primera mano.

#### 4. ¿Cuántos televisores habían en su casa?

36 respuestas



*Figura 18 .Pregunta 4 EPE2: Infancias y cantidad de televisores. Fuente propia.*

Así mismo, el número de televisores por casa, transformará los espacios del hogar y se establecen otras lógicas de disposición, no siendo la sala el mayor espacio para realizar esta actividad, señalando las habitaciones tanto de los hijos como de los padres como nuevos lugares para ver televisión. Con respecto a lo anterior, además de señalar los nuevos espacios

en dónde se instala el televisor, convendría analizar lo que ello representa; un consumo individualizado de los programas de televisión, además de considerarse el televisor como uno de los bienes necesarios dentro de la vivienda o incluso de la habitación.

Además frente al número de televisores en la casa, observe que aunque en mayor medida se encontraba en la sala con un 41,7%, ver Figura 19, los otros lugares serán significativos para hablar de estos cambios en las configuraciones del hogar como espacio mediatizado, referido a la masificación de aparatos electrónicos en el hogar.

## 7. En su infancia ¿Con qué personas veía usted los programas de televisión?

36 respuestas

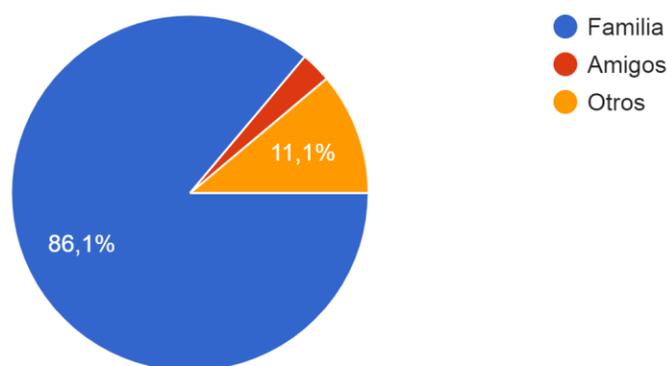


Figura 19. Pregunta 7 EPE2: Infancias y acompañamientos del consumo televisivo.  
Fuente propia.

Nuestro público televisivo del año 2010, tuvo cambios significativos en los consumos de los aparatos televisivos, y por ende de sus hábitos de consumo, estos fueron niños y niñas con edades entre los 1 - 5 años, con un consumo de mayor diversificación en cuanto a los horarios y el número de horas vistas, cuyo consumo televisivo fue en familia, contradiciendo los consumos en solitario en las habitaciones de los niños y las niñas.

Si bien en la investigación no aborde diferentes niveles socioeconómicos de niños y niñas en la ciudad para este año, ya que mi interés como docente de educación artística y cultural estaba ubicado en este sector María Cano, del barrio Carambolas, de estratos uno y dos, ya que eran estos los que se consideraban que estaban siendo mayores consumidores según Duarte (2014) “El consumo del niño es solitario, según los datos, se presenta de manera más acentuada en los estratos uno (52.4%), mientras que los que menos ven televisión son los niños de estratos seis (10%)” (p.54). Evidenciando con ello las divergencias en los consumos televisivos de niños y niñas en la ciudad de Medellín, situación que obedece a las pocas posibilidades de realizar actividades culturales, o deportivas en los barrios de menores estratos sociales.

El público específico 2, corresponde a niños, niñas y jóvenes pertenecientes a uno de los asentamientos urbanos más consolidados en la ciudad, en condiciones de pobreza. Muchos de ellos no se reconocen como habitantes de este lugar, así mismo desconocen su ciudad como propia, ya que se sienten olvidados por una ciudad que no los conmueve. Al momento de realizar la encuesta encontré en ellos una tensión por decir que pertenecen a uno u otro estrato, además de decir cómo viven o con quién viven.

En mis preguntas diarias como docente de este contexto, retumban las voces de niños, niñas y jóvenes que quisieran ser otros u otras, ya que me lo han expresado en charlas ya sea en clase o fuera de ella, muchos de ellos sueñan con tener cosas, vivir en otro espacio, vivir de otra manera, situación que posibilitó que trabajará en la clase el territorio, con el fin de permitirles a ellos y ellas el reconocimiento de su territorio como propio y tratar de comprender sus historias familiares y con ello sus condiciones de vida.

Es decir que estas infancias hiperestimuladas correspondieron a niños y niñas ubicados en espacios mediatizados cuyo consumo televisivo se presentó con una amplia oferta de programas infantiles en canales hiperespecializados, con aparatos televisivos, cuyo consumo fue dispuesto en edades entre los 1 – 5 años, por sus familias o cuidadores y que ello ha permitido un no reconocimiento de sus identidades culturales propias.

### 7.6.1 Preferencias de consumos en las series animadas televisivas de las infancias hiperestimuladas del año 2010.

El análisis de las preferencias en las series animadas televisivas vistas por el EPE2, nos posibilita saber a partir de los consumos televisivos, un dato que no pudo evidenciarse en los hábitos de consumo, frente al consumo de televisión paga o abierta, en la siguiente gráfica se ubican los programas seleccionado por los participantes:

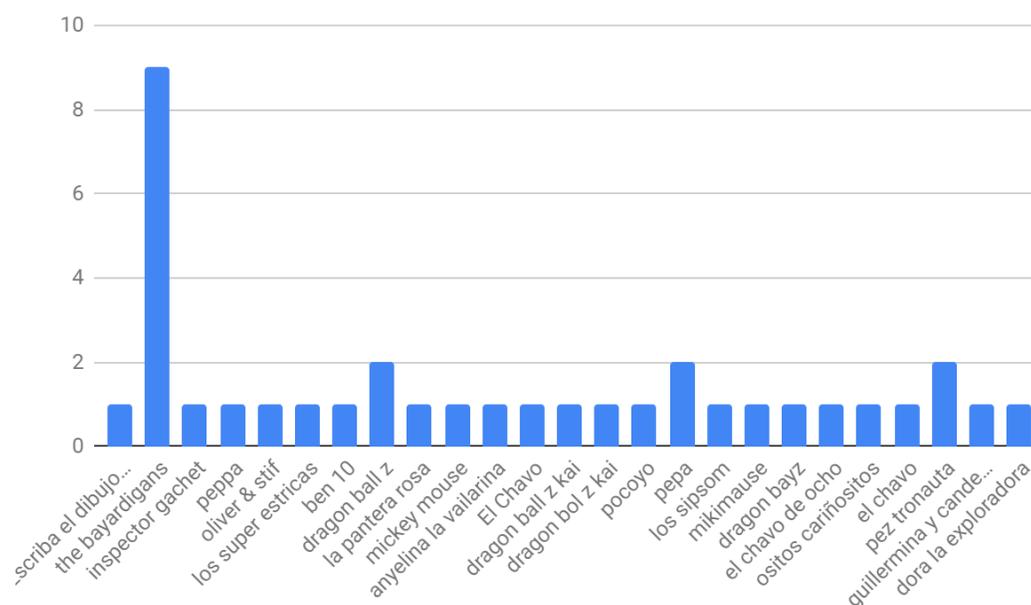
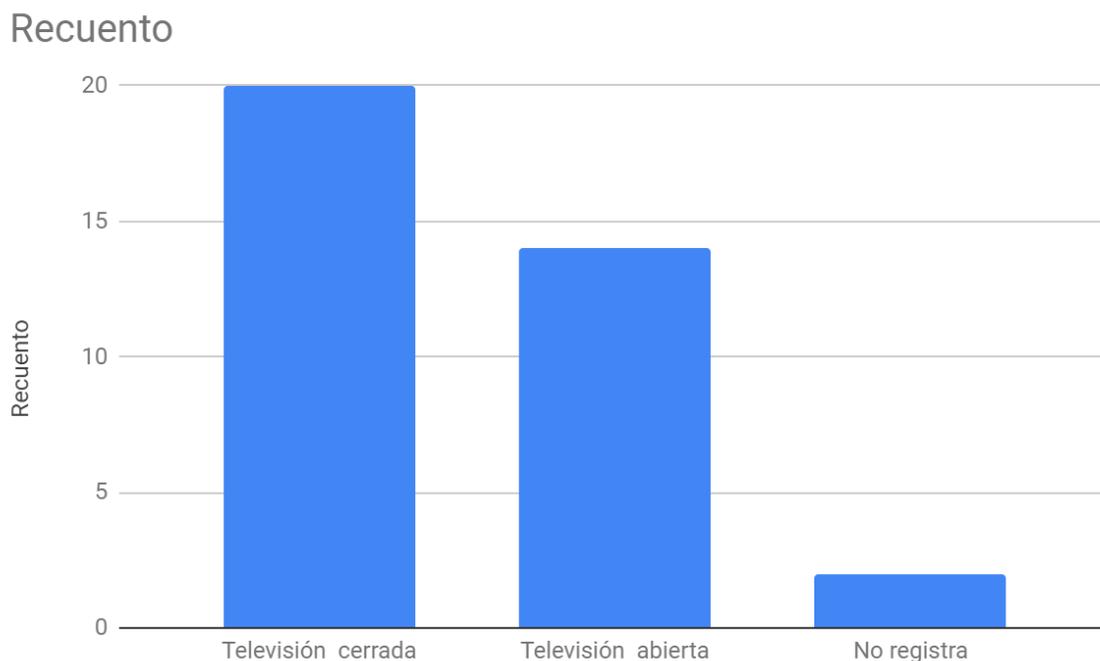


Figura 20 .Pregunta 8. EPE2: Infancias y series animadas. Fuente propia.

En la Figura 20, se señalan además de la tendencia encontrada de series animadas comerciales con mayor índice: “Los Backyardigans” (9), “Dragon Ball” (3), “Mickey Mouse” (3), “Peppa”, “Peztronauta”, “la Pantera Rosa”, “El Chavo”, “Ben 10”, “Pocoyo”, “Ositos cariñositos”, “Teletubbies”, “Dora la Exploradora” y “Guillermina y Candelario”. Si bien nuestro objetivo fue encontrar la serie animada con mayor tendencia en el EPE2, vale la pena detenerse en el análisis de los programas presentados, los programas que presentaron una mayor recordación, luego de los “Backyardigans” fueron “Ben 10”, “Pepa” y “Peztronauta”, todos ellos presentados en la televisión paga, mientras que las series como “

Dragon Ball”, “Mickey Mouse”, “ La Pantera Rosa”, “El Chavo”, y “ Guillermina y Candelario” fueron series presentadas por la televisión abierta , Para ubicar si cada una de ellas era de televisión abierta o cerrada se buscó en internet sobre ellas además de los canales de emisión en Colombia.



*Figura 21.* Tipo de televisión consumida: Fuente propia.

En la Figura 21, se evidenció un mayor índice de niños y niñas público de televisión cerrada, con un total de 20 televidentes equivalente a 55%, en ella “Los Backyardigans” fue la serie que registró mayor audiencia con un total de 9 televidentes, es decir, casi la mitad de los consumos televisivos en su oferta, por otro lado el consumo de las series animadas de la televisión abierta fueron de 14 equivalente a 38.8 % televidentes de programas muy variados.

Como lo mencionamos anteriormente nuestro EPE2 fue y es partícipe de unas condiciones socioeconómicas restringidas, donde si bien fue importante tener un televisor en sus casas, el consumo de televisión paga según IBOPE Colombia, para el año 2010 será inferior que en los niveles socioeconómico altos.

Y en ello se manejó una hiperestimulación además de los contenidos, en las ofertas televisivas para ellos y ellas, permitiendo escoger series de carácter internacional, cuya narrativa se basó desde la “morfología del cuento” mediante las de los personajes; “El antagonista trata de traer información, El antagonista trata de engañar a su víctima, El héroe buscador acepta o decide intervenir” (p.40). Con relación a lo anterior podríamos decir que estas narrativas tanto de las series animadas emitidas en la televisión cerrada como abierta guardaron estas características, cuya estrategia narrativa fue desde las fábulas que llevaron consigo moralejas.

