

**LA RECEPCIÓN COMO PROCESO DE
SIGNIFICACIÓN EN LOS NIÑOS**

**PROYECTO DE TESIS PRESENTADO
POR: DI FINO, LEANDRO ALFREDO**

**DIRECTOR DE TESIS
LIC. PÉREZ LLANA, DIEGO**

23 DE ABRIL DE 2012

Agradecimiento a Diego Pérez Llana por aceptar dirigir el trabajo de investigación aquí presentado; por sus observaciones, comentarios y correcciones que encauzaron y dieron forma a un pensamiento desordenado y autárquico. La gratitud por su tiempo, lo único que no se recupera.

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. RESÚMEN.....	6
3. MARCO PROTOCOLAR.....	7
3.1 Tema.....	7
3.2 Problema.....	7
3.3 Objetivo general.....	7
3.4 Objetivo específico.....	7
3.5 Hipótesis.....	8
4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	9
5. MARCO TEÓRICO.....	11
5.1 Cultura y comunicación.....	11
5.2 Proceso de recepción (significación).....	11
5.2.1 La figura del receptor.....	14
5.2.3 Identidad y actividad del receptor.....	15
5.2.4 Apropriación, negociación y significación.....	16
5.3 Interacción con el referente televisivos.....	16
5.3.1 Niveles de interacción.....	18
5.3.2 Contratos de videncias.....	18
5.4 Bases materiales en el proceso de recepción.....	19
5.5 Mediación por Jesús Martín-Barbero.....	20
5.5.1 Tipos de mediaciones.....	22
5.5.1.2 Cotidianidad familiar.....	22
5.5.1.3 Temporalidad social.....	23
5.5.1.4 Competencias culturales.....	24

	5.5.1.4.1 Géneros.....	24
	5.5.2 Competencias de recepción.....	25
	5.5.2.1 Ritualidad.....	25
	5.5.2.2 Socialidad.....	
26	5.6 Mediación por Guillermo Orozco.....	26
	5.6.1 Mediación video-tecnológica.....	27
	5.6.2 Mediación individual.....	28
	5.6.3 Mediación situacional.....	29
	5.6.4 Mediación institucional.....	29
	5.7 Mediatización y audienciación.....	29
	5.8 Televisión.....	30
	5.9 Mensajes televisivos.....	31
	5.10 Instituciones educativas.....	31
	5.10.1 Jardín.....	32
	5.10.1.1 Ámbito áulico y lúdico.....	33
	5.11 Juego simbólico en la psicología de Jean Piaget.....	33
	5.12 Habitus en Pierre Bourdieu.....	35
	5.12.1 Habitus en el consumo televisivo.....	36
	5.13 Clases sociales.....	37
6.	RESULTADOS.....	38
	6.1 Juego simbólico.....	38
	6.2 Juego simbólico en las niñas.....	41
	6.3 Bases materiales e instituciones.....	45
	6.4 Relaciones áulicas.....	47
	6.5 Mediación pedagógica y contratos de videncias.....	50
	6.6 Merienda.....	54
7.	CONCLUSIÓN.....	57

8. BIBLIOGRAFÍA..... 60

INTRODUCCIÓN

El paradigma mediocéntrico y las corrientes conductivistas y funcionalistas dominan los estudios de recepción; comúnmente denominados estudios de audiencia. Los que refieren poco y nada sobre el objeto que analizan: los sujetos sociales. Parten de una concepción pesimista y simplista de los receptores, considerándolos perezosos y, a su vez, meros consumidores de determinada cantidad de horas o determinada programación. Oscilan entre denunciar la influencia nociva de la TV o el siempre exagerado optimismo televisivo. De lado, casi como si no existieran, quedan las subjetividades, las condiciones del entorno y la acción activa en el comportamiento y discurso del sujeto. Centran su atención en los medios, como si en ellos estuviera perdido o escondido la esencia de la comunicación, obviando, por supuesto, qué hacen los sujetos con los productos simbólicos de éstos y en qué condiciones materiales se lleva adelante el proceso de comunicación. Y es ahí, en la vida cotidiana de los sujetos, donde este trabajo se ubica.

Se intenta abordar la recepción con un paradigma diferente – el de las mediaciones- que dé cuenta de las condiciones sociales y materiales que rodean al sujeto. Donde las prácticas, rutinas, acciones, espacios y discursos en apariencia gratuitos, sean considerados de importancia en la interacción con lo televisivo. Si se privilegia este tipo de enfoque es para observar aquellas otras condiciones, muchas veces olvidadas o descartadas, que también constituyen el fenómeno general de la comunicación. Lo que no implica considerar o creer que lo relevante de la comunicación suceda en la recepción, o acaso que de una relación asimétrica se pueda devenir a otra simétrica, o que el receptor sea o pueda ser el actor todopoderoso de la relación.

Lo aquí presentado se ofrece como aporte para una línea de investigación con un desarrollo considerable en América Latina, pero con menor avance en Argentina. Otorgar algunas conclusiones y perspectivas que sirvan para ampliar el cuerpo teórico y empírico de un tipo de estudio todavía por explorarse en nuestro país.

RESÚMEN

El siguiente trabajo se abocó a la observación de las mediaciones manifestadas en el proceso de recepción (significación) televisiva que niños entre cuatro y cinco años y medios, de clases sociales diferentes, realizaban en los ámbitos áulicos y lúdicos del contexto escolar. El objetivo era describir las mediaciones que se evidenciaban en la recepción que los niños hacían de los contenidos televisivos, en la interacción diferida que establecían con éstos.

Se eligieron dos jardines de la ciudad de Mar del Plata, uno público y otro privado, y por medio de observación no participante se recolectó los datos. Por el tipo de metodología utilizada lo que se pretendía era la observación del proceso de recepción en condiciones reales, para considerar cómo las ritualidades, prácticas e interacciones heterogéneas y múltiples de los sujetos también atraviesan, interactúan e inciden sobre la recepción de los discursos televisivos.

Dentro de las mediaciones observadas se pueden destacar el género sexual y las instituciones como las más importantes. El nivel pragmático de la recepción también se hizo presente por medio de las ritualidades y los contratos de interacción televisiva que los niños establecieron al hablar sobre sus consumos mediáticos. El papel de la maestra como mediadora televisiva fue una diferencia fundamental entre ambos jardines.

Por otra parte, la principal hipótesis del trabajo, ver la mediación que la clase social podía constituir en el consumo televisivo fue refutada. Sí, en cambio, se pudo confirmar que los géneros televisivos cambian de un espacio a otro del contexto escolar y que la apropiación, en el caso de los niños del jardín público, se modificó de un ámbito al otro.

MARCO PROTOCOLAR

Tema

Procesos sociales de significación

Problema

¿Cuáles son las mediaciones que participan del proceso de apropiación, articulación y significación, que los niños entre cuatro y seis años de clases sociales diferentes, realizan de los mensajes provenientes del referente televisivo en los ámbitos áulicos y lúdicos del contexto escolar?

Objetivo general

- Identificar y analizar las mediaciones que se manifiestan en los procesos de apropiación, articulación y significación, que los niños entre cuatro y seis años de clases sociales diferentes, realizan de los mensajes televisivos en los ámbitos áulicos y lúdicos del contexto escolar.

Objetivos específicos

- Determinar los géneros televisivos de los cuales los niños apropian los mensajes tanto en el ámbito lúdico como en el áulico.
- Analizar el grado de referencialidad a la realidad que tiene los mensajes en los dos ámbitos y compararlos.
- Determinar si en el ámbito áulico los niños hacen participe a la autoridad de la circulación y significación de los mensajes televisivos

Hipótesis

- La apropiación que hacen los niños de los mensajes televisivos es distinta en cada uno de los ámbitos; el lúdico y el áulico.
- La clase social constituye una instancia de mediación, que hará que los mensajes apropiados varíen de un jardín al otro.
- Los géneros televisivos a los cuales pertenecen los mensajes apropiados cambian en cada uno de los ámbitos.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Se trata de un estudio cualitativo de tipo descriptivo transaccional. Consiste en una descripción lo más profunda y contextual posible de dos situaciones seleccionadas del contexto escolar, la áulica y la lúdica. La posibilidad de estudiar en profundidad las situaciones mencionadas en la dinámica de su contexto natural, es decir, en sus condiciones reales, nos permite un mayor acercamiento al fenómeno investigado. No es el interés de este estudio generalizar los resultados obtenidos, ni buscar explicaciones causales, sino alcanzar una comprensión lo más acabada sobre los casos particulares elegidos.

El trabajo se abocó a describir el modo en que los discursos del referente televisivo eran apropiados, negociados y significados por los niños en los ámbitos mencionados, y las mediaciones que se manifestaron en dichos procesos. Fundamentalmente lo que interesó medir y explicitar fueron las mediaciones que intervinieron en el proceso de recepción. Al ser transaccional, se seleccionó un único núcleo temporal. Es decir, interesó presentar un panorama del fenómeno en un momento determinado, que constó de una semana en cada jardín, y no en una evolución temporal.

Se observaron las condiciones sociales y materiales de recepción (significación) en dos situaciones diferentes. Por un lado, en la instancia lúdica a través del juego simbólico, para acercarse al mundo del niño y sus discursos, “porque en este espacio, en la interacción del niño con otros niños, en la relación entre sus iguales, es donde se puede observar cómo el niño incorpora, articula y sintetiza los discursos que circulan en su medio” (Zires, 1983, pág. 111) . Por el otro, por medio de la observación de las relaciones áulicas, para ver qué lugar ocupa el discurso televisivo en las relaciones niños-adultos. Lo que nos permitió, además, observar la relación entre dos instituciones, la educativa y la mediática.

Interesaron con respecto a las apropiaciones que hicieron los niños, todo tipo de mensajes televisivos, incluso los dispersos, desestructurados e informales, porque también ellos hablan de un modo de ser del discurso televisivo en el discurso social que los aglutina.

La observación se orientó a niños entre cuatro y cinco años y medio. Los jardines seleccionados fueron; uno público, el Municipal N° 917, y otro privado, FASTA San Vicente de Paul. El tiempo de registro fue de una semana, es decir, siete días hábiles en

cada uno de ellos, pero la precedieron dos semanas de observación para normalizar la presencia del investigador. Durante esas dos semanas de normalización la asistencia del observador fue día por medio, es decir, de catorce días se asistieron siete. En ambos jardines se siguió la misma metodología. Se observaban dos horas en la sala de cuatro años para luego pasar a observar a la de cinco, también dos horas. Según el jardín, los espacios curriculares eran diferentes; mientras en FASTA contaban con inglés, música, gimnasia y computación, en el Municipal N° 917 sólo con música. El carácter religioso católico de FASTA también constituyó otra diferencia que hace a la cotidianidad y rutina de los distintos actores sociales de la institución educativa.

De acuerdo a los espacios y momentos la incorporación de elementos televisivos fue mayor o menor. En la instancia lúdica que era una de las principales hipótesis a confirmar, los elementos televisivos fueron mínimos. En las relaciones áulicas y momento de la merienda fueron considerables. Fue significativo observar la función y el papel que otras instituciones pueden jugar en los niños en sus relaciones con la mediática. Hubo un aspecto que se incorporó a la consideración y análisis del trabajo en el medio de su desarrollo, las condiciones materiales de existencia como condiciones de posibilidad de la referencia televisiva.

MARCO TEÓRICO

CULTURA Y COMUNICACIÓN

Siempre que se hable de comunicación -que es algo más que hablar de medios- estamos obligados a hacerlo desde la cultura. Porque allí, en el denso tejido cultural, es donde la comunicación cobra sentido. En el espesor de las contradicciones, desigualdades, relaciones de poder, usos y prácticas sociales, la comunicación se desenvuelve y materializa. Una mirada centrada únicamente en los medios simplifica la comunicación, la que también es cuestión de sujetos; de su vida cotidiana, de las prácticas de todos los días, de sus modos de sentir, congregarse y significar. Es en la urdimbre cultural que se construyen las significaciones y se da sentido al hecho social. Entonces, se entenderá por cultura al “proceso social continuo y contradictorio de la producción, circulación y consumo de significados históricamente localizados y no como conjunto estático y objetivado de ideas, creencias y comportamientos”. (Saintout, Los estudios de recepción en América Latina, 1998, págs. 156-157). Definición que nos invita, además, a considerar la naturaleza comunicativa de la cultura, a considerarla productora y no mero espacio de circulación de significados.

Analizar la comunicación desde la noción de cultura expuesta implica considerar que el actuar de los hombres desborda lo que los medios hacen, la comunicación se entiende como cuestión de sujetos y no sólo de aparatos. No se agota en los fenómenos de medios, canales y códigos, es cuestión, también, de prácticas, de matrices culturales, movimientos sociales y políticos. Pero, sobre todo, es producción y no tan sólo reproducción. En los procesos de producción de sentido no está todo dicho de antemano, la libertad y creatividad del sujeto entran en juego contra la concepción determinista y de mera reproducción social.