En la serie animada “The Backyardigans” aparece reiterativamente el trabajo en grupo, en ellos la condición del héroe solitario se desdibuja. Anteriormente los héroes actuaban en soledad o en dúos, en los cuáles uno cumplía un rol protagónico y los otros secundarios. Lo novedoso es la aparición de tríos y también la creación de familias de héroes. ” (Popper, 2007, p. 60). Sus personajes se convirtieron en una especie de héroes familiares, en donde algunos asumieron la postura de villanos o héroes. Además de los aspectos mencionados, que nos servirá de insumo para realizar un análisis más claro de las series animadas comerciales presentadas con mayor índice de consumo, retomando datos relacionados con las categorías de género, cambios en las dinámicas de ver, igualmente en los espacios familiares y por último cambios en las maneras de ver televisión.

Frente a los consumos televisivo vale la pena mencionar que evidenciamos que la serie animada los Backyardigans fue la de mayor tendencia, razón por la cual analizo su estructura narrativa, junto con sus personajes, los valores morales que nos permite reconocer cuál ha sido la identificación que nuestro EPE2 tuvo con esta serie animada.

Dejo frente a lo anterior el interrogante de lo que señalaba en las encuestas con la televisión abierta, es decir que para los años 2010, la posibilidad de formación de un consumo crítico de estas audiencias estuvo mediado por producciones que se escapan de la dinámica de las producciones internacionales. Sin embargo el intento fue dispersado por la cantidad de productos audiovisuales ofertados, valdría la pena preguntarse sobre cuáles han sido la intencionalidad de la televisión abierta en Colombia frente a este fenómeno.

### **7.6.2 Sistemas de valores de las infancias hiperestimuladas en el año 2010 en la ciudad de Medellín.**

En las infancias hiperestimuladas para el año 2010 en Medellín se evidencian algunas *construcciones interpsicológicas* construidas por los niños, niñas y jóvenes en una ciudad cuyo enfoque industrial continúa en aumento.

Para ello retomo los cambios acontecidos en las infancias en la ciudad de Medellín, pero no sin antes abrir el debate frente a lo que algunos llaman crisis de la infancia o “desaparición de la infancia” (Postman). Nos permitirá ubicarnos en la noción que Narodowski (1999) nombra como “infancias hiperrealizadas” y con ello las múltiples transformaciones que en ella se vienen dando, esta última frente a la relación de esta con los medios de comunicación “se trata de chicos que realizan su infancia con internet, 65 canales de cable, video, family games, y que hace mucho tiempo dejaron de ocupar el lugar de no saber” (ibíd., 199, p. 47).

Con esta premisa hablamos de otras condiciones socioculturales de construcción *interpsicológica*, desde el artefacto; ya sea televisión, computador, celular, pero para ello deberemos nosotros los maestros y las maestras, la familia, la escuela ampliar la mirada frente a lo que sucede “para comprender estos cambios debemos ir más allá del esencialismo y reorganizar la naturaleza diversa de las infancias actuales” (Buckingham , 2002).

Es decir, en ello aparece otras nociones de infancias, y con ello permitirles a ellos otros espacios, reflexiones, que han ocupado desde sus familias, la escuela, y con ello, sus hábitos de consumo. No podríamos hablar de una sola vía de construcción, sino una multiplicidad de rutas en dónde estos se encuentran transitando.

Recordemos que es a partir de los derechos del niño en el año 1989, en dónde se “modula y funda el discurso de la infancia” (Martínez 2006) a partir de un proyecto humanizante de la infancia“, en ella también se buscó generalizar una “multiplicidad de la infancias que es apenas el reflejo de una infancia dividida, jerarquizada y nominada en sus desigualdades” (ibid, 2006).

Así también, estos niños, niñas y jóvenes reconfiguraron sus referentes de conducta desde sus relaciones con los medios de comunicación, en este caso a partir de la televisión, como

un contrarrelato de la narrativa de la escuela actual que continúa con la estrategia con la que se inició, formando a partir de una única identidad nacional.

Pero que, desde sus contextos culturales, pareciera haber una noción de infancia que se solapa con las *infancias diferenciadas*, con unas condiciones particulares; con consumos diversificados, en donde si bien el mayor porcentaje señaló tener televisión paga en sus casas un 55%, el resto con un porcentaje del 38% mediante la escogencia de los programas de mayor índice de consumo.

En este último porcentaje se presentaron programas muy diversos, es decir debido a la no posibilidad de accesos o ya sea porque esta narrativa no fue cercana para ellos, sus consumos televisivos contienen desde serie animadas presentadas en los 80, serie animadas colombianas, y programas de televisión cerrada, es decir esto habla de unas múltiples narrativas, y con ello múltiples relaciones interpsicológicas.

### **7.6.3 Medios de comunicación cambiantes**

En los datos de la encuesta al EPE2, pareciera no haber una sola condición de infancia, ya sea desde sus condiciones socio política, en los medios de comunicación, la escuela, el estado, estableciendo entre cada uno de ellos diferenciaciones y puntos de cruce. Esas condiciones socioeconómicas no serán un factor determinante para los accesos a los medios con prácticas de consumo reestructuradas o simplificadas. Los cambios frente a los medios de comunicación han sido diversos en Colombia, pasando de la televisión educativa a la comercial y con ella a la aparición de sistemas de televisión cerrada y con ello las ofertas, los intereses comerciales, situando a niños y niñas en condiciones de consumidores. La gran mayoría de estas producciones fueron series animadas elaboradas en los Estados Unidos, Canadá, Europa, es decir que estos mismos han sido los encargados de establecer un tipo de infancia universalizante y que además han pretendido cristalizarla mediante las narrativas de las series animadas

Pese a las regulaciones establecidas por el Estado frente a las franjas de televisión infantil, los contenidos apropiados, en la televisión paga se aborda este tema, según (Fuenzalida, 2016), desde una programación por edades, pero parece no ser suficiente ya que en ellas hay unas intencionalidades disfrazadas de inocencia. Esta postura pareciera ser muy trágica frente

a la televisión, pero es pertinente la formación de audiencias y productores críticos de estas audiencias, pero ello no se logrará sin las intervenciones políticas y sociales del Estado.

En la serie animada “Los Backyardigans” se observa un grupo indiferenciado de niñas o niños, no aparece allí una noción de *masculinidad o feminidad*, infancias hiperestimuladas desde los lenguajes, los sonidos, los colores, los textos narrativos, que han llevado a las infancias como show, las infancias “modelos”, “cantantes”, “bailarines”, “locutores”.

A continuación, ubico las preguntas relacionadas con *las características, la descripción física y los valores morales* que referenciaron del personaje.

#### **7.6.4 Valores morales en las series animadas televisivas del EPE2**

Estas infancias hiperestimuladas han estado enmarcadas en Colombia desde diversos estamentos, comenzando por los derechos del niño, el código del menor y el nuevo código de infancia a adolescencia. Y que según los datos arrojados en la encuesta fueron niños y niñas con edades entre los 1 - 5 años, aún no escolarizados en donde la familia fue su primera entidad socializadora, Según Berger y Luckman “la socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad” (p.166). Debido a las condiciones de las infancias enunciadas anteriormente, fue inicialmente la familia la encargada de estos procesos de socialización primario en donde estos niños y niñas configuraron sus primeros esquemas mentales.

Este público televisivo señaló haber visto televisión en unas condiciones específicas con unos hábitos diversos, con un acompañamiento televisivo familiar, quienes dispusieron de los medios o los instrumentos para que ellos fueran públicos televisivos.

Es decir que los valores morales a los que se va referir las infancias hiperestimuladas, sitúa a la familia como posibilitadora de estos conceptos, ya sea de amistad, compañerismo, competencia como veremos a continuación. De los personajes enunciados en la tabla 11, se emitieron programas americanos y japonés, remarcando este último con los de mayor índice de consumo. Con un mayor índice de personajes femeninos, debido precisamente a que el número de mujeres encuestadas fue mayor que al masculino. Las características que señalaran de los personajes hace referencia a una multiplicidad, que van desde los aspectos físico, las acciones que no siempre podrían ser positivas en dónde la travesura, la pelea y las

transformaciones de este personaje son posibles. Así mismo en la descripción física describieron un número considerable de aspectos físicos recordando desde el color del cabello, su ropaje y su contextura, en ellas pareciera no existir un único ideal de ser, con los personajes diferentes entre sí. Y, por último, frente a los valores morales que estos personajes promovieron en las series animadas televisivas se encontraron; la imaginación la paciencia, la responsabilidad, la competitividad y la inteligencia como propias de un ideal de ser.

Y son precisamente los valores morales que las industrias televisivas de los canales especializados se han encargado de configurar con programas que busca ya sea la motivación a la ciencia, la innovación el emprendimiento. Y con ello alentar unas intencionalidades de mercadeo, expresado por (Castagna, Ripoll y Possamai, 2002) como la intencionalidad de la cadena televisiva *discovery kids* de alentar una educación ambiental corporativa. Es decir, que estos valores morales enunciados podrían a obedecer a la construcción de un tipo de sujeto que esta pretende construir a través de valores propios de marketing.

<b>Escriba el personaje que más le gustaba de ese dibujo animado:</b>	<b>¿Qué le gustaba de ese personaje?</b>	<b>Describa físicamente ese personaje</b>	<b>¿Qué valores morales tenía ese personaje? ejemplo : era malo, bueno, paciente</b>
El pájaro loco	Cuando decía tonterías	Era azul, su pico y pies amarillos, su cabello rojo y ojos grandes	Creo que era algo malo porque se burlaba de la foca
Uniqua	Que era inteligente y por lo general todo	Amarillo, linda, ropa roja con flores etc.	Como ellos se imaginaban aventuras ella hay veces era la

			mala pero por lo general ella era buena paciente.
Inspector	Que siempre sacaba de su gorra comida	Quequeño parece un robot	Era bueno porque siempre estaba en todo caso
Lala	Decorar y las frutas	Gordito, vestía amarillo	Era buena, era muy dulce con los animales y le gustaba ayudar.
Mama Cerdita	Que por que la barriga era toda rara	Era gorda toda deforme habla todo raro y para hablar decía como un cerdo	Era Paciente
Mikey	Cuando se besaba con minnie	las orejas son negras la cara es como blanquita , pequeño, y es un ratón	Bueno ,responsable , respetuoso y bueno con la gente
Oliver	La forma de jugar futbol	Pequeño,rápido,pelolacio y de buen	Era bueno, paciente,

		corazón	
El matador	Lo chistoso	Alto, con el pelo largo. Delgado	Bueno, cansón, paciente
Ben	Que se transformaba	Con 10 años, pelo café, vestuario negro, blanco y verde	Es bueno
Goku	La fuerza al pelear etc.	Tiene pelo, ojos, orejas, nariz, boca, usaba un uniforme naranja con azul y se convertía en dios	Era bueno y paciente
Pablo	Su personalidad	Es azul era gordito con manchas amarillas	Bueno y muy inteligente
La pantera	Que era muy bueno y ayudaba mucho	Era una pantera rosada y ojos amarillos	Era bueno muy tolerante
Naruto	Todo	Es alto blanco pelo mono ojos rojos	Es bueno paciente

Pluto	Que es todo gracioso Hace Travesuras Etc	Es Flaco Le Gusta Los Huesos ETC	Bueno Cariñoso
Tacha	Que es una hipopótamo y aparecía en todas las series que daban	Es amarilla, es una hipopótamo, tenía un vestido rojo con flores anaranjadas, tenía unos zapatitos rojos y siempre era sonriendo	Era buena, cariñosa, sonriente
Anyelina	Que era bailarina y que era muy cariñosa con sus amigos	Era rosada tenía cara de buena gente y vestía de tul rosado	Era bondadosa y paciente
El Chavo	Me gustaba la forma de ser del personaje y me hacía reír muchísimo	Era humilde bueno	Era bueno y paciente
Chelsy	Que era muy tierna era monita blanquita era muy juguetona	Mona , pequeña, blanquita, sarca , mantenía con vestidos y tenía un perrito	Alegre, responsable, amable , humilde , respetuosa , comparte y amigable