PROCESO DE RECEPCIÓN (SIGNIFICACIÓN)

Acaso términos como *receptor*, *recepción*, *audiencia* o *consumidor* nos impidan, encerrándonos en los códigos perceptivos, lingüísticos y epistemológicos que los sostienen, percibir realmente el fenómeno detrás de ellos; es decir, los procesos sociales de significación. Como afirma Carmen de la Peza Casares (2006), eso que se conoce como recepción de los medios es sólo una parte, no la más importante, de dichos procesos. Es oportuna la aclaración de la autora de considerarlo sólo “una parte” y no “la más importante”, porque permite considerar las distintas fuentes institucionales e interpersonales que producen discursos, normas y verdades, es decir, que también constituyen el fenómeno general de significación.

La *recepción* como artificio del lenguaje nos impide pensar el *proceso de recepción* de otra manera que no sea recibiendo; es decir, nos impide concebirlo como la producción de discursos que sujetos históricos situados en condiciones sociales y materiales concretas hacen a partir de los discursos provenientes de las distintas instituciones y lugares en los cuales participan. A su vez, el artificio *receptor*, nos tiende otra trampa, la de localizarlo, fijarle límites, definirle sus trayectos y espacios. Cuando, en realidad, el *receptor* como tal sólo sería localizable en el no-lugar del lenguaje, sólo allí se podría decir que, única y exclusivamente, se encuentra en el proceso de comunicación.

Prevenido el lector de las estratagemas del lenguaje, de la falsa inocencia de las palabras, probablemente se sentirá desilusionado al saber que con estas contradicciones debe cargar el trabajo. Cómo pensar el proceso comunicacional de otra manera y con términos diferentes a los que se han institucionalizados. Es decir, no entender al receptor como receptor y a su proceso como recepción. Por más esfuerzo que se haga, en algún momento se terminará diciendo que eso en lo que participa el sujeto es el *proceso de recepción*. Pero mientras tanto, el extrañamiento respecto a los términos, el distanciamiento respecto a lo dado, sirve para pensar qué órdenes nos imponen las palabras y qué senderos nos impiden recorrer y pensar.

Por eso, las líneas precedentes, nos dicen en qué otro sentido debemos entender recepción en este trabajo, nos dicen, más allá del orden dado por el significante *receptor*, que lo que hace el sujeto en esa situación vaga y confusa que algunos llaman recepción, quizá, se

asemeja bastante a esa otra situación no menos vaga y confusa que llaman emisión. De aquí, que cuando hablemos de él, no pensemos sólo en sus capacidades receptoras sino, también, en las productoras.

Continuando con la recepción o proceso social de significación, debemos entenderla como un proceso (mediado) que antecede y procede al acto directo e inmediato de interacción televisiva, es decir, con una triple dimensión temporal; el antes, durante y después. Con mediaciones en múltiples direcciones como pueden ser la cultura, los géneros, las instituciones, las tecnologías, etcétera. Las que, finalmente, influyen no sólo en nuestra construcción del mundo sino en nuestras formas de actuar. Formando parte a su vez, de otros procesos que la engloban, determinan y cruzan, como el comunicacional y el cultural. De aquí, que su importancia exceda la inmediata producción de sentido para situarse en la producción de prácticas cotidianas y culturales. Por esto, los procesos de recepción deben ser vistos como parte integrante de las prácticas culturales que articulan procesos tanto subjetivos como objetivos, tanto micro (ambiente inmediato controlado por el sujeto) como macro (estructura social que escapa a ese control), la recepción es, entonces, un contexto complejo, multidimensional en que las personas viven su cotidiano (Mazzioti, 2006). Cuya materia prima son los discursos –percibidos, apropiados, negociados, resistidos y semantizados– provenientes de múltiples ámbitos, articulándose, vinculándose y transformándose en saberes individuales, colectivos, cotidianos y futuros.

De aquí, que la dimensión temporal no sea un dato menor en el proceso de recepción, ya que los discursos se trasladan por ámbitos y espacios heterogéneos, por pluralidad de temporalidades. El tiempo lejos de ser homogéneo y uniforme resulta fragmentario y múltiple. La homogenización temporal que opera la televisión al ofrecer a la diversidad de lo social lo mismo en el mismo horario se disgrega en el proceso de circulación social de discursos. Al no ser un momento sino un proceso en sí, se conjugan temporalidades individuales y sociales diversas. De esto, que “hablar de recepción es hablar de la anacronía, de los destiempos, de la heterogeneidad de temporalidades entre receptores y emisores, los mensajes y los medios, entre textos y contextos” (Saintout, Los estudios de recepción en América Latina, 1998, pág. 79).

Por otra parte, debemos mencionar el carácter social de la recepción. Por más individualizada que parezca en el contacto directo es un fenómeno colectivo. Ningún mensaje televisivo se filtra únicamente por el tamiz individual, acaso también por el de las relaciones sociales. Cada recepción trasciende su individualidad y se termina de construir en el contacto con la otra recepción. Incluso la historia singular receptiva de cada sujeto social configura la recepción presente como un bagaje mediático en constante actualización. El encuentro de dos individuos es más que el encuentro entre dos recepciones determinadas históricamente, es la actualización de sus recepciones pasadas, y aquellas otras, ajenas, con las que interactuó en la trama social.

La figura del receptor

Así como el término *recepción* nos impedía ver lo que se escondía detrás, lo mismo sucede con el de *receptor*. Siempre se corre el riesgo en las construcciones conceptuales o epistemológicas de crear lo que pretendemos buscar. Es lo que sucede con los términos receptor, audiencia, consumidor, público, etc., que pretenden localizar de entrada lo que supuestamente está del otro lado del esquema comunicacional. Así, los términos mencionados no son definidos en sí mismo, ni se les encuentra identidad¹, sino que se los subordina a un medio de comunicación con una función a cumplir, recibir de tal o cual manera los mensajes. Detrás de sus múltiples máscaras lo que se esconde es el sujeto, como realidad socio-histórica y capacidad de acción y discurso. Se prefiere, entonces, pensar en términos de sujetos o actores sociales, para considerar su realidad social, las condiciones concretas en que se inscriben, los distintos lugares que ocupan en la estructura social según la dinámica de sus interacciones. A su vez, se quiere destacar un modo de ser de este sujeto, su carácter textualizado. Hablamos de un sujeto atravesado por múltiples

¹ Se hace referencia a la postura y propuesta de Guillermo Gómez Orozco que expresa lo siguiente: “más que buscar profundas identidades o la esencia cultural de la audiencia, la aspiración de los investigadores se debe enfocar sobre todo a explorar sus relaciones e interacciones con la TV. La identidad de la audiencia como tal se da en términos relacionales, no esenciales” (Orozco, *Televisión y audiencia: un enfoque cualitativo*, 1996, pág. 71). Creemos que el principal problema de dicha afirmación reside en la *audiencia* como construcción epistemológica, de aquí que no se le pueda asignar una identidad. En el fondo de lo que tratamos es de sujetos sociales, dentro de procesos de significación que superan lo meramente mediático. Justamente porque el autor sólo concibe la exploración de relaciones TV-audiencia obvia la posibilidad de ver en éstas una identidad, que residiría en su calidad de hombres o, como preferimos, actores sociales. Por más accidental que sea nuestra categoría de receptor televisivo, no por ello las implicaciones que contrae son superficiales o superfluas. Habría que considerar nuestra categoría de audiencia como una de las tantas facetas de una identidad más profunda.

códigos, lenguajes y textos, que encuentran en el acto de enunciación no sólo su espacio de materialidad, sino de mezcla y combinación. En este sentido el sujeto “no puede entenderse sino como la voz por la cual los discursos sociales pasan; como la intersección que aglutina y mezcla, sobre impone y segmenta, manifiesta y expresa” (Lozano, 2006, pág. 101)

En el trabajo utilizaremos los términos receptor y actor social o sujeto como conceptos intercambiables, es decir sinónimos. Cuando se mencione receptor se estará haciendo referencia al actor social tal cual se lo describió recientemente.

Identidad y actividad del receptor

Como correlato a la idea de receptor que trabajamos, aparecen las actividades y actitudes que el sujeto activa y desarrolla frente a la televisión. Ampliar la noción de los receptores implica reconocerlos como activos; actores sociales que se desplazan en el tejido cultural. Sujetos que caminan, habitan, consumen, mezclan, significan, producen. Que no están atados a condiciones fijas ni a situaciones de laboratorio. Son receptores pero antes que nada son *múltiples agentes sociales*, esto es, que su calidad de audiencia no anula todo lo que los distingue y define como sujetos sociales. No sólo están ubicados en una situación concreta y en una cultura, sino que poseen una historia y un cúmulo de experiencias, con características y determinantes. Con resistencias y complacencias al consumo de medios, visiones y ambiciones de y hacia ellos.

Pertencientes a varias instituciones simultáneamente, con historias, relaciones e interacciones propias de cada una de ellas; donde al final se producen las instancias de significación, apropiación, negociación y rechazo de lo que los medios ofrecen.

Activos, hiperactivos, en otros casos, pasivos y perezosos. Pero, sobre todo, singulares, no hay una sola manera de ser receptor. Capaces de cambiar, de contradicciones, de constituirse como tales aprendiendo a través de otros procesos sociales. No son estáticos sino que aprenden y evolucionan, no están condenadas a ser siempre del mismo modo ni de la misma manera, se hacen en su interacción con el mundo (Saintout, Los estudios de recepción en América Latina, 1998, pág. 132). Es en las interacciones y relaciones con la

TV, como en las múltiples mediaciones a las que están sujetos, donde su identidad se construye y manifiesta.

Lejos de la pasividad y pereza con la que se suele definirlos y caracterizarlos, en ellos mismos residen sus capacidades activas y creativas. No existe ningún imperativo por el cual estén destinados a la desidia. A su vez, en relación a su identidad, son algo más que el consumo de determinados programas o preferencias programáticas. Hay una identidad que excede las características que se moldean en ellos como televidentes, y que se configura en relación a los momentos históricos, las instituciones predominantes, la culturas existentes, etc.

Apropiación, negociación y significación

Las actividades mencionadas en el subtítulo, apropiación, articulación y significación, se anclan directamente sobre lo que los sujetos hacen con los discursos que circulan, más que sobre el modo en que perciben y reciben dichos discursos. El primero de los términos hace referencia a que los receptores toman para sí los mensajes o discursos de los distintos referentes, y de acuerdo a cada circunstancia, le imprimen un nuevo orden, sentido y legitimidad, diferente del dado inicialmente por el emisor.

En el caso de la articulación, se quiere dar cuenta de los distintos factores que operan en la construcción discursiva, y la forma en que se combinan distintos códigos, textos y lenguajes para la construcción de un discurso.

Por último, en cuanto a la significación, que también podríamos entenderlo como re-significación o re-semantización, se refiere a los procesos de dotación de sentido a la realidad. En este caso también, hace referencia a que la dación de sentido que realiza el receptor puede variar de la propuesta por el emisor. Justamente, lo que se pretende resaltar, es que los discursos y comportamientos no tienen lecturas unívocas, sino que siempre puede haber una interpretación distinta.

INTERACCIÓN CON EL REFERENTE TELEVISIVO

El término *televidencias* hace referencia a las relaciones entre sujeto y televisión. Se trata de un proceso complejo que conlleva interacciones múltiples, múltimedias y en múltiples dimensiones entre los sujetos y el referente televisivo. Proceso que engloba una secuencia de actividades con distintos grados de involucramiento y procesamiento de los contenidos que ofrece la televisión, evidenciando las distintas actividades desarrolladas por los receptores en esa interacción. Por menos activa que parezca la figura del receptor, éste atiende, comprende, selecciona, valora, almacena, apropia y produce. Actividades que se realizan de manera simultánea, algunas veces percibidas otras no, consciente o inconscientemente, pero que forman parte de un largo y complejo *proceso mediático-comunicacional*.

Múltiples interacciones porque éstas no se acaban en el contacto inmediato y directo, sino que se dan en otros tiempos y ámbitos diferentes al de la interacción física. Existe una relación que excede a la establecida frente a la pantalla, que se continúa en otros espacios pero sin la presencia física de la televisión. El contacto pasa a ser indirecto, diferido, sensorial, simbólico. El recuerdo, la evocación mental, la referencia a un dicho, o la resurrección de una sensación reconectan con el referente televisivo estableciendo otra manera de relacionarse con ella.