Ralf	Era muy humilde & muy carismático	Era pequeño, calvo, rápido & muy cabezón	Era muy bondadoso & muy humilde
Goku	Como hace reír y como molesta a Veggeta	Pelo negro, abdomen, brazos fuertes	Era bueno
Goku	Todo	Fuerte	Bueno
Tacha	Que habla muy bueno me hacia reír mucho ella es muy cariñosa y muchas cosas más	Es gordita, es amarilla, tiene vestido rojo con flores y es un hipopótamo y tenía los zapatos rojos	Es cariñosa, amable, es buena, hace muchas aventuras con sus amigos
Elly	Lo gordo	Gordo, feo, estúpido, orejón	Honrado, bueno
Arcoíris	Su amistad	Es rosada tiene un arcoíris en su barriga	Bueno
Bar	Las creatividades	Es amarillo	Paciente
Tacha	Lo gracioso regordete	Es un ratón animado	Bueno & amistoso
Tacha	Todo	Es alto blanco pelo	Es bueno paciente

		negro	
Tacha	Chistoso y bobo	Flaco con boso	Bravo regañón
Tacha	Su amistad y su sinceridad	Es rosada y tenía un arcoíris en su barriga	Bueno
Chilindrina	Todo	Era chillona, enana y me hacia reír mucho	Buena, paciente, respetuosa
Shey	Que ganaban sin trampa	Pelo corto color negro piel moreno	Bueno paciente
La Pom	Que nos ponía a bailar	Era una pelota con misiones por dentro	Bueno
La Pom	Nos ponía a bailar	Una pelota con misiones por dentro	Bueno
Guillermina	El cabello	Tenía el pelo esponjado, era morena. Tenía la cabeza más grande que el cuerpo	Era muy amarrada algunas veces
Dora	Las pulseras	Tiene el pelo corto tiene la cabeza más	Era muy inteligente para buscar cosas y

		grande que el cuerpo y es trigueñita	lugares
Yor	Dinosaurio	Marrano	

*Tabla 11. Tipo de televisión consumida: Fuente propia*

Las infancias hipertimuladas corresponderán a las imágenes en movimiento impuestas por la era de la reproductibilidad, de la diversificación de los medios de comunicación, en palabras de Buckingham (2002) de una “proliferación. Es decir, asistimos a nuevas concepciones de imagen, audiencia, público, nuevas concepciones de niño-audiencia (Fuenzalida, 2017, p-14). Pero la pregunta, que corresponde en este momento, y que nos convoca en este proyecto es sobre los contenidos ideológicos puestos allí, y lo que estamos haciendo o no frente a ellos, desde la escuela, la familia.

### **7.7 Producción de la serie animada: “Los Backyardigans”**

Producción de Estados Unidos y Canadá”, realizada en el 2004, a partir de muñecos en 3D generados a computador dirigida a niños y niñas con edad preescolar, de muy destacado colorido. Cada episodio dura 25 minutos aproximados. Janice Burgess fue la productora ejecutiva (Fuenzalida, 2017, p.143).

La serie animada tuvo 4 temporadas, cada una de ellas compuesta por 20 episodios. De estos se observaron 60 episodios, correspondientes a las temporadas 1, 2 y 3. En ellas se analizaron algunos de los episodios referenciados por el grupo encuestado. Entre estos: de la temporada 1, el episodio 41, de la temporada 2, y el episodio 60 de la temporada 3, producidos durante los años 2005 y 2008, y emitidos en Colombia por el canal de cable Discovery Kids.

A continuación, situaremos la biografía de Janice Burgess, una de las realizadoras y productoras de la serie animada comercial canadiense - americana. A partir de la entrevista publicada en el diario; el Investor’s Business Daily, realizada por Patrick Seitz (2012).

Nacida en Pittsburgh, Estados Unidos, en 1954, Historiadora de Arte de la Universidad Brandeis University de Waltham. Comenzó su trabajo en la televisión siendo voluntaria, en algunas cadenas televisivas. Lo que le permitió trabajar como asistente y coordinadora, en New York City, en el programa: “Children’s Television Workshop”, conocido como: “The Sesame Workshop”.

Trabajó en la producción y realización de algunos programas de las cadenas televisivas, entre ellas; Nick J, en dónde tuvo a su cargo la supervisión de la producción de Peabody (ganadora del premio Emmy), y programas de Nick Jr. Conocido como "Blue's Clues" (*Las Pistas de Blue*) y "Little Bill" (creado y producido por Bill Cosby).

Fue la productora del programa: “Mis Amigos y Yo” (“Me and My Friends”), antecedente de la serie animada “Los Backyardigans”, un programa realizado a partir de marionetas humanas, música y baile. A pesar de que el programa no se emitió en la televisión, se retomaron cuatro de los cinco personajes de Los Backyardigans.

También participó como realizadora principal, en un trabajo conjunto entre Nickelodeon y Nelvana producciones en el 2004 con “Los Backyardigans”. Este ha obtenido algunas premiaciones por contenido educativo. Uno de los elementos más importantes que señala Burgess (2012) con respecto a “Los Backyardigans”: “la clave es hacer que esas aventuras no den miedo y que no sean imitables excepto en la mente de cada uno”. En ella cada episodio cuenta con su propio género musical, que se complementa con coreografías.

En la producción de la serie animada evidenciamos, algunas historias en episodios, sobre museos, obras artísticas, de arte, coincidiendo con la formación de su productora, en historiadora de arte. Frente a ello, en algunos episodios como el de los gráficos 1 y 2, es reiterativo en algunos episodios señalar aspectos relacionados a la historia del arte, desde una mirada “occidentalizada”. Enfatizando de las culturales egipcias y griegas, dejando de lado las historias de los pueblos originarios de América del norte y del sur. Es decir, alentando una mirada Eurocéntrica, concibiendo solamente una única historia.

En el episodio 8: “El secreto del Nilo” se evidencia lo descrito anteriormente, a continuación, señalaré una imagen y parte de uno de los diálogos realizados en él, que considero que enfatiza estas situaciones.



Grafico 1. Episodio 8 “Los Backyardigans”

En el capítulo 8 Tasha canta: “Todos en Egipto me obedecen sin chista, si acoso no obedecen yo los mando a... castigar”.



Gráfico 2. Episodio 24. “ Los Backyardigans”.

En el episodio 24 Pablo canta: “Estos son los tesoros del antiguo Egipto, un reino que existió hace muchos siglos”.

Con relación a la producción, de la serie animada los tres episodios seleccionados guardan algunas similitudes, entre ellas relacionadas con la duración de no más de 24 minutos aproximadamente, los personajes principales, la técnica de animación en 3D computarizada y la estructura narrativa ficcional, llevada a cabo de la siguiente forma:

1. Inicialmente la serie comienza por un intro musicalizado en dónde los 5 personajes se presentan uno a uno, con su respectivo nombre y luego cantan: “Amigos tuyos Backyardigans...En nuestro patio hay un mundo por explorar, cosas increíbles podemos encontrar y a diario salimos a jugar”.
2. Continúa el título de la historia relacionada con el episodio. Este dura aproximadamente 45 segundos.

3. La canción relacionada con el tema del episodio, en ella es reiterativo que se repitan frases, que logará que las acciones tengan una mayor recordación, sumado a lo anterior, los personajes tanto masculinos como femeninos realizan durante cada episodio por lo menos dos coreografías, con un género musical diferente. Lo anterior tiene una duración aproximada de 2 minutos.
4. Ingresan a la escenografía de la historia, construida a través de mundos ficticiales que se adecuan según el tema y la intencionalidad del episodio. Dura aproximadamente 3 minutos.
5. Musical con coreografía, duración aproximada: 2 minutos
6. Se presenta el nudo de la historia, el problema que deben resolver. Duración aproximada 4 minutos.
7. Musical con coreografía, duración aproximada 2 minutos
8. Continúa el nudo de la historia. Duración: 1: 10
9. Musical con coreografía. duración 2 minutos.
10. Desenlace de la historia. Duración 5 minutos
11. Musical final con coreografía .2 minutos.

Es decir, la estructura audiovisual de los episodios se alterna entre diálogos en la historia, coreografías y canciones. Para la realización de muchas de las nuevas series animadas llevan consigo diferentes profesionales, desde lo psicológico, lo pedagógico, en dónde se pretende a partir de lo cognitivo cautivar al público.

Varios programas son realizados bajo el concepto de edutención, ofrecen al niño – audiencia, entretención y elementos formativos que no se relacionan solo con la preparación para el posterior currículo escolar en la educación básica, sino de forma preferente con el desarrollo de sus capacidades socioeconómicas “(Fuenzalida, 2017, p.20).

El concepto de “edutención”, además de tener una intencionalidad formativa para los niños y niñas, en lo económico se enfrenta a modelos comerciales en los cuáles se venden productos relacionados con estas series. Sumado a lo anterior, en las producciones recae un

modelo de infancia único, a partir del uso del lenguaje, las imágenes, los juegos, cantos y diálogos que en este caso le están mostrando las maneras “adecuadas” de comportarse.

A partir de la producción de las series animadas se señala una intencionalidad, en algunos casos moralizantes frente a “bueno” y lo “malo”, lo prohibido y lo permitido. Así mismo se enfatizan palabras, que pretende hacerse desde un español neutro, que acentúa una diferenciación entre las voces de niño o niña. También, el uso de palabras y expresiones mejicanas debido a los doblajes, muchos de ellos realizados desde estos lugares.

Ampliando lo anterior, relacionado a la producción y doblajes, la gran mayoría de estos fueron realizados por el estudio de doblaje “Ki – audio “, una compañía Mexicana del autor y director Eduardo Tejedo, encargada de realizar el doblaje, los títulos y el diseño del audio al español. Esta última se ha especializado en realizar doblajes en especial a las series animadas, pero ello ha tenido unas condiciones que han propiciado la emergencia del doblaje principalmente en México. Muchas de las películas y series animadas han sido subtituladas, obtenido con ello una mayor circulación de sus productos en los países hispanohablantes.

Podemos evidenciar en algunos capítulos de la serie animada “Los Backyardigans”, se genera la pregunta hacía: ¿Qué intencionalidad tiene el uso de palabras Mexicanas en los niños y niñas Latinoamericanos?

Para el análisis de algunos de los capítulos se visualizaron 80 de ellos, y de estos se escogieron tres que nos permitiera contrastar las categorías de análisis que emergieron en la encuesta según el género, la apariencia física, el héroe o la heroína, el villano o la villana y los sistemas de valores. A partir de la relación entre los episodios 9, 27 y 60 analizados en las tablas de análisis, ubicaremos las características que aparecieron en los datos ubicados en la tabla de análisis de la serie animada “Los Backyardigas”.

Comenzaremos analizando la categoría de los roles masculinos que aparecen en la serie, en ella encontrando:

1. En la vestimenta de los personajes masculinos de los episodios 9, 27 y 60, se caracterizaron por la representación de un hombre fuerte, no musculoso ni atlético.
2. Desde la apariencia física y los gestos de los personajes masculinos que aparece en estos episodios encontramos que su apariencia es rígida y menos expresivos frente a la del género

femenino, además de la seguridad que muestran estos personajes frente a resolución de algunas situaciones.

3. En los personajes que aparecieron como malvados se halló que principalmente sus acciones al final de la historia terminan ayudando a sus opositores.

4. Al contrario que en los personajes que aparecen como buenos, los cuales se muestran valientes, brillantes, fuertes, colaboradores, creativos e ingeniosos.

5. En los tres episodios también apareció un niño – niña con unas características infantilizadas, desde su voz y algunas de sus acciones

6. Frente al lenguaje utilizado en ellos el uso de la rima en sus diálogos y canciones y el uso de términos mexicanos.

Por último, quisiera señalar el aspecto relacionado a los índices, ruidos en la animación a partir de pautas comerciales entre los episodios señalados. Lo que logra hacer evidente la intencionalidad comercial que manejan estas producciones.