Por su parte, hablar de múltiples dimensiones es referirse a los distintos intercambios que entran en juego y a la triple dimensión temporal; el antes, durante y después del contacto directo. Como se mencionó ni la recepción ni la interacción con la televisión acaba y empieza en el contacto físico entre TV-sujeto. Cada nuevo encuentro con el referente mediático es antecedido y será precedido por miles de encuentros que influyen, configuran y nutren la experiencia diaria con la TV; los usos que de ella se hacen, las expectativas y gratificaciones que genera, la visión que de ella se tiene, las funciones que cumple y el rol que se le adjudica, repercuten en la interacción de todos los días. Asimismo los intercambios simbólicos entre sujeto y televisión so se circunscriben al tiempo de esa interacción primaria, todo lo contrario, navegan por el destiempo de ese primer contacto, siendo en otros espacios resistidos, negociados y semantizados.

En cuanto a los intercambios que se pueden establecer con la televisión se encuentran distintos tipos: el intercambio simbólico, que son los contenidos que entran en negociación entre la oferta pragmática que realiza la TV y la audiencia, cuyos productos son los significados.

El intercambio perceptivo se refiere a los esquemas, destrezas y patrones cognoscitivos, implicados tanto en un contenido o género televisivo como en las mentes de los miembros de la audiencia, condicionando la percepción del contenido, por ende, la producción de significado.

El intercambio afectivo por su parte se vincula a las emociones y expectativas de satisfacción que genera la TV. Intercambio emocional con los distintos tipos de contenidos; llámese personajes, situaciones, discursos, etcétera.

Por último, el agenciativo, son las actividades, estrategias y hábitos que despliegan los receptores en su televidencias. Fundamentales no sólo para la negociación de los contenidos sino también para la producción de sentido.

A pesar que lo descrito hasta aquí haga pensar en la *televidencia* como una interacción individualizada, la realidad demuestra que es un proceso altamente culturalizado. Los sujetos mantienen cierta autonomía, libertad y creatividad, donde la madurez emocional, desarrollo cognitivo y afectivo, experiencias e historias, el nivel educativo, etc., son de relevancia, pero no son receptores *en un vacío sociocultural* sino en un complejo entramado social que ofrece patrones y repertorios de los cuales apropiarse. Las televidencias llevan altas cargas significantes propias de comunidades o segmentos culturales en las cuales los sujetos como individuos están adscritos y se desenvuelven. Los sujetos se mueven dentro de ciertos parámetros, se desplazan sobre condiciones estructurales que condicionan sus apropiaciones, ofreciéndoles patrones, estilos, guiones mentales, gestos, universos discursivos, reglas para llevar adelante esas interacciones.

Niveles de interacción

Se pueden distinguir dos niveles de interacción; el normativo y el pragmático. El primero hace referencia a un ideal de interacción con el referente televisivo. El *deber ser* regula la interacción del sujeto con el referente mediático, incidiendo en la selección, disfrute y

apropiación de los mensajes. Es un modelo de interacción con la televisión definido por los distintos colectivos sociales según sea la expectativa que se generan de ella, el rol que le atribuyen, el valor del tiempo que le dedican, la percepción que tienen de ellos mismos y la clase a la que pertenecen. El nivel normativo se transforma en un esquema prescriptivo para interactuar con la TV.

En cambio en el nivel pragmático la interacción se estructura según las condiciones estructurales de cada situación; lo atípico, espontáneo, las estructuras materiales, las relaciones institucionales, etc. Cada situación con sus actores, su propia dinámica, distribución de roles, posibilita un tipo distinto de relación con la TV.

Contratos de videncia

Se mencionó que la interacción particular del individuo con la televisión se denomina televidencia, pero, en la medida que los sujetos sociales se vinculan y relacionan, transforman sus televidencias en un capital simbólico intercambiable en la relación con los otros, y dan lugar a lo denominado contratos de videncia. Con este término se califica a las estrategias que grupos o comunidades de apropiación e interpretación llevan adelante para calificar y mencionar sus experiencias televisivas. Los contratos de videncia son interacciones entre sujetos sociales, que redefinen sus televidencias individuales y establecen un nuevo tipo de interacción con lo televisivo de acuerdo al grupo del cual participan. Las videncias individuales se redefinen dando lugar a otras estrategias y ritualidades en la relación con lo televisivo, como a otros significados y apropiaciones de los mismos.

El individuo, que es un sujeto atravesado por lo institucional, se desplaza por la geografía social formando parte de distintas comunidades de apropiación y significación² donde redefine constantemente la primera interacción televisiva, la individual, modificando sus hábitos y usos televisivos. Y va estableciendo en cada una de aquellas comunidades de las que participa una relación con lo televisivo estructurada por una interacción colectiva.

² Orozco entiende por comunidad interpretativa al “grupo de sujetos sociales unidos por un conjunto particular de prácticas comunicativas de las cuales surgen televidencias específicas a lo largo de una combinación también específica de mediaciones” (Orozco, Televisión y audiencia: un enfoque cualitativo, 1996, pág. 91)

BASES MATERIALES EN EL PROCESO DE RECEPCIÓN

De algún modo hablar de recepción es también pensar las condiciones de posibilidad de la referencia televisiva, y es allí donde las condiciones materiales en las que los sujetos se inscriben se transforman en dispositivos de activación o mención del contenido televisivo.

Los objetos que rodean a los sujetos se ofrecen en el comercio cotidiano con la realidad activando y limitando la evocación televisiva. Guillermo Gómez Orozco en su idea de mediación situacional aporta ideas en la misma dirección, “cada escenario abarca posibilidades y limitaciones para el proceso de recepción televisiva” (Orozco, *Televisión y audiencia: un enfoque cualitativo*, 1996, pág. 87). El teórico hace notar que el tamaño y el nivel de diferenciación de las habitaciones modifica la interacción con la televisión en cuanto limita o amplía la movilidad de los individuos permitiéndoles escapar o no de la presencia televisiva. Las bases materiales son posibilidades y limitaciones para mencionar, incluir, traer, recordar la existencia de la televisión y de sus productos. Los objetos no sólo sirven para reelaborar los mensajes del referente mediático, también para arrancarlos de la memoria o dejarlos allí suspendidos.

Esto no quiere decir que haya determinados objetos materiales que actualicen el contenido mediático por ley necesaria y otros que se evadan de esa función. Al contrario, plantea la dificultad de gestionar –aunque sea indirectamente- los procesos de recepción. Hay condiciones que no se ajustan a las intenciones de los productores ni de los receptores, sino que quedan librados a una estructura social-simbólica-material existente que los trasciende. El contenido televisivo constituye un paradigma constituido por la tensión entre lo que se encuentra en estado de latencia y lo que está actualizado. Entonces, los objetos que rodean al sujeto, en determinadas circunstancias, pueden actualizar ese paradigma y permitir la referencia o evocación televisiva.

En el sentido en que se piensan las condiciones materiales, éstas constituyen los lugares donde lo televisivo plegado y oculto en objetos espera desenvolverse y avanzar sobre los estados de conciencia de los sujetos. Lo televisivo adquiere un modo de presencia diferente

en la cotidianidad, que ya no lo involucra directamente sino como eco que escapa de su propia autonomía. Lo televisivo materializado, cristalizado, condensado en objetos que escapan de su estructura empresarial e institucional. La voz inmaterial de sus discursos, la intangibilidad de sus contenidos, encuentran en la realidad material sus posibilidades de mención.

MEDIACIÓN POR JESÚS MARTÍN-BARBERO

Un término fundamental, categoría central de este enfoque de investigación es el de *mediación* de Jesús Martín-Barbero. Noción que implica, fundamentalmente, una perspectiva diferente con la cual analizar la comunicación. Desplazar la mirada de los medios hacia las mediaciones, supone, ante todo, no reducir la comunicación a los medios masivos y considerarla en la totalidad de lo social. Lugar donde la cultura y las prácticas comunicacionales establecen una relación de estructuración mutua. Donde la producción simbólica es cuestión de usos y apropiaciones también, y el análisis se centra en cómo se articula aquello que los medios producen en el tejido de la vida social y los vínculos que se establecen entre prácticas comunicativas, movimientos sociales y dinámica cultural.

Romper con la exclusividad de los medios en el proceso de comunicación implica reconocer la existencia de esos otros actores muchas veces silenciados y su importancia para llevar adelante la otra parte del proceso de comunicación desde sus propias condiciones existenciales. Es aceptar que en la recepción también se produce el sentido de la comunicación. Que las producciones simbólicas se mueven en la diversa geografía de la cultura, para ser apropiadas, utilizadas y significadas, para tejer vínculos y discursos sociales en los que al final son los contextos más cercanos, los de la vida cotidiana. Representan esos *lugares* desde los cuales se puede percibir y comprender la interacción entre los espacios de la producción y recepción mediática. Por eso, para Martín-Barbero, las *mediaciones* son “los lugares de los que provienen las constricciones que delimitan y configuran la materialidad social y la expresividad cultural de la televisión”.

(Martín-Barbero, De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía., 2010, pág. 251)

La amplitud del concepto en más de las ocasiones lleva a la confusión impidiendo definirlo estrictamente. Quizá, la clave se encuentre en que, más que un concepto, el término refiera a un paradigma con el cual abordar los estudios de comunicación. Porque como explica Renato Ortiz (Ortiz, 2008) el concepto se aplica a procesos y universos muy diversos que van de los individuos hasta las industrias culturales, pasando por grupos y movimientos sociales, formatos y géneros, círculos de difusión y consumo, ideologías profesionales y situaciones antropológicas de los consumidores, entre tantos otros. Es una visión de la comunicación que re-considera la importancia de las instancias culturales en el complejo proceso de la comunicación.

Las mediaciones constituyen los intercambios, acuerdos y resistencias que se producen entre productos simbólicos, lógicas de producción, competencias industriales, imaginarios colectivos, universos mentales, situaciones antropológicas y experiencias individuales que hacen que la materialidad adquirida por la comunicación en discursos y prácticas sea diferente.

Para dar una noción de la idea de mediación tomamos uno de los ejemplos que el autor ofrece, los pliegos de cordel. Pliego es el medio, ya sea una hoja plegada dos veces o varias veces para formar un cuadernillo con dos o tres columnas. Pero cordel hace referencia a su modo de difusión, ya que los pliegos se exhibían colgados de un cordel en la plaza. Copla o romance de ciego es quien los escribe, edita y vende; no sólo selecciona los hechos sino que los escribe según pautas que el mismo establece. Así tenemos un medio que a diferencia del libro, pero semejante al periódico, sale a buscar a sus lectores. Que utiliza un título que es reclamo y atención, publicidad; y que le presta el lector las claves del argumento. Pero además está el mercado, que funcionando por medio del juego de oferta y demanda termina estereotipando los títulos y resúmenes hasta alcanzar la fórmula que mejor los expresa. Pero, como dice Martín-Barbero, “no es sólo medio, el pliego de cordel es mediación. Por su lenguaje, que no es alto ni bajo, sino la revoltura de los dos (...) Estamos ante otra literatura que se mueve entre la vulgarización de lo que viene de arriba y su función de válvula de escape a una represión que estalla en tremendismo y burla. Que

en lugar de innovar estereotipa, pero en la que esa misma estereotipia del lenguaje o de los argumentos no viene sólo de las imposiciones que acarrea la comercialización y adaptación del gusto a unos formatos, sino del dispositivo de la repetición y los modos del narrar popular” (Martín-Barbero, De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía., 2010)

Jesús Martín-Barbero menciona tres tipos de mediaciones; cotidianidad familiar, temporalidad social y competencia cultural.

Tipos de mediaciones

Cotidianidad familiar. La televisión encuentra en la familia (por lo menos en Latinoamérica según el autor) la unidad básica de audiencia, ya que ella representa la *situación primordial de reconocimiento*. Para entender el modo en que le televisión interpela a su audiencia, hay, primero, que identificar el tipo de interpelación fundamental que se opera desde la familia. Porque es en el espacio de la cotidianidad familiar donde “los individuos se confrontan como personas y donde encuentran alguna posibilidad de manifestar sus ansias y frustraciones” (Martín-Barbero, De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía., 2010, pág. 252). Del modo de interpelación del espacio de la cotidianidad familiar la TV va a generar dos dispositivos discursivos para acercarse a su audiencia y establecer un tipo de relación próxima; simulación del contacto y retórica de lo directo.

En simulación del contacto la comunicación se organiza sobre el eje de la función fática, es decir, sobre el mantenimiento del contacto. Función que juega en una doble dimensión; por un lado, acaparar la atención para sacar al sujeto del estado de dispersión de la cotidianidad privada; por el otro, el más resaltado por el autor, para que el mundo de la ficción y el espectáculo se inscriba y traslade al de la cotidianidad, y la necesidad de un intermediario para facilitar dicha función. El presentador-animador, correlato histórico de los animadores o presentadores de los espectáculos populares, por medio de un tono coloquial y cercano, simulando siempre el diálogo, interpela a las familias transformándolas en sus interlocutoras.

En retórica de lo directo el dispositivo que se activa es el que organiza la televisión sobre el eje de la proximidad y la magia del ver. Se trata de un montaje orientado a crear cercanía e inmediatez, basado sobre la toma directa. Se trata de un discurso que familiariza todo y que se organiza en términos de simplicidad, claridad y economía narrativa.

Temporalidad social. En temporalidad social se pregunta el autor si acaso la matriz temporal con la que trabaja la televisión no es la misma de la que está hecha la cotidianidad familiar; nos referimos a la repetición y al fragmento. Es insertándose en el tiempo del ritual y la rutina la forma en que la televisión inscribe la cotidianidad del sujeto en el mercado.

En el juego entre temporalidades sociales e individuales la televisión actúa directamente sobre las prácticas y rutinas de los sujetos moldeándolas y configurándolas. Su configuración temporal, retomada de la vieja concepción cíclica del tiempo basada en la repetición y retorno, materializada en la programación o grilla actúa directamente sobre el tiempo libre de los individuos, pero también sobre el tiempo laboral.

Así, la programación televisiva remite, por un lado, a la forma de rentabilidad, pero, por otro, al palimpsesto de un entramado de géneros. Cada texto televisivo remite su sentido al cruce de los géneros y tiempos televisivos. Todo género forma parte de una familia mayor de textos que se replican y reenvían unos a otros desde los diversos horarios del día. Cada texto ocupa un espacio en el palimpsesto que remite al texto-tiempo que lo precede y al que lo antecede.

Estructuración del tiempo que también remite a una estética de repetición, donde el reconocimiento funda una parte importante del placer y es norma para el consumo de bienes simbólicos.

Competencias culturales. Por último, en competencias culturales, la mediación gira en torno a la especificidad cultural de la televisión. Para el autor son los géneros los que activan su especificidad cultural, y es desde su percepción que se accede al sentido latente de los textos massmediáticos. Siguiendo a Yuri M. Lotman el tipo de cultura que define a la sociedad moderna, es la de una cultura textualizada; donde el sentido y goce de

un texto remite siempre a otro. Así se toma distancia de la cultura gramaticalizada donde la intelección y fruición de una obra remite a las reglas explícitas de su producción.

Los géneros se transforman en mediación entre las lógicas del sistema productivo y la de los usos. Esto es, por una parte, la estructura y dinámica de la producción televisiva, con sus estrategias de comercialización, ideologías profesionales, competencias comunicativas, competitividad industriales, rutinas productivas. Pero, por otro lado, en las lógicas de los usos, se encuentran los hábitos que atraviesan los usos de la televisión, la percepción y simbolización de los espacios y tiempos cotidianos, como la percepción que se tiene de la propia televisión. Y es en los usos de los medios donde se activan las competencias culturales de los colectivos sociales; no sólo sus hábitos, también imaginarios, memorias históricas, etc.

Géneros. Como mencionamos los géneros median entre las lógicas de producción y los usos sociales. La noción con la que trabaja Martín-Barbero se ubica entre la idea literaria del género como propiedad del texto y la noción que trabajó el estructuralismo reduciéndolo a pura taxonomía o clasificación. Para él, el género es algo que pasa por el texto, transformándose en una cuestión de competencia o de estrategias de comunicabilidad y no tanto de estructura y combinación. Es una estrategia de interacción; modos en que se reconocen y organizan las competencias comunicativas de destinatarios y destinadores. Se trata no sólo de reconocerle sus propiedades textuales sino empezar a pensar que las condiciones de consumo y apropiación también lo constituyen como tal.

Sabemos que los géneros son conjuntos de reglas textuales, pero en un ampliación conceptual podemos pensarlos como “los modos en que los conjuntos de reglas se institucionalizan, se codifican, se hacen reconocibles y organizan la competencia comunicativa de los destinadores y destinatarios (...) Los destinatarios, por su parte, descodifican los textos en función del sistema de géneros que han aprendido, aunque no sean conscientes de ello. Entre los medios de aprendizaje y de formación de competencia de género, la televisión está ciertamente entre los más significativos y eficaces: gradualmente enseña y reafirma constantemente los modos de reconocer e interpretar lo que ella misma comunica” (Wolf, Géneros y Televisión, 1984, págs. 191-192).

Los géneros televisivos como modos de comunicación culturalmente establecidos (Wolf, Géneros y Televisión, 1984), no sólo se constituyen desde las condiciones de producción sino también desde las de recepción. El género se define también por determinados comportamientos comunicativos que lo acompañan, nos referimos a las formas de recepción que cada género implica, a las competencias comunicativas que activa y a los usos y apropiaciones que permite. Así como los hábitos de recepción, las expectativas y la importancia atribuida a los programas sin ser reglas se asocian al funcionamiento comunicativo.

De lo expuesto que para Martín-Barbero el género no es algo que le pasa al texto sino que pasa por él, ya que requiere de los receptores para su funcionamiento social.

Competencias de recepción

Ritualidad. Cuando hablamos de ritualidades nos referimos, por un lado, a los modos en que se religan las acciones a los ritmos del tiempo y a los ejes del espacio. Considerando los nexos simbólicos sobre los que se sostiene todas las prácticas, entre ellas las comunicativas; nos referimos a los escenarios de interacción, las formas, los ritmos y memorias que subyacen. En otro sentido, las ritualidades se transforman en gramáticas de acción que regulan los espacios y tiempos de la vida cotidiana con los establecidos por los medios. Las ritualidades se transforman en praxis comunicativa, hay un reencantamiento en la relación con lo televisivo, no limitándose a la inercia y al consumo, sino a actividades e iniciativas ya no sólo en el mirar, también en el hacer.

La ritualidad se transforma en un enclave desde el cual pensar las relaciones entre emisores y receptores. Si la pretensión de la TV excede la institucionalización de verdades, significados y pautas de comportamientos, para definir también en qué momento y en qué lugar consumir tal o cual programa, cómo consumirlo y qué hacer con ello, las ritualidades en los receptores son el lugar desde el cual negociar lo que los medios institucionalizan como forma de consumo.

La televisión instaaura un orden ritual que es reafirmado constantemente; un orden de comprensión, de comportamiento, de ceremonialidad, de instauración de reglas en los juegos entre significado y situación (Martín-Barbero, De los medios a las mediaciones.

Comunicación, cultura y hegemonía., 2010). Frente a esa ritualidad institucionalizadora y homogénea, los receptores, a través de una propia (nueva) ritualidad, que les ofrece lecturas distintas, heterogéneas y múltiples, pueden desplazarse del antiguo orden hacia uno nuevo construido por ellos

Socialidad. La socialidad se genera a partir de la trama de relaciones cotidianas que generan los hombres al juntarse, siendo, además, lugar de anclaje de la práctica comunicativa. Remite a los usos colectivos e individuales de la comunicación, esto es, a los modos de interpelarse y reconocerse, pero también a los modos de constituirse en actores sociales. Lo que se afirma en la socialidad es la multiplicidad de modos y sentidos en que lo colectivo recrea la interacción social. Pero en este caso partiendo de los propios sujetos sociales y no de las instituciones como en la sociabilización.

MEDIACIONES POR GUILLERMO OROZCO

El concepto de mediación de Martín-Barbero va a ser trabajado, entre otros, por Guillermo Gómez Orozco, quien lo va a re-definir y desglosar. Este autor entiende a la mediación como un proceso estructurante que configura y re-configura la interacción de los sujetos con la Televisión y a los sentidos resultantes de esta interacción (Orozco, Televisión y audiencia: un enfoque cualitativo, 1996).

Un aporte de relevancia es la elucidación que realiza al distinguir la *mediación* de las *fuentes de mediación*. Mientras que la primera se puede reconocer a partir de su manifestación o materialización en los discursos o las acciones, la segunda sí constituye esos lugares en que se originan los procesos estructurantes.

En el desarrollo y desglose del concepto, Guillermo Orozco, elabora una tipología de mediaciones con el objetivo de identificarlas en el proceso comunicacional facilitando el abordaje empírico. La clasificación que realiza el autor, si bien dio lugar a diversos debates y discusiones en el campo de la comunicación en Latinoamérica, también, ha permitido

explorar e identificar las múltiples mediaciones que se manifiestan en las interacciones con los referentes mediáticos. Básicamente distingue cuatro tipos de mediaciones³; video-tecnológica, institucional, situacional, individual. Además, dentro de cada una de éstas, se pueden distinguir las fuentes de mediación.

Mediación video-tecnológica

Esta mediación incluye tanto las características técnicas del medio como su institucionalidad. Por un lado, como se acaba de mencionar, la Televisión es una institución ubicada históricamente entre corrientes sociales, políticas, ideológicas y económicas, que compite con el resto de instituciones por el poder y la legitimidad, productora de sus propios significados no está marginada a reproducir los de otras instituciones. Con sus propias funciones y roles definidos en conjunto con la sociedad, con normas, reglas y objetivos que la distinguen de otros medios.

A su vez, la TV es una empresa informativa que posee una competitividad industrial, una capacidad financiera, un desarrollo tecnológico y un grado de especialización y diversificación. Con dinámicas y estructuras de producción propias que se combinan con sus condiciones específicas. Llevando adelante estrategias de comercialización y competencias comunicativas. Productora de contenidos simbólicos dentro de tensiones entre géneros, formatos, exigencias del sistema productivo y posiciones ideológicas de productores, operadores y actores.

Por otro lado, más allá de ser una empresa informativa es un medio técnico con características particulares que la constituyen como tal⁴. Un alto grado de representación para mostrar lo que sucede ahí fuera y reproducirlo en la pantalla, haciendo a la audiencia testigo ocular de lo que sucede en el mundo. Capaz, a partir de su tecnicidad, de

³ Hay que hacer dos aclaraciones. La primera, es que la mediación denominada individual también suele encontrarse en las obras del autor como mediación cognoscitiva. Se prefiere el rótulo *mediación individual* porque da cuenta de algunos factores que exceden lo cognoscitivo. La segunda aclaración, en parte relacionada con la anterior, es que Orozco suele distinguir a veces cuatro mediaciones pero en otras ocasiones cinco. El tipo de mediación que aquí no aparece mencionado pero que se incluiría en la mediación individual, es la denominada mediación de referencia; la que se compone de una serie de referentes como pueden ser la etnia, raza, edad, origen social, género, etc.

⁴ Una de las características que Guillermo Orozco más resalta, considerada por él, además, como la virtud implícita del medio, es la capacidad que tiene de transparentar el código al punto de volverlo imperceptible. Como expuso Hall hace tiempo, los procesos de encodificación por parte de la televisión aparecen diluidos, a tal punto, de hacer creer al receptor que lo representado en la pantalla es (y no representa) el acontecer social.

estructurar/estimular la percepción de distintas maneras; las diferentes perspectivas, los planos, el enfoque y re-enfoque. Con programas estructurados en géneros y formatos, que enfatizan una combinación particular de códigos para configurar un tipo particular de narración. Con un lenguaje y gramáticas propias, regidos más por la lógica del relato y no del discurso. Que en más de las ocasiones apelan y estimulan aspectos emotivos. Además, considerar los múltiples usos que de la televisión – a partir de su pantalla- se hacen y se pueden hacer.

Éstas, entre otras características, hacen que la televisión también sea una fuente de mediación diferente a la que podrían ser otros medios como la radio, prensa o cine.

Mediación individual

En este caso el punto de partida es el sujeto, considerando tanto su desarrollo individual, sea afectivo, intelectual o psicológico, como su condición de sujeto social miembro de una cultura. Hay que tener en cuenta que los receptores son, antes que nada, individuos. Con experiencias, características, trayectorias, desarrollos profesionales, sensibilidades, vulnerabilidades, concupiscencias, inhibiciones, libertades y contradicciones que se constituyen, como tantos otros factores, en fuentes de mediaciones. Pero que también deben ser analizados considerando la cultura en la cual el sujeto se encuentra adscrito y se desenvuelve. Hay cuestiones que superan lo individual enmarcándose en esferas superiores como la cultural.

La importancia del contexto no reside únicamente en ofrecer repertorios culturales o guiones mentales, sino que también favorece un desarrollo psicológico particular, expone a determinadas experiencias por encima de otras y fomenta algunas sensibilidades. El contexto social en el cual nacemos prescribe nuestro comportamiento indicándonos cómo actuar frente a distintos hechos. Cada cultura nos ofrece formas culturalmente aceptadas para la interacción social de todos los días

Dentro de este tipo de mediaciones también se encuentran las de referencia; edad, género, etnia y estrato socio-económico. A su vez cada uno de éstas puede experimentar la mediación de la cultura en la cual está adscrita.⁵

⁵ De acuerdo a los distintos textos de Orozco la mediación de referencia se incluye en la mediación individual o constituye su propia categoría de mediación

Mediación situacional

Por esta mediación se entiende a los espacios de interacción entre sujeto y televisión, con sus limitaciones, características y posibilidades. No es lo mismo mirar televisión en una habitación pequeña que en una grande, en una sala de estar o en un restaurante. Cada uno de estos espacios ofrece posibilidades diferentes para la interacción y para las actividades a llevar adelante por el sujeto en las interacciones mediáticas.