### **7.7.1 Análisis de las relaciones establecidas de los episodios 9, 27, 60 de “Los Backyardigans”.**

En relación con la categoría de roles femeninos encontramos:

1. La vestimenta del género femenino corresponde a vestidos y zapatillas.
2. Su apariencia física y sus gestos son expresivos, a partir de voces suaves, además de su canto y baile.
3. En el lenguaje presentado usan términos científicos, con pretensiones de ampliar el vocabulario, con palabras sofisticadas. También buscan expresiones mexicanas “guey” y “cuate”.
4. Frente al sistema de valores se señala que los roles femeninos son “delicadas y sofisticadas”, además que sus comportamientos pueden ser egoístas, pero que al final pueden ayudar a solucionar los problemas que se presenta.

En la categoría de villano – villana señalamos:

1. En su apariencia física se muestran fuertes, gestuales, y juguetones.

2. Los villanos o villanas por lo general aparecen como personas malvadas, en algunos casos científicos que, “busca apoderarse de los recursos del mundo”.
3. En los sistemas de valores evidenciamos que el villano – villana al final de la historia decide ayudarlo a su enemigo, así mismo el villano – villana trabaja solo, y por esa razón no gana sus contiendas.
4. En la categoría de héroe – heroína a partir de los capítulos señalados evidenciamos:
5. En su apariencia física y sus gestos se muestran juguetones, extrovertidos y fuertes y traban en grupo.

Coinciden los valores reflejados por las series animadas televisas y las señaladas por el público EPE2, en donde se pone en evidencia como la mega industria de las imágenes, trabaja en la producción de un tipo de niño que corresponden a unas intencionalidad económicas , mediante algunos sistemas de economía basados en la gestión del deseo, Giroux (2002) frente a esto situará : “ Las películas de Hollywood hacen algo más que entretener, ofrecen posiciones al sujeto, movilizan deseos, nos influyen inconscientemente” (p.15), es decir son estas infancias las que asisten al deseo de ser, como urgencia del ser de hoy y con ello de pertenecer retomando a manera de retazos referentes foráneos encarnándolos como propios.

## **8. Propuesta pedagógica para la formación de audiencias /productoras críticas de series audiovisuales comerciales desde el área de educación artística y cultural**

“El maestro mismo fue el primer despojado, ya que aprendiendo para que otros aprendieran, se fue perdiendo el conocer, el pensar, el reflexionar y hasta el hablar”

Boom (2013, p. 5).

En Colombia, como en muchos de los países Latinoamericanos, las concepciones de ser maestros y maestras han estado marcadas por tensiones y resistencias históricas. Estas últimas han dilucidado imágenes diversas sobre las tareas en las cuales el maestro- maestra ha debido ocuparse, pasando de ser un intelectual de la educación a tener que convertirse en un operario del sistema educativo nacional.

La propuesta pedagógica busca visibilizar el lugar de las maestras y los maestros como constructores de conocimiento, “intelectual” como lo nombró el movimiento pedagógico en Colombia y con ello, de un currículo más pertinente a las realidades de nuestros y nuestras estudiantes, que les permita reflexionar desde sus realidades y con ello cuestionar, proponer y realizar sus propios contenidos audiovisuales.

Inicialmente nosotros los maestros y las maestras somos los llamados a tratar de darle la vuelta a un sistema educativo que pretende uniformizar los contenidos en las diferentes áreas, en ellas educación artística y cultural, desconociendo las particularidades de cada territorio, las problemáticas que los aquejan y sus saberes propios, pensándonos como posibilitadores en construcción de una educación artística y cultural pertinente a la escuela actual. Volverse a mirar para reencontrarse, a partir de las construcciones realizadas en los Lineamiento curriculares, que plantea la concepción de un maestro de educación artística y cultural como intelectual, permitiendo pensar y preguntarse qué tipo de sujetos buscamos formar en nuestras aulas de clase; artista, apreciador, consumidor o productor, ya sea desde la música, el teatro, la danza, las artes visuales y los medios de comunicación. teniendo en cuenta los “procesos de desarrollo de pensamiento contemplativo”, “procesos de desarrollo

de pensamiento reflexivo”, “proceso de desarrollo del juicio crítico” según lo lineamientos curriculares del área de educación artística, complementado la idea productores de contenido artístico y multimedia críticos.

Es decir, retomar algunos aspectos de los lineamientos curriculares referidos a la formación en medios, que ha dejado de lado, debido a un sistema educativo que cada vez plantea nuevos planes de estudio que tratan de suprimir las acciones de los maestros y maestro en el aula. Entre ellos están los nuevos documentos para el área “Las orientaciones pedagógicas” (2010) en ellas se busca establecer una relación la relación entre la educación artística y cultural con competencias científicas, matemáticas y ciudadanas.

Pareciera dejarse en la educación artística y cultural otras funciones que no le son propias, que sí bien podríamos asumir en las competencias ciudadanas la pregunta orientada hacia ¿Qué tipo de sujeto pretendemos formar? Así mismo en la expedición currículo (2010) en Medellín se buscó la transformación del currículo escolar de la educación, en el cuál se define: ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué y cómo evaluar los saberes adquiridos por los educandos en la escuela?, una receta de lo que debemos hacer, pasando a ser unos operarios cada vez tecnificados por el medio, dejando de lado nuestro interés, preguntas, cuestionamientos.

En definitiva, y según lo expuesto anteriormente, las orientaciones pedagógicas como “Estándares de educación artística y cultural”, los derechos básicos de Aprendizaje “Expedición currículo”, y entre otros, dificulta y desconoce el trabajo crítico de los medios de comunicación, dejando de lado problemáticas frente al consumo no reflexivo de ello. Pasando desapercibido acciones que de ellos se deriva, y que a pesar de los usos crecientes de las nuevas tecnologías y dispositivos móviles sigue siendo la televisión el eje central de los medios de comunicación, que los niños niñas y jóvenes están consumiendo, reproduciendo estereotipos, señalamientos frente a la diferencia de los sujetos, e incorporándose en modelos comerciales sin tomar en ello ninguna posición.

“La educación artística es un campo en construcción” (Mejía, 2012), que ha correspondido a diferentes ideales políticos, sociales o económicos, esto permite que nosotros como docentes nos interpelemos por ello. Es esta la pretensión de la propuesta pedagógica que pretende que además de formar seres sensibles al medio, sean consumidores y productores críticos.

Para el diseño de la propuesta pedagógica retomamos algunos elementos del proyecto, entre ellos; el diseño y elaboración de la encuesta para identificar consumos reales de los y las estudiantes, en ese orden de ideas se tomaron decisiones y rutas para encaminar dicha propuesta, así también se retomó de la propuesta de formación en audiovisuales de los lineamientos curriculares(1997) Los “ procesos de desarrollo de pensamiento contemplativo”, “procesos de desarrollo de pensamiento reflexivo”, “proceso de desarrollo del juicio crítico”, sumado de un nuevo proceso de producción.

Es importante aclarar que sí bien se presenta la propuesta pedagógica para los y las estudiantes, los maestro y maestras también podrán hacer parte del proceso formativo ya que además de adecuarla a sus contextos y particularidades de sus estudiantes, será un camino que podrán ir transitando a la par de los estudiantes.

En el diseño de la propuesta pedagógica de consumo crítico sobre medios, especialmente programas audiovisuales televisivos, se pretende abordar algunos de los momentos expuestos en el proyecto investigativo, a partir de la realización de encuestas y el análisis de contenidos. Para su diseño, se tuvieron en cuenta diversos textos que nos ayudaron a ir complementando la propuesta, entre ellos, Ferrés (2000) en su texto Televisión y educación en dónde concluye en una propuesta metodológica para el análisis de programas televisivos, estructurada en tres grandes bloques: “Lectura situacional”, que busca establecer en la serie o filme los elementos contextuales que hacen parte de él. Igualmente, “la lectura fílmica”, analizando objetivamente las imágenes y sonidos de estas series animadas, y por último “la lectura valorativa,” en dónde con palabras propias se “emite un juicio” del programa analizado.

Sin embargo, consideramos que la propuesta no se liga a ninguna área escolar en específico, lo cual nos lleva a pensar en encaminar la propuesta pedagógica estructurada para el área de educación artística y cultural en la ciudad de Medellín, Colombia. Así también en el rastreo de fuentes que permitieran nutrir mejor la propuesta, en el “Modelo de análisis de Televisión”, retomando el concepto de “competencia televisiva” que “Denota la capacidad del hombre de servirse históricamente de los sistemas de significación que le permiten interactuar con el medio natural y social e incorporarlo a su experiencia subjetiva e intersubjetiva socialmente compartida” (Bustamante, Aranguren, Arguello, 2005, p. 29).

La propuesta hizo parte de la adecuación curricular para el área de Educación Artística y cultural, en la Institución Reino de Bélgica, en dónde se han realizado diversas alternativas de reflexión en cuanto a los medios de comunicación, una de ellas fue la creación del “Colectivo de Comunicaciones”, en una articulación con la propuesta “Barrio U” de la Universidad de Antioquia. Este espacio ha permitido además de crear redes de apoyo entre docentes e Instituciones en el proceso, afinar la propuesta en cuánto a asuntos metodológicos, desde mis propios interrogantes como docente y los de mis estudiantes, a continuación, se expone la propuesta pedagógica, **Ver Anexos.**

## 9. Aprendizajes y caminos por emprender

En este apartado situó algunas de los aprendizajes y discusiones generados en el proyecto investigativo, entre ellas, las tendencias encontradas a partir de la revisión de la literatura, la importancia de estudios de las series animadas comerciales infantiles y por último la necesidad de trabajar el análisis y la producción de contenidos televisivos en los y las estudiantes desde el área de educación artística y cultural en la escuela actual.

### 9.1 Tendencias de los estudios sobre los medios de comunicación

Aquí ubicamos los lugares de producción de las investigaciones en medios, los temas investigados y con ello la urgencia de investigaciones desde la academia. A partir del catálogo en línea de la Universidad de Antioquia, en los centros de documentación especializados de la misma universidad y de la ciudad, en los catálogos en línea de las universidades colombianas y en las bases de datos bibliográficas DIALNET, REDALYC, EBSCO, JSTOR, SCIELO, SCIENCE DIRECT, SCOPUS<sup>11</sup> y SPRINGER LINK. A partir de las categorías de búsqueda: medios de comunicación, dibujos animados, escuela y arte. Hallando 142 referencias de investigaciones en medios de comunicación a nivel mundial, contrastando estas con algunas de las investigaciones realizadas en Colombia durante los mismos períodos. A partir de las búsquedas realizadas con las categorías antes mencionadas, ubicó una temporalidad a partir del año 1986, hasta la actualidad, ver Tabla 8. Áreas de investigaciones sobre medios. Fuente propia, ya que los dos períodos corresponden a los años de emisión en Colombia de las dos series animadas comerciales: “Centella” y “Los Backyardigans”.

Área de Conocimiento	Documentos
Artes y humanidades	69

<sup>11</sup> Sistema de búsqueda de información científica

Ciencias sociales	44
Medicina	12
Psicología	9
Enfermería	3
Ingeniería	3
Negocios /Administración	1
Neurociencia	1

*Tabla 8. Áreas de investigaciones sobre medios. Fuente propia.*

Según la revisión de la literatura, entre los años 2002 – 2010 se realizaron 142 investigaciones relacionadas con las categorías antes mencionadas. La siguiente Figura 22. Tendencias de la investigación en medios. Fuente: Plataforma Scopus ilustra las tendencias de investigación en medios.

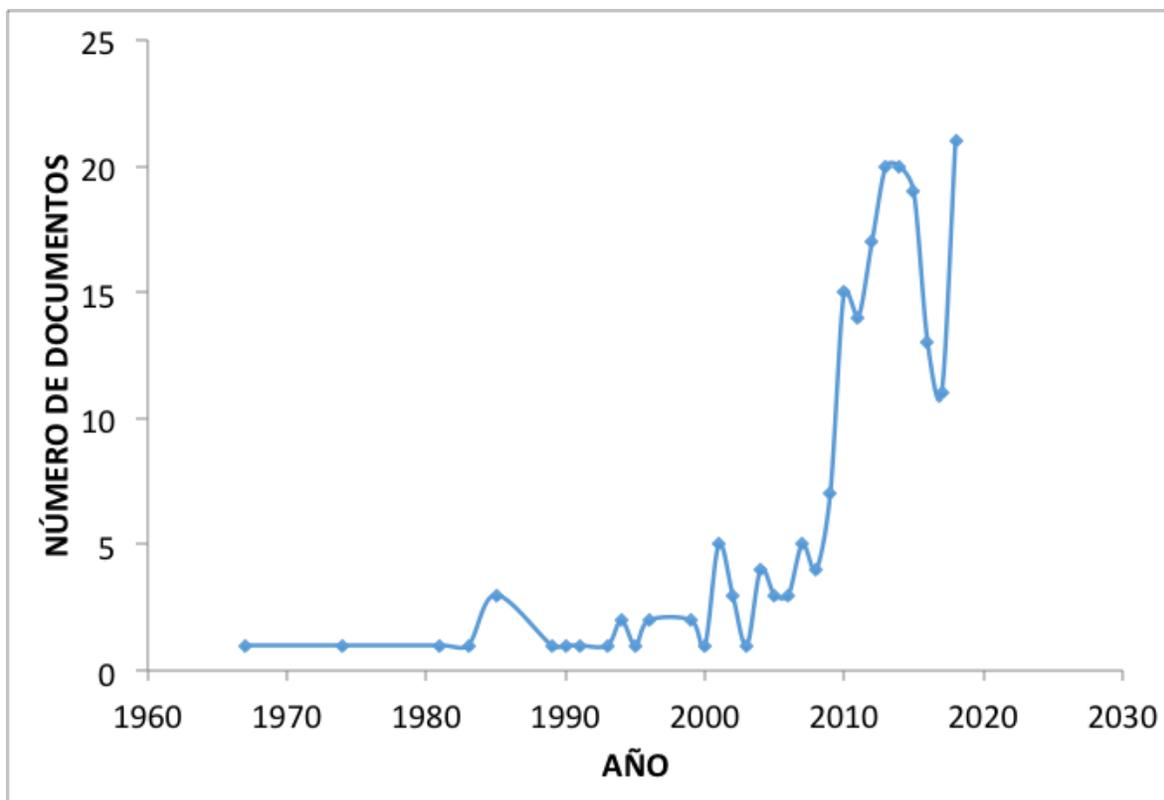


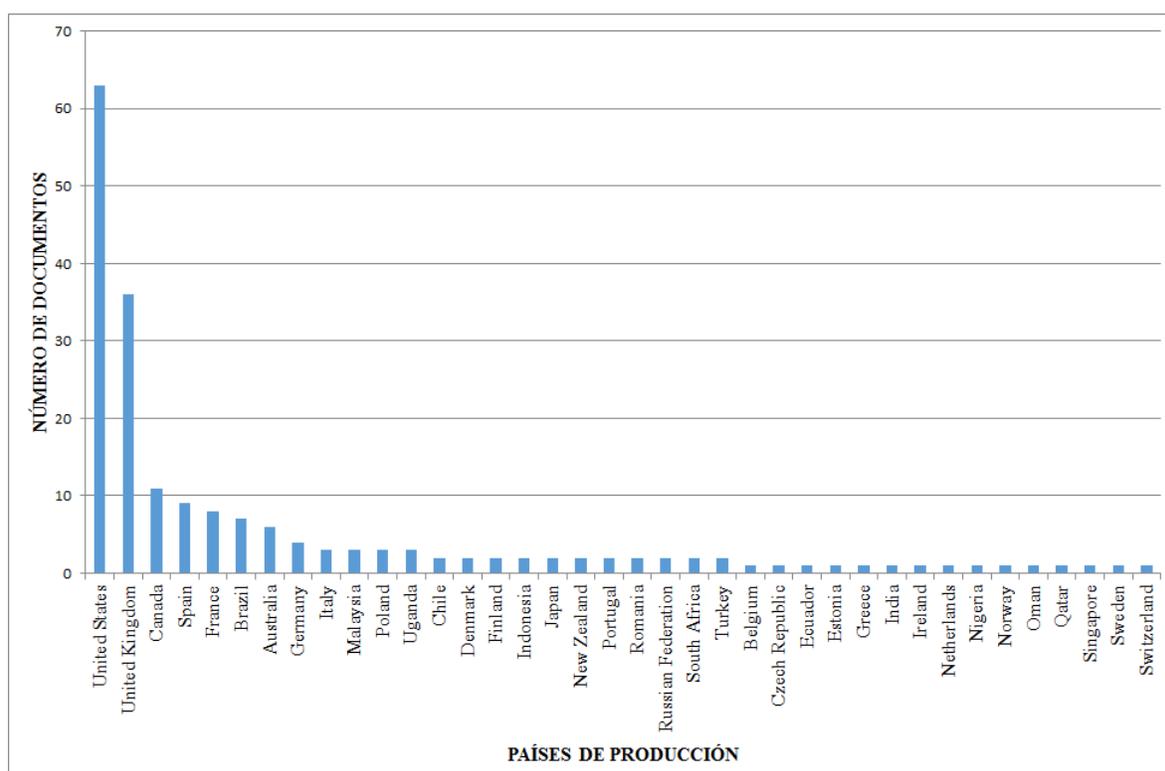
Figura 22. Tendencias de la investigación en medios. Fuente: Plataforma Scopus

Asimismo, se presenta un incremento en las investigaciones a partir del año 2002, siendo los años 2013 y 2015 los de mayor producción, en contraste con los años de 1989, 1998 y 2016 en dónde las investigaciones son menores. Con relación a lo anterior, es importante señalar que frente a los años con mayor número de producción (2001, 2013 y 2016), será necesario abordar las preguntas frente a las condiciones políticas, económicas y políticas que propiciaron la emergencia de este tipo de investigaciones. Al respecto, en estos años se realizaron cambios en los medios de comunicación, y a partir de ello en reglamentaciones frente a estos. Según Buckingham (2010), los recientes cambios en las tecnologías de los medios se pueden entender como una simple cuestión de proliferación, dado que ha aumentado la cantidad de canales, tanto en la televisión terrestre y con la televisión por cable (Buckingham, 2010.).

Los lugares geográficos de producción de las 51 investigaciones (Ver Figura 23. Lugares de producción de las investigaciones en medios. Fuente: Plataforma Scopus),

fueron los Estados Unidos (con 20 investigaciones temáticas) Gran Bretaña (con 13), España (4), Brasil (3). Por último, aparecen Australia, Canadá, Dinamarca, Francia, Malasia y Polonia con máximo 2 investigaciones

Es decir, la comprensión que comienzan a tener los países acerca de la importancia de la televisión en la influencia de la opinión y de la construcción de concepciones sobre la política y demás hechos sociales, generando con ello un aumento significativo en los estudios realizados a partir del año 2000.



*Figura 23. Lugares de producción de las investigaciones en medios. Fuente: Plataforma Scopus*

Algunos de los principales referentes en las investigaciones sobre los medios de comunicación pertenecen a los Estados Unidos, y en áreas sobre los medios de comunicación, especialmente la televisión desde la pedagogía crítica y los estudios culturales, entre ellos: Giroux (1995), Steinberg (2002), Kincheloe (2002), Giroux (2002), McLaren (1995).

Los medios de comunicación se han convertido en un objeto de estudio que ha suscitado múltiples interrogantes que develan las transformaciones contemporáneas de las tecnologías informacionales que vienen con ello representando otros modos de vida. Esto quizás ha permitido plantear desde estos lugares otro tipo de relaciones frente a los medios de comunicación y el lugar de esta en la intimidad familiar.

Como elemento importante frente a los Lugares de producción de las investigaciones en medios, no es gratuito que tres países angloparlantes hayan sido los países con mayor cantidad de investigaciones. Lo que me lleva a cuestionar sobre la relación que se establece entre las investigaciones de estos países además de ser los mayores productores mundiales de contenidos televisivos. Es decir, que hay detrás de ello una intencionalidad económica, política y cultural frente a la apropiación de este tipo de programas en los otros lugares de producción.

Las áreas del conocimiento desde las cuáles se han producido estas investigaciones, son: en la Figura 24, fueron las Artes y las Humanidades (50%), las Ciencias Sociales (63.8%), la Medicina (17.4%), Psicología (13.0%), Enfermería (4.3%), Ingeniería (2.9%), Negocios Internacionales y la Neurociencia (1.4%):

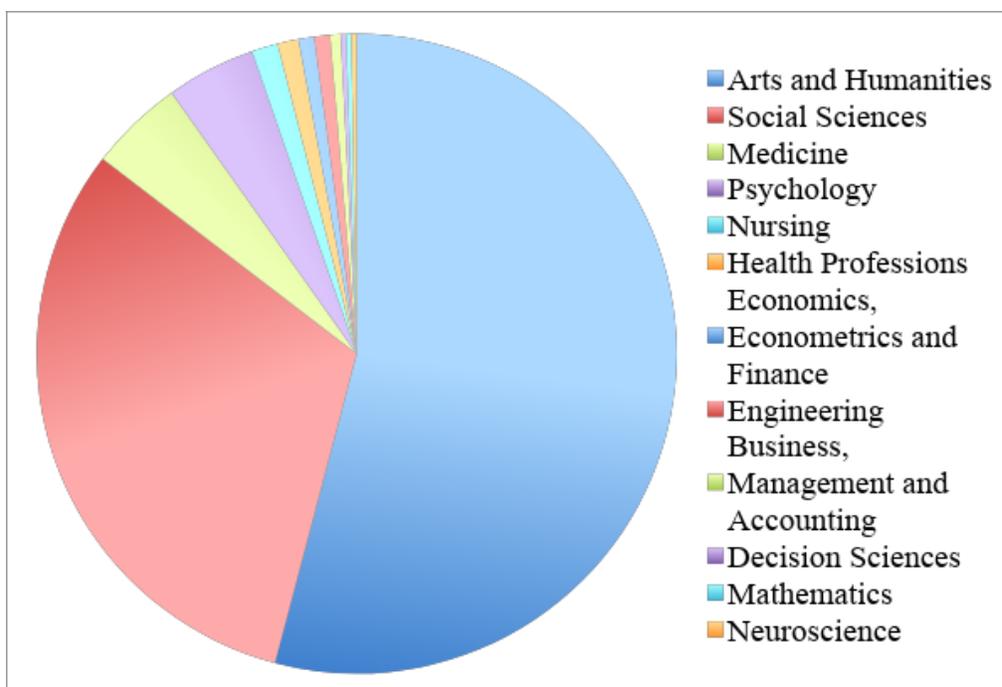


Figura 24. Áreas de estudio frente a los medios de comunicación. Fuente: Plataforma Scopus

Respecto a estas diversas áreas, van a modificarse las posturas frente a las investigaciones en medios, abordándose los estudios sobre medios de comunicación a partir de diferentes enfoques. Se han realizado estudios desde la medicina, psicología y neurociencia encaminados hacia los efectos producidos por los medios de comunicación, desde una postura un tanto “apocalíptica” sobre ellos, relacionada con el papel que ha ejercido la Iglesia Católica frente a los medios de comunicación, especialmente en la televisión, argumentando que:

La televisión es una ladrona de tiempo. Desde este punto de vista cuándo los niños ven televisión ininterrumpidamente durante horas, no hacen muchas cosas que, a largo plazo, podrían ser bastante más importantes desde el punto de vista del desarrollo (Condry, 1995, p.66).