Pero además esta categoría incluye a su vez todos aquellos espacios donde los receptores interaccionan con el referente televisivo de una forma ya no directa sino diferida; llámese escuelas, clubes, iglesias, reuniones de trabajo, calle, medios de transportes. La recepción trasciende la pantalla y la interacción es trasladada a otros escenarios donde los significados son negociados y re-significados. El referente mediático re-aparece en las evocaciones, recuerdos, y discursos en los distintos espacios, impensados, lejanos, pasajeros e intrascendentes.

Mediación institucional

Ya sea ha mencionado que la audiencia no es sólo eso cuando interactúa con la televisión, posee distintas identidades producto de las instituciones en las que participa, identidades que no necesariamente se anulan o neutralizan, por el contrario, conviven e interactúan nutriendo las significaciones y vínculos del sujeto con la televisión. Cada institución constituye una fuente de mediación, un ámbito de socialización, por ende, una esfera de significación. Con reglas propias, valores, tradiciones, rituales, verdades establecidas, autoridades, concepciones acerca de la TV y recursos de legitimidad.

Ahora, lo institucional se ejerce de dos formas. La primera es cuando el sujeto atravesado por lo institucional, actúa según el paradigma de éstos. Internaliza prácticas, modelos conductuales, discursos, formas de interacción, valores, jerarquías. La institucionalidad en su materialidad pura no necesita estar presente, porque se encuentra latente en el sujeto. La segunda, es cuando la institución actúa desde su presencia física, las reglas, normas y verdades adquieren espesor y corporidad.

MEDIATIZACIÓN Y AUDIENCIACIÓN

La expansión de los medios y tecnologías de la información hace de lo mediático algo irreversible e imprescindible en el intercambio societal. Hay una dependencia y pertenencia mediática múltiple, que hace imposible sustraerse a la televisión y el resto de los medios. Como postula Guillermo Orozco (Orozco, Televisión, audiencias y educación, 2001), si algo distingue a las sociedades actuales de las anteriores es su dependencia mediática múltiples, en sus múltiples ámbitos, ya sean el práctico, emocional, cognitivo, etc. De la misma forma que sustraerse de lo mediático es casi imposible, la presencia de los medios y la televisión, su materialidad y protagonismo, no tienen que ser de la manera en que han sido y son. El desarrollo de los distintos medios, en nuestro caso la televisión, no responden a un imperativo de necesidad histórica sino a decisiones políticas y económicas que han permitido que los medios sean de determinada forma en cada país.

El segundo fenómeno, el de audienciación, plantea que como sujetos sociales modernos asumimos nuevas formas de interlocución, reconocimiento y autopercepción, donde lo televisivo y de manera más genérica lo mediático se convierten en referentes cada vez más centrales. Los hombres en general, y en nuestro caso particular los niños, ponen en relación y contacto sus interacciones televisivas, para ir estableciendo contratos de videncia. De esta forma se configuran comunidades de apropiación e interpretación donde los actores sociales pueden hablar y calificar las experiencias mediáticas.

Para Orozco, en las interacciones con el entorno y los acontecimientos, al experimentar sensaciones y emociones, los hombres, en gran medida, lo hacen a través de los medios. Gran parte de lo que los individuos experimentan pasa por las interacciones mediáticas. El autor considera que las experiencias más vitales y definitorias de los sujetos sociales contemporáneos, son las televidencias e interacciones mediáticas.

TELEVISIÓN

Se entiende a la televisión como el medio de comunicación propiamente dicho, con las características descritas anteriormente, incluyendo a los distintos modos de emisión y áreas de cobertura, a la re-producción de DVD o videos y a los productos generados para el cine y luego reproducidos en él. Esta categoría de televisión no incluirá algunos usos que

de la pantalla de la televisión se pueden hacer; como jugar a los videojuegos, reproducción de fotografías y videos caseros, etcétera. También mencionamos el nivel institucional del referente televisivo, que lo transforma en productor de verdades, sentidos y certezas, y que ya ha sido mencionado en otro apartado del cuerpo teórico.

MENSAJES TELEVISIVOS

Por mensaje se entenderá a todo aquel contenido simbólico resultante de una combinación de signos y códigos que se transmite en un acto de comunicación. Aquí nos centramos en aquellos mensajes que tiene su origen en lo televisivo. También vale aclarar que con el término se refiere a una variedad de formas, no reduciéndolo simplemente al lenguaje verbal o escrito; gestos, ropa, espacios, sonidos, etc. No necesariamente el mensaje debe ser decodificado en el mismo sentido que fue propuesto.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Pensamos a las instituciones en general, y de modo específico a la educativa, como objetos culturales que expresan una cuota de poder social, por medio del cual, se encargan de custodiar el orden establecido. Es decir que, como producciones de la vida social, aseguran la persistencia de las condiciones garantes de su continuidad en la modalidad y dirección que funciona como legítima. En el doble juego de encubrimiento y explicitación; por un lado, encubren el carácter arbitrario y cultural de aquellos otros órdenes que debelarían la naturaleza arbitraria de su propio orden establecido; y, al mismo tiempo, muestran al orden social establecido como el único posible.

Así, la institución educativa, se encarga de preservar la subsistencia del conjunto societal, preservando, a su vez, la manera en que se ha distribuido el poder. Todo juego de poder o

fuerzas, se manifiesta, en un primera dimensión, en las condiciones estructurales, posiciones y relaciones objetivas entre actores sociales, pero luego, detrás de lo visible, se encuentran las tensiones simbólicas, conflictos entre sentidos y significados.

Justamente, en los primero años de vida, cuando la interiorización e internalización son más profundas y, a su vez, cuando el hombre es más indefenso, el niño desarrolla los sentimiento de deber y obligación, los afectos de temor y respeto, y tiende a trasladar la relación arquetípica con el padre a cualquier figura que represente una autoridad pedagógica. La conjunción entre temor y respeto funciona y otorga potencia y legitimidad a la persona que encarne las normas sociales. La institución, por medio de sus dispositivos reguladores, ya sean normas expresadas y dichas, es decir, explícitas; o, en cambio, operando desde las representaciones colectivas, marca los límites institucionales. Si éste se ve violado, la institución ejerce su poder de vigilancia y castigo.

El poder y violencia simbólica que se ejerce desde esta instancia de primera socialización resulta de la imposición de significados como legítimos disimulando las relaciones de fuerzas sobre las que se fundan. El sistema simbólico sobre el que descansa una sociedad, y en nuestro caso, una institución educativa, es una arbitrariedad cultural que responde al status quo prevaleciente. De ninguna forma responde a una relación interna o vínculo con la naturaleza de las cosas la selección de un sistema simbólico.

Se pretende señalar que así como toda relación de comunicación es una relación asimétrica, que encubre una relación de poder, el espacio de la institución educativa es especialmente sensible a los problemas y tensiones de la alteridad (Garay, 1996). En la relación niño-adulto, relación pedagógica, la asimetría suele ser total, dado que se basa sobre los ejes saber-no saber, evaluar/acreditar-carencia de poder. Así el niño experimenta tempranamente el conflicto y el malestar como formas ineludibles de la vida en sociedad, pero, al mismo tiempo, experimentan el encubrimiento de la presión y violencia por medio de la tendencia a la homogeneización.

Jardín

Ahora, lo conocido como institución educativa adquiere singularidad y materialidad en lo denominado escuela, en nuestro caso jardín. Las instituciones se particularizan en unidades

organizacionales concretas. Cada escuela concretiza de manera singular un modo de ser. Se trata de los rasgos vinculados a la escuela como generalidad, que forman parte de la representación colectiva, y aquellos otros que representan la síntesis de las experiencias particulares de los sujetos. Nos referimos a la existencia de un ambiente artificial (espacio material y edilicio), al recorte de los saberes, información y modos de valorar y percibir la realidad, a la rutina cotidiana, a los quehaceres de cada establecimiento, a la asignación de roles, a la dramatización del proceso de enseñanza, etc. (Fernández, 1994).

En nuestro caso, si bien ambos jardines responden como instituciones educativas, su singularidad es diferente. Las diferencias se imprimen, por un lado, en las condiciones materiales, ya sean edilicias, posibilidad de determinado tipo de juguetes, ubicación geográfica en el espacio urbano del cual participan, modos de acceso a ellas, etc. Por el otro lado, están los espacios curriculares que pueden ofrecer, la modalidad de ingreso de recursos económicos, formación y elección del personal pedagógico, entre otros factores a considerar. Por supuesto que estas diferencias representan tan sólo una mínima parte de la totalidad de particularidades que las distinguen bajo la apariencia de la generalidad educativa. Pero lo mencionado, entre tantos otros factores, se conjuga para moldear determinadas rutinas, valoraciones, jerarquizaciones, y expectativas que el jardín como institución educativa construye.

Dentro del jardín como institución educativa seleccionamos dos momentos/espacios; el lúdico y el áulico. Si interesan es porque representan estructuras o dinámicas de grupos distintas, diferente reparto de roles, modelos de relación entre niños y entre niños-adultos, etcétera.

Ámbito lúdico y áulico. Por ámbito lúdico se entiende al tiempo definido y legitimado para la recreación, distención y juego por parte de la institución educativa. En este caso nos centraremos en dos modalidades de dicho espacio; la primera es el juego simbólico, y la segunda el espacio de la merienda dado su oportunidad de distención y recreación. En el caso del ámbito lúdico la autoridad no cumple otra función que la de tutela del orden y los niños realizan actividades y conductas libres.

En cambio, por ámbito áulico se entiende al espacio físico y tiempo definido por la institución educativa para formalmente llevar adelante su función socializadora y

educativa. Lugar en que los niños adquieren las socialidades, moralidades y racionalidades en la interacción con la autoridad pedagógica.

JUEGO SIMBÓLICO EN LA PSICOLOGÍA DE JEAN PIAGET

De la psicología piagetiana se utilizará la noción de *juego simbólico*, una de las cinco funciones semióticas que se desarrollan a partir del período pre-operatorio (de 2 a 6 años).⁶ Vale mencionar que este juego y, el resto de las funciones semióticas, son instrumentos indispensables para la significación de la realidad y la comprensión de ésta. El juego representa en el niño la posibilidad de adaptar la realidad a las necesidades más profundas de su *yo*, someterlas a su propia actividad sin reglas, limitaciones y complejidades. A diferencia del signo⁷, el símbolo puede ser creado, lo que le permite un tipo particular de vínculo con la realidad, adecuando ésta a sus necesidades afectivas e intelectuales. Para Piaget es, “indispensable para el niño que pueda disponer igualmente de un medio propio de expresión, o sea, de un sistema de significantes construidos por él y adaptables a sus deseos: tal es el sistema de los símbolos propios del juego simbólico” (Piaget & Inhelder, *Psicología del niño*, 1969, págs. 65-66).

Piaget expone en *La formación del símbolo en el niño* las distintas explicaciones que se han formulado acerca del juego simbólico y las funciones que éste puede cumplir. Si bien su explicación del juego tiene como punto de anclaje la estructura del pensamiento del niño, las explicaciones que el resto de las teorías exponen acerca de las funciones que puede cumplir el juego son válidas.

Lo primero a considerar del juego, el factor primario, es la asimilación de lo real al *yo* y no acomodación de éste a la realidad. Más allá de que el juego pueda buscar placer o, en cambio, representar simbólicamente acontecimientos penosos o dolorosos para digerirlos o

⁶ Las otras cuatro funciones semióticas son; la imitación diferida, el dibujo, la imagen mental y la evocación mental.

⁷ El signo representa lo convencional y colectivo, lo que debe ser recibido y a lo que uno se debe adecuar. Es acomodación a formas hechas y obligatorias, muchas veces incapaces de representar el “yo”.

asimilarlos, lo que prevalece es la *asimilación*. Ya sea que se repitan estados de conciencias placenteros o dolorosos, en el caso de los últimos haciéndolos soportables y hasta agradable, lo que realmente importa es que se asimilan al conjunto de actividades del yo. Lo que significa que esos datos nuevos se incorporan a la estructura intelectual o categorías conceptuales y no, en cambio, como sucede en la acomodación, que es la organización cognitiva la que en respuesta a la demanda del medio se acomoda a éste. Lo que para Piaget es relevante en cuanto implica la significación de la realidad y expresa el hecho de que todo conocimiento está ligado a una acción; es decir, conocer un objeto o acontecimiento implica utilizarlo asimilándolos a esquemas de acción.⁸

La liberación de los conflictos es otra de las funciones posibles. Ya sea que el juego elimine los conflictos o los resuelva le permite el individuo librarse de ellos. El juego permite al individuo, en este caso al niño, tomarse su revancha del conflicto, revivirlo a su manera o ignorarlo. Y si es posible, lo es, porque, como dice Piaget, el sujeto somete el universo entero al yo.