Desde las ciencias sociales y humanas, los estudios se centran sobre recepción, asumiendo al sujeto participe en este lugar, más allá de un mero receptor de contenidos, como un sujeto que toma postura y decisiones frente a lo observado. Con relación a los diferentes paradigmas académicos de los estudios sobre medios, Buckingham (2010) señala que:

Por un lado hay un panorama mucho más optimista, que se refleja en el entusiasmo de Douglas Rushkoff y de los otros autores. Es una versión en general “populista” y, de nuevo una versión que reúne a personas de convicciones políticas aparentemente muy distintas, desde los empresarios que lideran la “revolución de las comunicaciones”, desde los estudios culturales y exponentes radicales de la teoría del “público activo”, el interés se centra en el potencial liberador de las tecnologías de los nuevos medios, ya que se piensa que aumenta el poder democrático de las comunicaciones que transforma a los consumidores en productores, y que permite que se escuchen voces nuevas y se representen nuevas formas de identidad o subjetividades (Buckingham, 2010, p.59).

Lo anterior me permitió ubicarme desde el lugar mencionado por autores como; (Barbero, 1986) y (Ferrés, 1984), permitiéndonos desarrollar la propuesta de investigación desde una mirada crítica y activa frente a los medios de comunicación, específicamente frente a la televisión. A su vez esto nos llevó a realizar otras búsquedas que permitió entender la mirada de los medios de comunicación desde otros lugares, a partir de repositorios digitales de algunas Universidades en Inglaterra, Estados Unidos, Europa y Latinoamérica. Allí encontré textos investigativos a partir de temas más puntuales relacionados con los medios de comunicación, sus prácticas, consumos y miradas. Al respecto, considero relevante la necesidad de enunciar otros lugares para la búsqueda de información, es decir visibilizar los diferentes lugares de producción, que vienen generando con ello otros lugares de resistencia frente a los cerrados sistemas de investigación. Entre ellas, Scopus, que, si bien permite realizar búsquedas sistemáticas de investigaciones, filtra y selecciona solo algunos de los trabajos investigativos que cumplen con los parámetros para ser ubicados en ese espacio. De acuerdo con esto, esta indagación no limitó el rastreo de información en el proyecto, y reconoció otros lugares de enunciación, no limitando el rastreo solo hacia determinadas fuentes investigativas que han sido consideradas “más válidas” que otras. El llamado es hacia la apertura de búsquedas no limitadas, desde diferentes lugares, desde los saberes propios de las comunidades, lo que Sousa (2010) señalará como “El reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico” (Sousa, 2010, p.27).

Desde las ciencias o disciplinas en las que se han producido un mayor número de investigaciones evidencia que en ellos no se destina igual cantidad de recursos, igualmente al ser consideradas que estas áreas no son igual de “relevantes” frente a las otras, ya que en estas no se destina la misma cantidad de recursos, es por eso que en lo que refleja este estudio en dónde a partir de las artes y las ciencias humanas en dónde se ha investigado sobre los medios de comunicación, lo que deja entrever que tanto en las comunidades académicas, no se financian estudios desde estas áreas para este tipo de estudios. Es por ello que frente desde la academia no se haya abordado este tipo de investigaciones y si lo abarquen las grandes empresas privadas de medios de comunicación frente a imposibilidad del estado de ocuparse de este fenómeno.

## **9.2 Series animadas comerciales, verlas más allá de su “inocencia”**

El proyecto buscó ubicar el análisis televisivo hacía algunas de las series animadas comerciales, presentadas a los niños, niñas y jóvenes en la ciudad de Medellín en dos momentos específicos, en los años 1986 y 2010, lo que nos permitió ampliar la mirada del análisis a este tipo de contenidos, que algunas veces han pasado desapercibido, sin una reflexión sobre los temas manejados en ellos, las posturas, los relatos, los lugares, el lenguaje y los modelos que ellas logran establecer de ser niño.

El proyecto cuestiona la mirada apocalíptica de los estudios sobre los efectos de los medios de comunicación, ya que las únicas posibles soluciones que ellas han planteado ha sido la regulación, y en ocasiones desecharlos por completo, dejando de lado todo lo que este ha configurado en nuestros y nuestras estudiantes. Así mismo este se asume desde la recepción, la codificación y descodificación de sus contenidos y además de las relaciones que se establecen entre el contexto, los sujetos y la televisión. Y se hace necesario para los relacionamientos que estos públicos están teniendo con los medios de comunicación más actuales; celulares, computadoras y tablets, y con ellos las intencionalidades del mercado por medios de los youtubers, los intagramer y los influencers, trabajar con ellos desde sus propios acercamientos a estos, permitiendo una descodificación crítica de los contenidos y así también ser productores de sus propios contenidos, desde una postura crítica, en dónde sea capaz de discernir o no frente a estos contenidos y la posibilidad de apropiarse de otro tipo de relatos.

De ahí que, en cada uno de sus objetivos, se buscó desde esta postura entender además de las tendencias de consumo de los sujetos, los contenidos de las series animadas y el diseño de una propuesta que buscará que los y las estudiantes se asuman como productores de sus propios contenidos, y que además tengan la capacidad de entender los estereotipos, las intencionalidades y las dinámicas comerciales que de ellas se desprenden.

Además de lo anterior, consideramos que el análisis de las series animadas emitidas por televisión, como una de las primeras instancias de relacionamientos a los que se enfrentan los niños y las niñas, en este caso en las dos series animadas comerciales que hallamos con mayor tendencia, emitidas en los años 1986 y 2010 ; “Centella” y Los Backyardigans”, evidenciando algunas diferencias en sus estructuras narrativas; sus historias, personajes , apariencia física, vestimenta y sus sistemas de valores. Es decir, mientras en “Centella” se alude a la lucha de la justicia frente al mal, en “Los Backyardigans” se habla del cooperativismo, el emprendimiento, estos conceptos apócalos para nombrar las acciones de un tipo de sujeto. Estos dos períodos permitieron comprender en mí la diferencia con las nuevas generaciones a las que llego cada día, niños y niñas “hiperestimulados” por los medios, con espacios que en su gana mayoría se encuentran mediatizaos por aparatos electrónicos.

Asimismo a partir de las dos épocas señaladas, hay una diferenciación frente a la producción, circulación y distribución de las series animadas en Colombia, específicamente en Medellín, es decir, en el año 1986, los productos televisivos extranjeros que llegaron a Colombia fueron muy limitados, debido a factores económicos, sociales, y culturales, pero que con la aparición del sistema de televisión por cable, en el año 2010, habrá un auge de canales infantiles y con ello series animadas comerciales que conservan en su entramado unas intencionalidades desde la “eduentretención” , emulando unas normativas de género, que desatiende las diversas identidades, situando a nuestros niños, niñas en lugares culturales que no le son propios.

Asistimos hoy a un proceso de globalización cultural, que inició a finales de los años 60, con la consolidación de la televisión como medio masivo visual de información; mucho más eficaz que la radio y la prensa. Para finales del año 2010 la cobertura, la calidad, el equipamiento, el conocimiento y el interés por la web ya era tan grande que una buena parte de casi todos los sectores sociales tenían acceso al amplio espectro de posibilidades

audiovisuales, informativas e interconectadas que presupuso la llegada de la vida virtual. Todo esto, producto de un proceso iniciado en 1961 con miras a la creación de una “aldea global” a través de la interconexión masiva de los medios electrónicos, este proceso hace parte a su vez de un proceso mucho más grande iniciado en 1492, llamado Globalización, pero que para efectos del sistema mundo internacional y sus relaciones, ha ido tomando forma a través del tiempo. En ellos se han planteado algunas narrativas reforzadas por medio de un complejo entramado de dispositivos de control, y sostenidas en el tiempo a través de instituciones públicas presentes en todos los ámbitos: religioso, político, ideológico, económico, cívico, moral, social y cultural, es decir, factores estructurantes de las identidades, todo un conjunto de obligaciones y sugerencias en torno a los modos de ser y pertenecer, nuevas formas de expresión y por consiguiente nuevas políticas culturales que con el advenimiento de la globalización, los avances tecnológicos y los grandes sistemas de información han adquirido nuevos matices y han alcanzado nuevas densidades. La pregunta se dirige hacia la escuela, la familia, los productores, los medios, sobre la necesidad de formación crítica de los niños y las niñas de estos contenidos, pero mientras sigamos ciegos a ello, estos seguirán buscándose en estos, como una necesidad de pertenecer que la sociedad actual les ha hecho creer.

### **9.3 Televisión y Escuela ¿Una relación posible?**

Pensar en ello, en la relación televisión y escuela, implica ampliar, pensar en lo que significa la cultura popular, no circunscrita a una clase social, sino como una condición que logra permear la gran mayoría de acciones culturales. Sin embargo, esta posible relación de la escuela frente a la televisión, va a plantear cuál es el valor que tiene la vida cotidiana de los y las estudiantes en ella, y para ello, Reconocer ello pensar la pedagogía como un acto político y la política como un acto pedagogizado, esto significa, que se cuestionen, se interroguen se interpelen por sus consumos mediáticos, y con ello los nuevos lugares de las identidades.

Como un reclamo constante a la escuela actual, y en ello, los maestros y las maestras tenemos un papel fundamental; hacernos conscientes de los códigos en los que la escuela habla, y demanda otro tipo de cosas, otros saberes, validando además otras estructuras lingüísticas, cognitivas y sociales, frente a ello la escuela tiene que pensarse como

una institución capaz de dar cabida a todo aquello que es diferente, es decir a otras formas identitarias. Y tratar de desacomodar en ella los currículos cristalizados, siendo la posibilidad de proponer de los maestros y las maestras a la escuela, generando resistencias frente a las normativas expuestas cada año por un Ministerio de Educación que busca generar maestros y maestras operarios de unos temas y contenidos, y para ello asumirse como un sujeto crítico, con posibilidad de incomodar , mostrando allí otros caminos posibles, que en mi caso lo emprendo pensando en una educación artística y cultural contextualiza, con la posibilidad de emanciparse, entiendo este no es un punto de llegada no es tampoco una meta, es y será siempre una consciencia que tenemos nosotros los sujetos sobre nosotros mismo y la ubicación en el mundo es un sujeto que piensa. Una maestra como intelectual transformativo, trabajadores culturales con la posibilidad de vincularnos con otros colectivos.

Pensara en ello, es darle cabida a las maneras de incluir la cultura popular en la escuela, a partir de la apropiación de nuevos contenidos propios, locales en los planes de estudio de la escuela y para ello implica proponer análisis de los contenidos, los estereotipos, los roles, las representaciones sociales puestos allí. Sera necesario entonces abogar por la multiplicidad, la pluralidad, y la diversidad en la escuela actual, pero por sobre todas las cosas hacer un llamado a la participación, a la defensa de la libertad de expresión, a la equidad y al acceso libre a información veraz y oportuna.

#### **9.4 Posibles caminos**

Después de poner mi alma y mi cuerpo en este proyecto, como maestra, compañera, artista, quedan abiertos en los mapas de ideas frente al trabajo en medios de comunicación, especialmente sobre la televisión, un camino poco explorado y en ello la importancia de un análisis profundo sobre este tipo de programas, que desde la academia no hemos considerado importante la pregunta por las realidades de las personas. Siendo este un llamado a las organizaciones Estatales a construir escenarios en donde estos jóvenes tengan otras posibilidades de construirse como ciudadanos críticos capaces de transformar su entorno, es necesario entonces la pregunta por la formación de consumidores y productores críticos de contenidos.

El proyecto es un comienzo a la comprensión de estas nuevas configuraciones de infancias que estamos evidenciando ya sea desde nuestras familias o desde nuestras aulas de clase y que alienta a continuar preguntándose desde los sujetos y no solo de los contenidos presentados, y la posibilidad que se generen redes entre la familia, la escuela, los maestros y maestras, las empresas audiovisuales y el estado, que permita conversar, concertar, proponer nuevas maneras del trabajo crítico de las infancias actuales.