Otra función es la posibilidad de una evocación y representación más directa y efectiva. Los símbolos motivados por los sujetos quedan al servicio de sus propias necesidades, son capaces de expresar todo lo vivido, lo que al lenguaje como forma colectiva le es imposible. El simbolismo lúdico queda al servicio del niño para realizar todo aquello que el pensamiento verbal y conceptual por no estar aún desarrollados son incapaces.

HABITUS DE PIERRE BOURDIEU

Por último, mencionamos la noción de habitus de Pierre Bourdieu, quien la define de la siguiente manera, sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de

⁸ En la psicología piagetiana “asimilación” y “acomodación” son mecanismo que conviven a lo largo del desarrollo cognitivo del sujeto.

las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir.

Para el teórico francés, los individuos, en la interiorización de estructuras sociales producen esquemas generativos que permiten cierto tipo de prácticas y pensamientos. Las condiciones de existencias posibilitan la estructuración de esquemas prácticos de percepción, que son, los que al final, producen nuestras divisiones del mundo en categorías; las apreciaciones que realizamos, las distinciones entre lo adecuado e inadecuado, lo feo y lo bello, justo e injusto, etc. Y, que a su vez, nos permiten actuar en la red social en la que nos formamos.

En este sentido, si las condiciones estructurales son las que generan/estructuran los esquemas generativos, el habitus se transformaría en el primer principio no elegido de todas las elecciones, lo que no quiere decir que los sujetos estén en una situación de determinación de la que no puedan escapar, ya que los habitus son disposiciones que se pueden actualizar pero también modificar y así dar lugar a prácticas diferentes según el conjunto de relaciones en las que se encuentra el sujeto.

Al ser disposiciones durables, por un lado son, modos de ser, propensiones o inclinaciones, de carácter durable, lo que no quiere decir inmutable. Como sistemas de disposiciones son abiertos, no representan el destino del sujeto, sino que, justamente, se van modificando en relación con las experiencias nuevas que éste experimenta.

Una aclaración relevante que destaca Bourdieu, es su relación con el cuerpo. Los habitus se aprenden mediante el cuerpo, se *in-corporan*. No forman parte de un proceso de concientización, sino de familiarización práctica. La interiorización de los esquemas cognitivos, perceptivos o apreciativos, supone un sistema de relaciones que escapa a la aprehensión de los sujetos, el sujeto no incorpora dichos esquemas de forma consciente y razonada, sino a partir de la práctica social. Al hacerse cuerpo el habitus logra adherirse a los esquemas mentales más profundos. Justamente su eficacia reside en que operan o funcionan más allá de la reflexión y el discurso.

El habitus en el consumo televisivo

Si es por medio del habitus que los individuos clasifican y perciben la realidad, además de actuar y producir discursos, lo que pretendemos acá es ver la función que cumple el habitus en la materialización del discurso televisivo. Ya que el trabajo se abocó a una instancia donde la relación con lo televisivo es diferida y no directa, no podemos observar cómo se configuró el habitus en los niños, pero sí, ver algunas estructuraciones en la percepción que se manifiestan en los espacios observados.

La interiorización de determinados esquemas perceptivos les permite saber y entender a los niños, no por mecanismos conscientes y racionalizados, sino internalizados, qué televisión le es propia, a cuál deben responder como preferencia de consumo y apropiación, en qué momento pueden apropiarse lo televisivo y de qué se puede hablar y qué está prohibido.

Pensar la preferencia de consumo televisivo como el resultante de la interiorización de estructuras sociales que estructuran los esquemas de percepción, de categorización, de jerarquización, permite desnaturalizar el consumo de géneros infantiles por parte de los niños como algo natural y obvio, devolviendo la valorización histórica que éstos incorporan de las condiciones sociales en la primera socialización que reproducen. Lo que, por otro lado, nos lleva a pensar en una subjetividad socializada.

Desde temprana edad, por lo menos, en esta época, los niños se exponen a la televisión. Como se sabe, según lo expuesto anteriormente, los habitus se *incorporan*, es decir, a través del cuerpo se hacen carne en un proceso de familiarización que no pasa por la conciencia sino por las prácticas. Mirar televisión no sólo es una de las prácticas más básicas, sino, también, de las más universalizadas (universalizado su código también). Y en ese ver, desde ese ver, opera la televisión contribuyendo en la configuración de un habitus. Porque detrás de la persuasión televisiva opera su pedagogía. La televisión es de los medios más eficaces para comunicar, ya que ella misma enseña a reconocer e interpretar lo que comunica. Esa forma en que la televisión se jerarquiza, se valoriza, se orienta a determinados grupos que ella misma construye, forma parte de la pedagogía que opera. Enseña a percibir y simbolizar lo que ella misma produce.

CLASES SOCIALES

En lo relativo al término clase social utilizamos la noción de Thompson, para quien más que una categoría económica la clase representa una categoría histórica. Ya no se trata simplemente de una posición en las relaciones sociales de producción, y, por ende, una conciencia condicionada por esa posición, sino de un modo de experimentar la existencia social. Según el sentido en que se entiende el término, los hombres se reconocen a partir de experiencias comunes y articulan una identidad en torno a sus intereses, y, de esta forma, se contraponen a otros hombres cuyos intereses son distintos.

Con esta concepción también tomamos distancia del modelo funcionalista que reduce las clases a una estratificación cuantitativa en términos de salarios, tipo de trabajos o niveles de instrucción y educación.

RESULTADOS

Juego simbólico

Dentro de la modalidad lúdica hubo un tipo de personajes que protagonizó el juego de los niños que asistían al jardín provincial, los policías y bomberos. Lejos de utilizar a superhéroes, y cuando la dinámica de acción no estaba caracterizada por animales y monstruos, los niños preferían estas figuras.

No siempre se presenció en esta instancia el intercambio discursivo, la palabra al servicio de la acción, en más de las ocasiones solamente se definían quiénes eran policías y quiénes debían escapar. Incluso a veces, la acción del juego, perseguir y escapar, pasaba de policías a animales, luego a monstruos.

Gastón: Te voy a matar.

Tiago y Matías agarran a Gastón y se le tiran encima.

Gastón (los corre): Te voy a matar.....Pum pum pum. Soy la policía iu iu iu (ruido de sirenas). Estás en la cárcel.

Tiago: no, me tenés que llevar así (pone las manos detrás). Voy preso.

Gastón: Al piso te mato.

A la búsqueda de una interpretación posible a la figura del policía presente en los juegos de los niños, las maestras ofrecieron una pista relativa a las preferencias de consumo televisivo de éstos, *Policías en Acción*.

Ausentes las figuras personalizadas en sus juegos como pueden ser los superhéroes- jugar a ser Superman, Batman, Goku o Ben10- emergen otras que carecen de individualidad al actuar en nombre de las vestimentas que portan. El nombre propio que caracteriza a los primeros se enfrenta con el nombre común de los segundos. No hay policías o bomberos distinguibles, con nombres propios, son anónimos en el desenlace de la acción. No hay litigio para ver quién es *el policía* porque no existe “*el*” policía, existen policías. Jugar al policía o al bombero connota un *hacer*, jugar a Ben 10 o Batman un *ser*.

Figuras como las mencionadas son intercambiables, quien ostenta la autoridad y persigue, rápidamente se transforma en perseguido y escapa. En cambio, la figura individualizada, distinguida por un nombre particular separa, establece una distancia simbólica que es objeto de disputa por el poder y dignidad que otorga. “Llamarse por nombre propio o por una relación comporta diferencias; en el primer caso, el nombre identifica, distingue, separa. El no tener nombre propio, indefine, convierte en masa” (Corona, 1989, pág. 72). Hay una hipersemanticidad en el nombre propio que excede su propia historia y la del sujeto que la porta. Las necesidades y satisfacciones se ven superados por un horizonte semántico que permite lecturas y apropiaciones múltiples.

Ostentar un nombre otorga un estatus particular. Es lo que acontece con los superhéroe, o como se verá más tarde, con la representación de la figura materna o de autoridad educativa que hacen las niñas, donde ese estatus particular conlleva un poder con pretensiones de permanencia sobre los demás. “Ser mamá remite de una forma más poderosa a la omnipotencia y a la autoridad que el NP televisivo. Ser mamá autoriza a

dirigir el juego, dar órdenes, coordinar las actividades, proteger a las hijas y ser obedecidas por ellas” (Corona, 1989, pág. 72).

En los casos de representación de la figura materna o pedagógica, o incluso la del superhéroe, la individualización no permite las reversibilidades, las jerarquías se mantienen, no hay lugar a la ambigüedad en los roles y funciones. Pero aquí, en cambio, en el juego de los policías, no hay particularización de los sujetos porque lo importante no es quién es bueno y quién malo, se toman turnos y no se define el valor categóricamente, lo que importa es la dinámica, el perseguir y atrapar. Todos pueden ser policías, todos experimentan ser perseguidos. El término policía nunca se transforma en nombre propio como sucede con el nombre común mamá o maestra.

Perseguir y atrapar son dinámicas de acción del juego de los policías que se alternan con el correr, arrastrarse y pelear. Sobre todo en el patio, cuando no son policías son monstruos y animales; emulan sus sonidos, se arrastran y pelean. Éstos parecen gozar de un estatus privilegiado incorporándose a los juegos de los niños. Su fuerza y poder son ideales para las peleas. Las acciones más repetidas son subirse a los toboganes y al mangrullo, lanzarse a través de ellos para luego pelear y perseguirse. Se desplazan de un tobogán a otro, y a la calesita. También se los suele ver jugar con las chicas reproduciendo las escenas familiares. O en otras ocasiones jugar con baldes, moldes y palas en el arenero.

Dentro del aula la interacción entre los chicos es mayor, se definen reglas y roles. Y allí, el superhéroe hace su aparición pero como una categoría igualada a cualquier otra, no como un *ser*, un existir de determinada manera.

Ezequiel: Ésos son buenos y éstos son mal (indicando qué juguetes pueden jugar).

Josué: También éstos (introduce un dinosaurio en el juego)

Ezequiel: Ha ha ha.

Josué: Dale.

Gastón (se introduce en el juego e incorpora un teletubbie rojo):

Pum tengo magia.

Tiago incorpora otra teletubbie, el amarillo. Ezequiel toma el teletubbie rojo y se dirige a Tiago que intenta golpearlo con el otro teletubbie.

Ezequiel: No, somos hermanos.

Josué usando un muñeco gorila pelea contra Ezequiel y Gastón.

Ezequiel: Uso muñecos, soy superhéroe, ahora dinosaurio, ahora animal (deja los teletubbies).

Josué toma los teletubbies y sigue a Gastón.

Son tres categorías las que aparecen animal, dinosaurio y superhéroe. Pertinentes para el tipo de juego o, más bien, para el tipo de fantasías que se deben satisfacer. Transformados en categorías que revisten objetos, los niños pueden dominar y dirigir las acciones de éstos, y a su vez, vivir y sufrir sus aventuras.

Se evidenció la preferencia de los niños por gobernar las acciones de los juguetes y revestirlos con la categoría superhéroe, en vez de representar a éstos ellos mismos. Podemos señalar que el desplazamiento de la acción del sujeto hacia el muñeco permite la satisfacción de dominación y control. Actuando al superhéroe e interactuando con los demás el poder queda en un estado de incertidumbre librado a la dinámica y estructura de la acción.

Se observó en la instancia lúdica el cambio y desplazamiento entre las categorías animal, monstruo y héroe de manera rápida y mecánica. Casi como categorías sustituibles entre ellas. Hay un patrón de comportamiento basado en la lucha y la persecución que las tres categorías satisfacen. Al no haber personaje televisivo individualizado en la apropiación no podemos definir un modelo de identificación sujeto-dibujo animado.

En el jardín privado tampoco sobresalieron elementos del referente mediático incorporados en esta modalidad de juego. Sí, se observó, como un grupo de niños jugando a las peleas incorporaban el Kame Hame Ha del conocido anime Dragon Ball Z. Éstos peleaban, lanzaban sus poderes, golpeaban el aire, corrían y se arrojaban unos sobre otros. No se incorporaron otros elementos del anime, ni personajes, espacios, ni siquiera la expresión

que acompaña al poder. Tampoco el juego parecía estar definido por una dinámica de acción claramente definida más que la libre iniciativa de sus participantes. Sus peleas no estuvieron regidas por el enfrentamiento con *un otro*, sino más bien fueron individualizadas, cada uno vivió su propio juego, en una especie de monólogo del ejercicio lúdico.

La conocida técnica de pelea define un tipo particular de interacción; lucha, enfrentamiento, combate. Les permite experimentar a los niños, vivir, la fuerza del superhéroe. Ubicándolos, además, dentro del campo del protagonista, con sus historias, combates y virtudes. El juego simbólico les permitió repetir un estado placentero, mediante una evocación más directa y efectiva; siendo superhéroes o, por lo menos, lanzando sus poderes.