## 10. Referencias bibliográficas

- Ahikpa, J (2010). *The effectiveness of still vs. Animated cartoon pictures on learning second language vocabulary* . Southern Illinois University Carbondale.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*. Año 9, número 2. Caracas.
- Álvarez, A (1995). *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá. Editorial magisterio.
- Álvarez, A (2003). *Los medios de comunicación en la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la Escuela?*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Álvarez, A (2014). *Los discursos otros, críticas al universalismo occidental*. Bogotá. Ediciones desde abajo.
- Álzate, J. D. (2012). *Medios de transporte, accidentes de tránsito y legislación en Medellín (Colombia) durante las tres primeras décadas del siglo XX*. *Revista de Historia Regional y Local*, 4(8), 209-238. DOI:10.15446/historelo.v4n8.31856
- Angarita, P. (2003). *Conflictos urbanos, seguridad democrática y derechos humanos*, Memorias del seminario “Seguridad, Derechos Humanos y Paz en Colombia”, organizado por Unión Europea - Programa Andino Democracia y Derechos Humanos, realizado en Bogotá en febrero 26 y 27 de 2003. Bogotá, Programa Andino Democracia y Derechos Humanos, Unión Europea, Primera edición, pp.95 a 120 y 126 a 129.
- Augustowsky, G (2012). *La creación audiovisual infantil como práctica educativa. Estudio de experiencias y discursos en contexto*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI de España Editores.
- Berger, P y Luckmann, T. (1967): *La construcción social de la realidad* (Buenos Aires, Amorrortu).
- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Ediciones Morata.

- Bustamante, B., Aranguren, F, Arguello, R. (2005). *Modelo pedagógico de competencia televisiva*. Comisión Nacional de Televisión, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Castillo, O. (2004). *A la manera de una cruzada, campaña de moralización del cine. Historia de la censura moral del cine en Medellín. 1936-1955*. Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Historia, 2004.
- Cassetti, F. Di Chio (1990). *Cómo analizar un film*. España: Editorial Paidós
- Cassetti, F. Di Chio (1999). *Análisis de la televisión. Instrumentos, métodos y prácticas de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Castillo, L. (2006) *El Estado-Nación pluriétnico y multicultural colombiano la lucha por el territorio en la reimaginación de la Nación y la reinención de la identidad étnica de negros e indígenas*. [Tesis doctoral]. Recuperado en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/cps/ucm-t28946.pdf>
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Núm. 21, pp. 3-17.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Lineamientos curriculares Educación Artística*. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_4.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf)
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Expedición Currículo. El Plan de Área de Educación Artística y Cultural*. Alcaldía de Medellín, Secretaria de educación. Recuperado de: [https://manuelj.gnomio.com/pluginfile.../0/8\\_Educacion\\_artistica\\_y\\_cultural.pdf](https://manuelj.gnomio.com/pluginfile.../0/8_Educacion_artistica_y_cultural.pdf)
- Colombiano, C. C. Edición Especial del Centenario 1887–1987. Superintendencia de Notariado y Registro–Ministerio de Justicia. Bogotá–Colombia. Recuperado de: [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/codigo\\_civil.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/codigo_civil.htm)
- Corea, C. (2003) *La destitución de la Comunicación y el agotamiento de la subjetividad pedagógica*. Buenos Aires, Documento de FLACSO (2003).
- Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.

- DANE (2012). Consumo mediáticos por estratos de la población de 5 - 11 años. Recuperado de : [http://www.mincultura.gov.co/areas/comunicaciones/comunicacion-cultural-y-ni%C3%B1ez/Documents/APROXIMACION%20A%20LOS%20H%C3%81BITOS%20DE%20CONSUMO%20DE%20CONTENIDOS%20MEDI%C3%81TICOS%20POR%20PARTE%20DE%20LOS%20NI%C3%91OS%20Y%20LAS%20NI%C3%91AS\\_FINAL.pdf](http://www.mincultura.gov.co/areas/comunicaciones/comunicacion-cultural-y-ni%C3%B1ez/Documents/APROXIMACION%20A%20LOS%20H%C3%81BITOS%20DE%20CONSUMO%20DE%20CONTENIDOS%20MEDI%C3%81TICOS%20POR%20PARTE%20DE%20LOS%20NI%C3%91OS%20Y%20LAS%20NI%C3%91AS_FINAL.pdf)
- DANE (2016). Consumo mediáticos de medios de comunicación en Colombia. Recuperado de: [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones\\_vida/calidad\\_vida/Boletin\\_Tecnico\\_ECV\\_2016.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/calidad_vida/Boletin_Tecnico_ECV_2016.pdf)
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires, CLACSO.
- De la Nación, P. G. (2006). Código de la infancia y la adolescencia. *Bogotá: Colombia*. Recuperado de: [https://www.redpapaz.org/aprendiendoaserpapaz/images/stories/Material\\_de\\_apoyo\\_redes\\_protectoras/cia1098comentado.pdf](https://www.redpapaz.org/aprendiendoaserpapaz/images/stories/Material_de_apoyo_redes_protectoras/cia1098comentado.pdf)
- Duarte, J. (2017). La autoridad: Verla en televisión y vivirla en familia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 295-307. Recuperado de: <http://bit.ly/2HDsLzE>. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1511807122015>
- Duque, E. 1992). *La aventura del cine en Medellín*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, El Áncora Editores.
- Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Estrada, F (2011). *Manuales de comportamiento audiovisual y educación: el caso de las telenovelas*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, tesis de maestría.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión Y Educación*. Editorial, Paidós Ibérica. Barcelona, España. Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Paidós, Barcelona.
- Florentino, M y Góes, J. *Morfología de la infancia esclava. Río de Janeiro, siglos XVIII Y XIX*. Historia de la Infancia en América Latina. Bogotá: Ministerio de Cultura, República de Colombia.

- Frank, H. (2016). *Looking at Cartoons: The Art, Labor, and Technology of American Cell Animation*. PhD, University of Chicago.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI Editores.
- Fuenzalida, V. (2016). *La nueva televisión infantil*. Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica,
- García, C. (1999). *Niños trabajadores y vida cotidiana en Medellín. 1900-1930*. Editorial Universidad de Antioquia: Medellín
- García del Dujo, A. y Muñoz, J. M. (2004). *Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI*. Revista Española de Pedagogía, 228, 257–279.
- García, M. (1992) Derecho de la infancia – adolescencia en América: De la Situación Irregular a la Protección Integral, Santa Fé de Bogotá, D.C., Colombia 1994.
- García, W. y Martín, M. (2013). *Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación*. Revista Dialnet, Número 36. 55-78 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4480332.pdf>
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*. Barcelona: Paidós.
- Gordo, A. (2007). *Reflexiones: Formación en arte con estudios culturales y escuela de la imagen para enfrentar el momento actual*. En Educación y Ciencia – Número 10. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado de: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/download/.../720/](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/download/.../720/)
- Graeme, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. (pp. 113–145). Newbury Park, Sage.

- Guy, D. (2001). *Girls in prison: the rol of the Buenos Aires Casa Correccional de Mujeres as an institution for Child María Carolina Zapiola Rescue, 1890-1940*. Salvatore, Ricardo et al. (ed.) Crimen and Punishment in Latin America. Law and Society
- Hall, S. (1980). Codificar y decodificar. *Cultura, media y lenguaje*, 129-139.
- Hall, S. (2003). *Introducción: ¿quién necesita la identidad?* En Hall, S. y Du Gay, P. (Comp), 2003, Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires, Amorrortu.
- IBOPE Media (2010). Colombia. Establishment Survey 2009 y 2014. Kalmanovitz, S y López, E. (2006). *Instituciones y desarrollo agrícola en Colombia a principios del siglo XX*. Banco de la República de Colombia. Recuperado de: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra197.pdf>
- LAMAC. (2014). *La calidad de la Tv bajo la mirada de los colombianos*. Consejo Latinoamericano de Publicidad en TV Paga
- Ledesma, N. (2002). *Problemática curricular en la integración de los medios audiovisuales y de los medios de comunicación de masas en la escuela una investigación postestructural en torno a un estudio de caso* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones).
- López de la Roche, M., Martín Barbero, J., Rueda, A., & Valencia, S. (2000). *Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios*. Santafé de Bogotá, Da Vinci editores, S. A.
- Martín-Barbero, J. (2010). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Antrhops.
- Martín-Barbero, J. (1992). *Medios y culturas en el espacio latinoamericano*. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/Jesus-Martin-Barbero.pdf>. Octubre 2018
- Martín-Barbero, J. (1987). La telenovela en Colombia: televisión, melodrama y vida cotidiana. *Diálogos de la Comunicación*. N° 17. Recuperado de: <http://www.dialogosfelafacs.net/wpcontent/uploads/2012/01/17-revista-dialogos-la-telenovela-en-colombia.pdf>

- Martínez, B. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Madrid, Antrhopos.
- Martínez B. (2011). Unicef dejad que los niños vengan a mí. *Revista educación y pedagogía*. Facultad de educación Universidad de Antioquia, Vol. 23 Mayo – Agostos 2011.
- Martínez, G. (2013). Tres momentos de la circulación del animé y el manga en la Argentina. En *Question*. Vol. 1, N.º 39. pp. 169-178. Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1847>
- Matsumoto, D. (2000). *Culture and Psychology: People around de world, Belmont*. California, Wadsworth.
- McLaren, P. (1997). La enseñanza del cuerpo posmoderno: Pedagogía crítica y política de “encarnamiento”. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, España: Paidós.
- McLaren, P. (1999). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores
- Mejía, S. (2012). *Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas*. Uni-pluri/versidad, Vol. 12, No. 2, 2012. Recuperado de: <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/14438/12674>
- Montero, J. (2015). *Formación de nación y educación by Alejandro Álvarez Gallego, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica*. 51:1-2, 240-243, DOI: 10.1080/00309230.2012.709659.
- Norodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Montevideo: Katz Editores Osamu.
- Pawlivsky-Love, L. Y. (2005). *Animation and art education: The Animated Classroom* (Unpublished masters thesis). University of Victoria, British Columbia, Canadá.
- Piaget, J. (1968). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. La Habana: Editorial Revolucionaria.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella S.A.

- Popper, K., Condry, J. (2002). *La televisión es mala maestra*. Fondo de cultura económica, México.
- Propper, F. (2007). *La era de los superniños*. Argentina: Universidad de San Andrés. Recuperado de: <http://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/resumenpropper.pdf>
- Postman, N. (1994). *The disappearance of Childhood*. New York, Vintage books.
- Ramírez, A. (2004). *La imagen de la infancia: aspectos iconográficos*. Revista Comunicar, 24, 2005. Revista Científica de Comunicación y Educación; ISSN: 1134-3478; páginas 129-132. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/article/view/25658>
- Ramírez, L. (2002). *El establecimiento de la televisión en Bogotá: Un proyecto político y cultural auspiciado por el gobierno de Rojas Pinilla (1953-1956)*. Universidad de los Andes.
- Rector, M. (2008). *America Animated: Nationalist Ideology in Warner Brothers' Animaniacs* (Doctoral dissertation). Recuperado de: [http://etd.auburn.edu/bitstream/handle/10415/1436/Rector\\_Megan\\_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://etd.auburn.edu/bitstream/handle/10415/1436/Rector_Megan_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. España: Siglo XXI. Editores.
- Rincón, O. (2006). *Narrativas mediáticas o cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*, Barcelona, Gedisa.
- Romero, S. (2008). *Un siglo de legislación sobre infancia en América Latina*. Historia de la Infancia en América Latina. pp. 615-632. (Bogotá, Universidad del Externado)
- Rodríguez, A. (2012). *Los niños menores de tres años y la televisión*. Bogotá: Ministerio de Cultura, República de Colombia.
- Rodríguez, P. y Manarelli, M. (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad del Externado de Colombia.
- Sandoval, Y. (2016). *Televisión infantil en Colombia Caracterización desde los canales públicos, la audiencia y su programación*. Universidad de Huelva. Departamento de Educación. Tesis doctoral.
- Sartori, G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

- Spitaletta R. y Spitaletta S. (Mayo, 2018).
- Steinberg, R. y Kincheloe, J. (1997). *Culturas infantiles y multinacionales*. Madrid: Morata.
- Torrents, A. (2017). *El anime como dispositivo pensante: cuerpo tecnología e identidad*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral
- Tze Yue G, H. (2010). *Frames of anime. Culture and image – Bulding*. Hong Kong: University Press.
- Valderrama, C. (2007). La investigación en medios de comunicación en Colombia (1980-2009). *Revista Nómadas* (Col), núm. 31, octubre, 2009, pp. 262-276. Bogotá: Universidad Central.
- Villoria, M (2002). (Sub) culturas y narrativas: (re)presentación del sicariato en La virgen de los sicarios. *Cuadernos de Literatura*, Bogotá (Colombia), 8 (15): 8, enero-junio de 2002. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5228609.pdf>
- Vizcaíno, G. (2004). La legislación de televisión en Colombia: entre el Estado y el mercado. *Historia Crítica* N 28. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/.../28176241\\_La\\_legislacion\\_de\\_television\\_en\\_Colombia](https://www.researchgate.net/.../28176241_La_legislacion_de_television_en_Colombia)
- Wortmann, M. L. C., Ripoll, D., & Possamai, L. (2012). Educação ambiental corporativa para crianças: analisando a animação Peixonauta do Discovery Kids. *Perspectiva*, 30(2), 371-394.

## 11. Anexos



# Educación Artística y Cultural

## Secuencia didáctica

1

**Nombre de la actividad:**  
Recepción de la televisión

**Agenda:**  
Diseño e implementación de una encuesta que permita evidenciar los consumos de los y las estudiantes de la Institución educativa.

**Actividad exploratoria**  
¿Con qué programas de televisión me identifico y con cuáles no?

¿Cuántas horas veo televisión?

¿En dónde está ubicado el televisor en mi casa?

## Momento

1

Luego de la actividad exploratoria, trabajaremos en el grupo el diseño inicial de la encuesta relacionada con los consumos de medios de comunicación, específicamente la televisión, en ella las series animadas comerciales.

### Conceptos importantes para sus diseño:

1. Género
2. Nivel socioeconómico
3. Horas de televisión vistas
4. Horario de programas favoritos
5. Televisores en sus casas
6. Lugar del televisor
7. Serie animada de preferencia
8. Episodio que más recuerda
9. Descripción física de los personajes
10. Valores morales que promueve el programa

## Cierre

Con la información obtenida se analizarán tendencias de consumos, además posibles cambios en las maneras de ver televisión.

Se sistematizaran los resultados de las encuestas, tratando de evidenciar tendencias y hábitos de consumo.

Se propondrá investigar en su Barrio qué series televisivas consumen en mayor medida.





## Educación Artística y Cultural

### Secuencia didáctica

2

**Nombre de la actividad:**  
Análisis de las series animadas  
de mayor consumo

**Actividad exploratoria**  
Se observará un comercial  
publicitario, tratando de  
analizar en la alguna  
característica de su estructura  
comunicativa.

Además se hablará de las  
características de las  
imágenes; el color, la forma, los  
sonidos, los diálogos.

¿Cómo nos venden los  
productos en televisión?

### Momento

2

A partir de las series arrojadas en  
la encuesta inicial, se analizarán  
los programas con más alto  
índice de audiencia y en ellos  
los episodios más mencionados.

Deberá realizarse una tabla de  
análisis, teniendo en cuenta los  
siguientes aspectos enunciados  
por Ferrés ( 2010):

“Lectura situacional, Lectura  
fílmica y Lectura valorativa”.

¿Quién produce el programa?  
¿Para quién lo produce?  
¿Cómo lo produce?  
¿Qué intención maneja?

#### Investiguemos sobre el Programa

Nombre del programa,  
temporada, episodio, nombre  
del episodio, duración, horario  
de, canal de emisión, tipo de  
canal, sinopsis del Episodio,  
personajes, estructura  
audiovisual, escenario /  
Espacios, técnica de animación,  
doblajes, narrativa, índices –  
ruidos, símbolos, íconos,  
categorías de análisis a partir de  
roles masculinos, femeninos,  
villano – villana, héroe – heroína.,  
aparición física, vestimenta,  
lenguaje, estereotipos, sistemas  
de valores.

### Cierre

Luego del análisis inicial  
de los episodios de las  
series animadas, se  
relacionaran y  
compararan algunas de  
ellas. Pretendiendo  
encontrar  
diferenciaciones y  
relaciones en “su lectura  
situacional, lectura fílmica  
y lectura valorativa “.

Los y las estudiantes  
deberán presentar una  
exposición a sus  
compañeros y  
compañeras con la  
información obtenida a  
partir de gráficos, dibujos  
, infografías, en dónde  
señalen los aspectos más  
importantes de cada una  
de los programas  
televisivos presentados





## Educación Artística y Cultural

### Secuencia didáctica

3

#### Nombre de la actividad:

Estereotipos y prejuicios de feminidad y masculinidad en las series animadas televisivas

#### Actividad exploratoria

Se presentarán ejemplos de anteriores análisis de otros elementos comunicativos; publicidad en periódicos, historietas, revistas y en la radio.

Se abordará los conceptos de género; femenino y masculino.

¿Qué otros géneros conoces?

### Momento

3

A partir de las series televisivas con mayor índice de consumo se desarrollará un análisis, de la representación de lo femenino, lo masculino y otros géneros.

La intencionalidad principal del ejercicio es que los y las estudiantes desarrollen allí su pensamiento crítico, a partir del análisis valorativo. A partir de la escritura de cómo perciben ellos estos programas, qué les agrada y les disgusta de ellos frente a los estereotipos presentados.

¿Qué estereotipos de manejan en las series animadas televisivas frente a la feminidad y masculinidad?

Con base en la actividad los y las estudiantes deberán presentar un producto en un elemento comunicativo con sus experiencias durante el trabajo.

### Cierre

Los y las estudiantes expondrán a sus compañeros sus producciones de elementos comunicativos sobre la actividad.

Se realizará un cierre presentando los aportes de cada uno de los grupos.





## Educación Artística y Cultural

### Secuencia didáctica

4

#### Nombre de la actividad:

Siendo productores de nuestros propios contenidos Parte 1

#### Actividad exploratoria

Los y las estudiantes observaran un vídeo, a partir del cual explorarán algunos de los elementos para la construcción de imágenes en movimiento.

¿Qué quisiera contar y cómo lo quisiera contar?

¿Conozco cómo se producen las historias audiovisuales televisivas?

¿Cuáles son los elementos necesarios para contar una historia?

¿Cuáles empresas audiovisuales conoces?

### Momento

4

Inicialmente se expondrán los elementos más importantes para la construcción de historias audiovisuales.

#### Temas y contenidos:

Tipos de planos  
Encuadres  
Enfoques  
Story board  
Desenfoques  
Stop motion  
Luces y sombras  
Sonidos  
Construcción de sonidos

Story board; inicio, nudo y desenlace.

Los y las estudiantes a partir de ello deberán construir un story board, teniendo en cuenta en cada una de las escenas los encuadres, las luces y sombras, y los sonidos en su historia.

Creación del logotipo de la compañía audiovisual creada en el grupo de trabajo.

### Cierre

Los y las estudiantes expondrán sus historias y sus story boards frente al grupo, para posibles adecuaciones y sugerencias de sus compañeros y compañeras.



Tabla 16. Diseño de propuesta pedagógica. Fuente propia.

 <b>Educación Artística y Cultural</b>				
<b>Secuencia didáctica</b>	<b>5</b>	<b>Momento</b>	<b>5</b>	<b>Cierre</b>
<p><b>Nombre de la actividad:</b></p> <p>Siendo productores de nuestros propios contenidos Parte 2</p> <p><b>Actividad exploratoria</b></p> <p>¿Qué es una escena?</p> <p>¿De qué elementos se compone una escena?</p> <p>¿Conozco qué es una locación en una producción televisiva?</p>		<p><b>Se conceptualizarán sobre los tipos de locaciones.</b></p> <p>Los y las estudiantes deberán rastrear posibles locaciones en la Institución educativa, que les permita desarrollar su historia. Presentar un plano de la locación, complementando el story board con la locación escogida.</p>		<p>Presentar el story board, con dibujos y las locaciones escogidas para cada una de las escenas.</p>



## Educación Artística y Cultural

### Secuencia didáctica

7

#### Nombre de la actividad:

Siendo productores de  
nuestros propios contenidos  
Parte 4

#### Actividad exploratoria

¿Haz editado algún video  
alguna vez?

¿Qué editores de fotografías y  
video conocen?

### Momento

7

Presentación de editores de  
video on line, en el celular o  
en computador.

Pasos para realizar una  
sinopsis de una historia  
audiovisual.

Los y las estudiantes editarán  
sus videos en algunas de las  
plataformas presentadas.  
Realización de la sinopsis de  
sus producciones  
audiovisuales.

Edición de imagen de la  
caratula de sus producciones  
audiovisuales.

Créditos

En la producción deberá  
aparecer el logo de la  
empresa audiovisual.

### Cierre

Los y las estudiantes  
deberán montar sus  
videos en alguna de las  
páginas que seleccionen,  
dónde esto se pueda  
realizar.

Los videos se presentaran  
en el festival de  
producciones  
audiovisuales en la  
Institución Educativa.





## Educación Artística y Cultural

### Secuencia didáctica

6

#### Nombre de la actividad:

Siendo productores de  
nuestros propios contenidos  
Parte 3

#### Actividad exploratoria

¿Haz grabado alguna vez con  
tu celular un vídeo?

¿Qué elementos debo tener  
en cuenta para la grabación  
correcta de un vídeo?

¿Cuáles son los errores más  
comunes que he realizado al  
grabar un vídeo?

### Momento

6

#### Se conceptualizarán sobre los tipos de locaciones.

Los y las estudiantes deberán  
iniciar la grabación de cada  
una de las escenas en las  
locaciones seleccionada.

Para ello deberán tener en  
cuenta en la grabación, el  
manejo de sus celulares, la  
grabación del audio y la  
iluminación.

Tener en cuenta la  
intencionalidad de la historia.  
¿Qué quiero mostrar con la  
grabación de la historia?

### Cierre

Los y las estudiantes  
deberán traer para la  
próxima clase los vídeos,  
ya sea en memoria, u  
otro dispositivo para su  
posterior edición.





## Educación Artística y Cultural

### Secuencia didáctica

7

#### Nombre de la actividad:

Siendo productores de  
nuestros propios contenidos  
Parte 4

#### Actividad exploratoria

¿Haz editado algún video  
alguna vez?

¿Qué editores de fotografías y  
video conocen?

### Momento

7

Presentación de editores de  
video on line, en el celular o  
en computador.

Pasos para realizar una  
sinopsis de una historia  
audiovisual.

Los y las estudiantes editarán  
sus videos en algunas de las  
plataformas presentadas.  
Realización de la sinopsis de  
sus producciones  
audiovisuales.

Edición de imagen de la  
caratula de sus producciones  
audiovisuales.

Créditos

En la producción deberá  
aparecer el logo de la  
empresa audiovisual.

### Cierre

Los y las estudiantes  
deberán montar sus  
videos en alguna de las  
páginas que seleccionen,  
dónde esto se pueda  
realizar.

Los videos se presentaran  
en el festival de  
producciones  
audiovisuales en la  
Institución Educativa.





# Educación Artística y Cultural

## Secuencia didáctica

8

### Nombre de la actividad:

Análisis de la circulación de las producciones audiovisuales

### Actividad exploratoria

¿Cuál de las producciones audiovisuales te llamó más la atención y Por qué?

¿Cuál te disgustó y Por qué?

Presentación de algunos trabajos de algunas compañías encargadas del análisis de los consumo de medios.

## Momento

8

Análisis de todas las producciones realizadas por sus compañeros y compañeras.

Para este análisis tener en cuenta:

La intencionalidad de la producción

El trabajo audiovisual

La locación

La factura de la producción audiovisual

El sonido

Posibles estereotipos y prejuicios que se evidencian.

### Sinopsis

Imagen de la caratula de la producción audiovisual.

Creación del logo de la empresa audiovisual

## Cierre

Los y la estudiantes presentarán el análisis de las producciones audiovisuales de sus compañeros y compañeras.





## Educación Artística y Cultural

### 4. Recursos

Celulares

Salas de computo

Locaciones para trabajar

Video beam

Plataformas de edición de vídeos