Los niños no incorporaron todos los elementos del programa televisivo sino los que responden a la dinámica del juego, en este caso la técnica de combate. No se reproduce pasivamente el contenido del anime sino que se seleccionan elementos acordes a las necesidades para construir sus propios estados de imaginaria.

Juego simbólico en las niñas

No se observó que las niñas se incorporaran a los juegos de los niños o tomaran elementos televisivos, frente a esto eligieron sus propias posibilidades lúdicas.

En el jardín provincial las niñas privilegiaron el juego de la familia, la mamá y la comida. Incluso, a veces, los niños participaron.

Brisa: Hagamos que vos sos la abuela, él el hermano, él el papá y yo la mamá.

Priscila: Bueno

Brisa: ¿Querés un poco de carne Priscila? Toma, come hija. Vas a comer la comida, vas a comer el postre.

Tania: Yo hago el postre.

Brisa (a Priscila): ¿Vas a comer el postre hija? Vas a comer arena, toma proba.

Se incorpora un chico

Brisa: Yo soy la mamá, ¿vos sos el papá? Bueno déjame cocinar.

Evelyn: Yo soy la hija

Josué: No ella era la hija. Señala a una chica alejada

Ayelen se incorpora al juego

Brisa: Ayelen no juega

Frente a los niños que prefieren superhéroes, animales o monstruos, las niñas encarnan la figura de la madre y el ámbito hogareño. Ser la madre les permite experimentar el ejercicio del poder. Quedan constituidas como autoridad, definen cuál es la acción y quiénes participan. Brisa además de definir los roles a ocupar, determinó quién jugaba y quién quedaba excluido, al incorporarse Ayelen se lo prohibió.

El juego de la comida fue el más repetido, Brisa, Tania y Evelyn vuelven a participar de la secuencia.

Brisa: ¿Esto sabes qué es...? Una torta.

Tania: Dame.

Evelyn: Estoy haciendo una hamburguesa.

Brisa: No, es una torta. Una torta de chocolate.

Evelyn: mmmm.... Una torta de chocolate. A ver la torta.... No es pescado. Voy a tomar gaseosa.

Brisa: No es gaseosa es vino.

Evelyn toma la gaseosa.

Brisa: Va a morir el hijo porque se tomó el vino.

Tania: Vamos a batir.

Evelyn: No, es una hamburguesa.

Este juego se observó con frecuencia tanto en el patio como en el aula, aunque en ésta los juguetes aumentaban las posibilidades de representación. Hoyas, sartenes, platos, tenedores, cuchillos, incluso manteles y delantales permitían a las chicas recrear no sólo la acción, también el vestuario y la puesta en escena. En el patio sólo contaban con baldes, moldes y palas limitándose a la acción concreta de cocinar. En más de las ocasiones los niños se incorporaban al juego como receptores de las delicias culinarias de las niñas.

Pero las chicas también jugaban a ser madres; vestirse como ellas, acunar a sus bebés y pasearlos en cochecito.

Nair muy cuidadosamente se ponía el delantal y jugaba a ser mamá. Planchaba. Acomodaba la ropa. Ordenaba la cuna del bebé. Lo levantaba y mecía. Tomaba cualquier objeto para utilizar como teléfono, y mientras caminaba, asentía con la cabeza. Ubicaba al bebé en el cochecito, tomaba la cartera y salía a pasear.

En el otro jardín, el privado, también se presenció el juego de la casa y la mamá como elección preferencial, pero además, con recurrencia, jugaban a representar la figura de la maestra.

Frida: Éstos son los nombres (tira unos ladrillos planos sobre el suelo y reparte otros a los demás), si son iguales los colores agarran, si no son iguales agarran otros.

Victoria: Acá está mi nombre

Frida: Bueno lo pones donde va. Vamos de vuelta, los tiro y tienen que traerlos si son iguales... A ver Azul cuántos cartones menos hay... dale Vicky cuántos cartones menos hay.

Victoria: 1, 2,3

Se acercan más nenes

Frida: A ver quién quiere contar cuántos cartones menos hay.

Órnela: Yo.

Frida: Muy bien, a ver...

Victoria: Yo soy la seño.

Frida: No, yo soy. (Tira los ladrillos) Agarren una carta, el que no tiene comparte.

Victoria explicita con “yo soy la maestra” lo que desde el inicio ya estaba en juego. El ejercicio de poder nuevamente presente, en este caso, a través de la figura de la autoridad educativa. En otra de las secuencias Frida volverá a protagonizar la acción preguntando a sus compañeras quién quiere ser ayudante; eligiendo entre Julia, Milagros y María, a la segunda. “Vamos a la sala de computación como tren” dirá emulando a la maestra y tomándolas de las manos, para luego poder “ir a tomar la merienda”.

Tanto para la representación de la figura materna, como la de autoridad educativa, la modalidad simbólica del juego cumple una función liberadora y compensatoria. Compartimos con Piaget que la infancia esté marcada por el conflicto entre la obediencia y la libertad individual, donde la sumisión y cooperación con sacrificios, son en la mayoría de las ocasiones, la solución al conflicto. A diferencia de la realidad, en el juego simbólico, “los conflictos más precisos son transpuestos en forma tal que el yo toma su revancha, bien sea suprimiendo el problema, o haciendo que la solución se vuelva aceptable” (Piaget, La formación del símbolo en el niño, 1961, págs. 203-204). La tensión presente en el sometimiento a la autoridad, el conflicto latente, se ignora o resuelve en el juego, liberando el conflicto. Pero además el juego permite la compensación de necesidades no satisfechas invirtiendo los papeles por lo tanto los estados de obediencia y autoridad.

Hasta aquí se describió, en primer lugar, los escasos elementos televisivos incorporados por los niños en sus juegos y la elección de las niñas por la representación de la madre en el juego de la casita y la maestra. Resulta de esto que el género sexual también se

transforma en una mediación para la incorporación de elementos del referente mediático y del entorno inmediato, como la familia o el jardín.

Un trabajo pionero en el análisis de los discursos incorporados a la modalidad simbólica alcanzó, con respecto a la representación del ámbito hogareño que hacen las niñas, resultados similares. Extraemos del trabajo una primera explicación: “Por lo general la figura materna está más presente o en su ausencia se encuentran otras figuras femeninas y las funciones que desempeñan en el mundo doméstico se pueden representar e imitar fácilmente. Desde los inicios de la imitación tanto los niños como las niñas juegan con las muñecas o elementos similares a través de los cuales reviven y elaboran los conflictos de su interrelación madre-hijo. El juego del papá y la mamá, de la comidita y otras versiones que observamos en la escuela constituyen seguramente ampliaciones de este juego donde la madre es la heroína” (Zires, 1983, págs. 127-128).

Bases materiales e instituciones

Los modestos resultados obtenidos en relación a los elementos televisivos incorporados en los juegos impiden tomar otras explicaciones del trabajo recientemente mencionado. Consideramos dos factores que pueden intervenir (mediando) en la incorporación de los elementos que a priori interesaban; las instituciones y las condiciones materiales en las cuales las acciones se desenvuelven.

Las instituciones, en este caso la familiar y educativa, instauran verdades, establecen pautas de comportamientos y producen sus propios sentidos. Se evidencia esto, entre otras cosas, en la naturalidad con que los niños vivían el vínculo entre significante y significado, por ejemplo. “El arquetipo de la mujer y su significante, cuidar niños, permanecer dentro de casa, consultar al marido, y su significado, feminidad” (Casares, La inscripción de los poderes en el juego infantil, 1983, pág. 145) es vivido como verdad universal por los niños. Podríamos postular algo similar con la maestra, sus significantes, dirigir, retar, postular juegos, conducir a los niños en tren, y su significado, la autoridad pero también ser la otra madre, es reproducido por los niños como la única manera de ser maestra. El comportamiento social se naturaliza en su reproducción transformando las pautas de acción

en las únicas posibles. Así, en los juegos observados, lo internalizado y naturalizado, es reproducido como los modos válidos de ser madre y maestra.

Pero las instituciones no sólo cumplen estas funciones, también ofrecen posibilidades lúdicas o procesos de aprendizaje. De aquí, por ejemplo, que en uno de los jardines los niños recrearan por elección propia un juego allí aprendido, el oso dormilón. Otro ejemplo, aun más evidente, es el uso que hacen de las canciones aprendidas en el establecimiento educativo, privilegiadas por encima de las televisivas.

El otro factor mencionado hace referencia a las condiciones materiales de existencia, que son, a su vez, condiciones materiales de recepción y juego. La aparición de una simple pelota conducía a la mayoría de los niños del jardín privado a un juego; el fútbol. Así la modalidad de juego simbólico se veía reemplazada por la del juego con reglas, y las posibilidades de que el contenido televisivo se incorporara disminuían.

Dentro del aula – y esto se observó en ambos jardines- las diferentes clases de ladrillos ofrecidos para los juegos también delimitaban la incorporación de mensajes televisivos. Los niños construían rutas o caminos que los autos apretados en sus manos recorrían. A veces casas o edificios; construir la torre más alta era uno de los estimulantes preferidos. Los ladrillos se transformaban en armas, cámaras de foto, celulares y burbujeros. Otras realidades se ofrecían como posibilidades concretas, de rápido alcance, inmediatas, frente a las televisivas.

Otro caso sirve a modo de ejemplo, las posibilidades que los teclados de computadora ofrecían.

La presencia del teclado permitía reconstruir la computadora. Una tabla servía de pantalla y un auto de mouse. Como en toda computadora el mouse se desplaza mejor sobre la alfombra, aquí representada por un plástico negro. La entrada del teclado recibía corriente de uno de los orificios en las patas de la silla. Y así jugaban a Ben 10, pero luego al fútbol y el mouse ya no era mouse, era joystick.

El teclado, por metonimia la computadora, conducía a otro tipo de juegos, más individuales, más visuales. Y permitía, además, la posibilidad de convertirse en consola de juegos. El contenido televisivo era reemplazado por el de la consola. La institución computadora reemplazaba a la televisiva.

Ya el trabajo de Margarita Zires vislumbraba dentro de los factores a considerar en el análisis de los elementos televisivos en el juego, los objetos y el espacio. Así como la dinámica grupal condiciona la incorporación de determinados elementos del referente mediático, espacio y objetos, dice la investigadora, son relevantes para la elaboración de los elementos que se recogen de la televisión (Zires, 1983). Pero en dicho trabajo los objetos aparecen vinculados a la aparición o manifestación televisiva, nada dice el estudio acerca de su posibilidad de ocultamiento, de silenciamiento.

En lo observado, el espacio de los jardines, la distribución de los objetos, tanto dentro del aula como en el patio, los juegos fijos y juguetes con los que cuentan, posibilitaron no sólo distintas modalidades lúdicas sino la integración o no de lo televisivo. Se puede afirmar que en la modalidad simbólica del juego las materialidades contribuyeron más a evadir la referencia televisiva que ha materializarla.

Relaciones áulicas

Sólo en uno de los jardines, el provincial, se observó por parte de niños y maestras la incorporación de elementos televisivos en instancias formativas y educativas. En el jardín privado ni los niños se apropiaron de la televisión y la incorporaron a las relaciones áulicas, ni las maestras remitieron a su figura.

De alguna manera esta primera diferencia entre los jardines nos habla del nivel de interacción que establecen con lo televisivo. Se puede afirmar que en el jardín privado el nivel normativo rige por encima del pragmático, mientras que en el público, es el pragmático el que se impone al normativo. Incluso los habitus pedagógicos que las maestras poseen determinan el tipo de interacción con lo televisivo.

Ahora, en lo concerniente al jardín provincial, el referente mediático apareció como criterio de verdad y forma de legitimación en los niños, pero también, como medio para percibir la realidad y actuar sobre ella. Por parte de los educadores fue utilizado como un

espacio de encuentro con los niños, un recurso para interpelarlos, desde algo que constituye parte de su cotidianidad y, a la vez, la construye. Las siguientes situaciones ejemplifican lo expuesto.

Las maestras organizaron para el acto del 25 de Mayo una comparación entre la vieja ciudad, aquella en que vivieron y actuaron los próceres argentinos, y la actual, con la pluralidad de sus actores sociales y particularidades. Eso les permitía, a su vez, incorporar en la representación de la nueva ciudad normas de educación vial, con las que, en ese momento, trabajaban en el aula.

Al explicar las diferencias históricas entre aquella época y ésta, la televisión apareció como un factor de diferenciación, entre otros.

Profesora: ¿Existían las divinas en esa época?

Chicos: No.

Profesora: ¿Y el hip hop y Michael Jackson?

Chicos: No.

Profesora: ¿Y la televisión?

Chicos: No.

El objeto tecnológico *televisión* y la categoría *Las Divinas* que se refiere a un grupo de adolescentes del programa televisivo *Patito feo* fueron reconocidos como propios de un momento histórico. Sirven, a su vez, como elemento pedagógico de diferenciación entre épocas. Es un recurso apropiado por educadores y resignificado para su intervención en el aula.

Vale mencionar que, *Las Divinas*, también formó parte del repertorio representado en el acto por las chicas, sugerencia de las maestras mediante. Ante esta situación uno de los elementos de mediación escolar que puede postularse es la percepción que tienen las docentes de la TV que ven sus alumnos y la concepción que ellas tienen de la misma. De aquí se desprende incluso que la actitud frente al referente mediático, siendo más positiva o negativa, implica considerarla y aceptarla como una preferencia infantil de consumo. Si las

maestras ofrecieron la posibilidad de representar al grupo juvenil, fue porque, en algún momento, *Las Divinas* se incorporaron en discursos y acciones dentro del aula.

Pero, a su vez, la TV es apropiada por los chicos como un recurso de resistencia frente a la autoridad educativa, sus discursos y normas. De ahí el hecho de que por más pasiva que parezca o se presente la recepción siempre existe una dimensión activa, en la cual el sujeto elige de qué apropiarse, qué sentido darle y en qué situación aplicarlo. El contenido televisivo sirve como poder simbólico para resistir y negociar, para hacer más igualitaria una relación que a priori se presenta desigual. Es el poder para “hacerse ver” y ser tomado en “consideración”. “A través de prácticas discursivas, disputan el predominio de su modo de percibir y clasificar las cosas del mundo y, así, de producir la realidad y de intervenir sobre esa realidad” (Inesita, 2002, pág. 48). La televisión pone en circulación contenidos, que son transformados en saberes, apropiables por los receptores y convertibles en capitales simbólicos, permitiendo a los sujetos relacionarse y actuar sobre los vínculos que establecen. El siguiente caso ejemplifica lo expuesto:

En uno de los ensayos para el 25 de Mayo uno de los chicos, Lucas, quien tenía asignado bailar como Michael Jackson se resistió al pedido de la profesora para concluir su participación en la escena.

Profesora: Bailas y cuando termina la música te vas en el colectivo con las chicas.

Lucas: No, yo no me voy en colectivo.

Profesora: Sí, te vas.

Lucas: No, yo tengo el video y no se va en micro

Si la instancia de negociación emerge en la situación expuesta, en detrimento de una instancia de sometimiento, es porque la figura televisiva es apropiada como criterio de verdad, lo que dice –lo que muestra- lo que se lee en ella es evocado para legitimar el propio discurso y comportamiento. Cuántas veces se ha oído “lo vi en televisión” o “lo escuche en la radio” para dar cuenta de la legitimidad de algo.

La evocación a la TV como forma de legitimación sólo se observó en la relación maestra-alumno, y no entre los niños. Éstos, en sus relaciones, no remitieron a la televisión para autorizar su discurso o para imponerlo, sino que la legitimación y autoridad del discurso se negoció en sus interacciones. Así la TV y sus contenidos se presentaron en los niños como saberes accesibles que permitieron, sino actuar sobre la realidad, resistirse a ella.

El alto grado de verosimilitud que logra la TV, esa capacidad para situarnos frente a la realidad y el acontecer social, podría explicar de alguna manera que el niño la tome como punto de referencia para sus primeras relaciones con la otra realidad, la que existe fuera de la pantalla. Así como tantas cosas son conocidas en los discursos sociales antes de ser experimentadas, la TV nos pone en contacto con la representación de objetos y situaciones reales. El niño, en este caso, no utiliza el contenido televisivo como una forma, un capital de negociación, al contrario, le sirve de puente a la realidad, como recurso de identificación, como un campo para la asociación de ideas y conceptos. Es lo que sucede en el siguiente ejemplo donde lo representado en la televisión sirvió para reconocer un objeto en la realidad.

En la clase de música, la profesora, les enseña a los chicos los nombres de distintos instrumentos. Los interroga a que ellos digan cómo se llaman cada uno de éstos. Uno de los instrumentos que elige es el cascabel e interroga la maestra ¿En qué animal podemos encontrar el cascabel? (...) ¿En los gatos, no? Frente a lo que un chico responde, en los renos. ¿En los renos? En los renos de Papa Noel como en Mickey Mouse, en Mickey Mouse los renos tienen cascabel.

Mediación pedagógica y contrato de videncia

Otra situación observada de apropiación televisiva por parte de los niños y mediada por la interacción de las maestras, nos muestra a la recepción como un proceso colectivo, donde la negociación y el intercambio hacen de los contenidos televisivos un saber en común.

A la hora de la merienda, en sala de 5, un grupo de chicos esperando merendar solía cantar la canción oficial del mundial 2010. Situación que se repitió con frecuencia siempre en las mismas condiciones.

*En las calles muchas manos
levantadas, celebrando
una fiesta sin descanso
los países como hermanos*

*Canta y une tu voz
grita fuerte que te escuche el sol
el partido ya va a comenzar
todos juntos vamos a ganar*

*Unidos!
Seremos grandes,
seremos fuertes
somos un pueblo
bandera de la libertad
que viene y que va*

Consultada la maestra acerca del hecho, informó que la canción fue “enseñada” por la profesora de música el año anterior, quien dio la siguiente explicación: si bien prefería enseñar otro tipo música no tan comercial, dadas las circunstancias, la canción se escuchaba a cada momento en los medios, y la energía que le revestía, decidió trasladarla al aula para que los niños la aprendieran.

Algunos estudios de comunicación verían en esto lo denominado efectos a largo plazo, preferimos otra interpretación. Toda recepción televisiva, implica múltiples interacciones de la TV con los receptores; simbólicas, afectivas, perceptivas y agenciativas; en la triple dimensión temporal del proceso, el antes, durante y después. En razón de esto la recepción

es un fenómeno complejo de múltiples dimensiones que provoca resultados distintos según los mensajes televisivos, el género al que respondan y los receptores, entre otros factores.

En la interacción simbólica se dan las negociaciones entre el contenido de la oferta programática y los receptores. Sólo de forma indirecta, por referencia de la maestra, sabemos que la canción se materializó en el jardín en aquel entonces.

Hubo dos canciones representativas durante el mundial, la expuesta de David Bisbal y otra de Shakira. Un año después sólo queda latente la primera. En la interacción entre niños se decide que esa canción y no otra sea el contenido de sus vínculos. A su vez, la recepción de la maestra se ve condicionada por la recepción infantil, en cuanto que la conduce a transformar su función de mediadora televisiva – se lo planteé o no- trasladando la canción del marco institucional televisivo al educativo. Ya no sólo era una canción publicitaria, pasó a formar parte del repertorio de canciones, junto a las de María Elena Walsh.

Por su parte, la interacción afectiva se refiere a las sensaciones que despierta la televisión en sus receptores. Se puede hablar de la canción como estimuladora de emociones, pero poco se puede esbozar acerca del papel que cumplieron los partidos de la selección nacional. Es decir, si la expectativa previa al partido y la excitación posterior son interacciones afectivas significativas que permitieron en aquel entonces un tipo particular de materialización de la canción.

En época de Mundial las agencias de publicidad argentinas aprovechan la oportunidad para un intercambio afectivo con los receptores, construyen un sentimiento de identidad común en torno a la selección, los niños un año más tarde revisten ese contenido, la “canción”, con otra esencia. Si el tema musical en su contexto social de creación y circulación despierta profundidades emocionales, no se anula o neutraliza el efecto en el futuro, pero ahora, son ellos, los receptores, los que toman la iniciativa en el intercambio afectivo. Si el emisor sólo es responsable de las significaciones que pretende emitir, en este caso, de las emociones que pretende “gestionar”, el receptor lo es de las lecturas y usos que hace de ellas. Pero la canción no sólo es apropiada, se convierte, además, en congregación, acontecimiento y ritualidad.

La ritualidad en esta recepción nos conduce hacia el anverso de un proceso donde los niños dislocan la recepción del topos televisivo para ubicarlo en la trama cotidiana. Éstos logran establecer un nuevo orden ritual diferente al institucionalizado por la televisión. Son ellos, ahora, los que definen los espacios y tiempos en que el discurso televisivo se materializa, y, a su vez, se constituyen en actores de un proceso que transforma la recepción en un proceso vivido activamente. De la inercia del ver pasan a actividades e iniciativas en el hacer. Logran renovar su cotidianidad en el jardín a partir de la repetición de una experiencia ajena al orden institucionalizado por la institución educativa, pero que les permite placer y goce por ser los protagonistas.

Por último, y retomando las múltiples interacciones, están los intercambios perceptivos y agenciativos, de éstos sólo nos interesa el agenciativo. En este caso, la canción, al estar mediada por la actividad de la profesora de música, se transforma en una estrategia pedagógica para interpelar a los niños y ofrecerle a lo televisivo un marco de legitimidad educativo. Pero, por parte de los niños, éstos como comunidad de apropiación y significación establecieron un tipo particular de interacción colectiva, un contrato de videncia, donde la estrategia para relacionarse con lo televisivo se transformó en una ritualidad que quebró el orden ritual institucionalizado por la televisión.

Lo desarrollado hasta aquí permite hacer referencia a dos rasgos constitutivos de la recepción; el primero, que su importancia no reside únicamente en la capacidad para producir significados y construir visiones propias y singulares del mundo, sino, también, para la producción de prácticas cotidianas y culturales. El segundo, es que la destemporalidad entre la producción y circulación del tema de David Bisbal remite a un proceso que trasciende el contacto directo, donde la resistencia, significación y negociación de los contenidos televisivos se traslada en el tiempo.

Finalizando, sería correcto esbozar que televisión y, en este caso, el Jardín, como instituciones, una educativa la otra mediática, compiten por la producción de significados y socialización de los niños. Ambos aparecen como legitimadores de determinadas normas, discursos, significados y realidades. Asimismo, la televisión, como *el* referentes mediático ha generado un cierto desorden en las dos instituciones tradicionalmente socializadoras del

niño, familia y escuela (Martín-Barbero & Rey, Los ejercicios del ver, 1999), que sería correcto considerar para saber a qué papel han sido desplazadas aquéllas.

Por lo más resulta interesante la incorporación de elementos televisivos a la socialidad emergente en la trama de relaciones cotidianas que tejen los sujetos al juntarse que es, a su vez, “lugar de anclaje de la praxis comunicativa, y resultado de los modos y usos colectivos de comunicación” (Martín-Barbero, De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía., 2010). El juego entre la socialidad que los mismo sujetos construyen en sus contactos con la sociabilización proveniente de la institución educativa, pone a la televisión y sus discursos en un campo minado de adhesiones y rechazos. Si los niños en su constitución como actores sociales, en la construcción de su subjetividad, con sus formas de relacionarse e interpelar encuentran en los mensajes televisivos formas de contra hegemonía frente al poder educativo, éste como mediación, en cuanto institucionalidad, delimita la materialidad mediática incorporándola a sus propios intereses y poderes.

Las relaciones entre las instituciones mencionadas no son tan unívocas ni claras. Se nutren de claros y oscuros, adhesiones y rechazos, de complicidades y denuncias. Vínculos que todavía están por recorrerse y esperan ser transformados.

Merienda

Así como el contenido televisivo apareció en el juego simbólico (escasamente) y en las relaciones áulicas, también hizo su aparición en la merienda. Ya no como referencia lúdica y manifestación saber-poder, sino como acontecimiento y diálogo. El espacio de la merienda constituyó otra mediación, es decir, otro lugar que constriñe la materialización del discurso televisivo. La referencia televisiva fue tema de conversación, pero también, generador de los mismos, de ahí su carácter de acontecimiento.

En cuanto tipo particular de mediación situacional, la merienda, nos devuelve una instancia de homogeneización en el contenido consumido, que si bien largamente teorizada por los estudiosos de los medios, sólo ha sido desarrollado en uno de sus aspectos.

En los casos de los dos jardines seleccionados la merienda se transformó en un espacio de encuentro, en una instancia dialogal, donde el contenido televisivo se constituyó “como

mundo generalizable” (Zires, 1983, pág. 126). La vivencia televisiva fue experiencia compartida aunque se vivió individualmente; en cambio, la propia experiencia, la de cada niño, o la de su ámbito más cercano, familia, barrio, etcétera, separa y distancia, no es del todo comprensible para los demás porque no es generalizable, no atañe a todos, no es experimentada por los otros. Frente a esto, la televisión, ofreció un repertorio común de personajes, saberes y fantasías reconocible por la mayoría de los niños.

La experiencia televisiva generó ese común denominador, que configura las condiciones para el acontecimiento dialógico.

Agustín: Quién mira los dibujitos “Gira mundial” y en la propaganda dice quiero ser famoso.

Pablo: ¿en qué canal?

Agustín: En el 24 o 25

Tomás: En todos los canales.

Agustín: No, en el 1,2,3 no.

Pablo: En el tres están las noticias de la Capital.

Los capítulos de Mickey Mouse y Ben 10 constituían otras recepciones compartidas. La búsqueda de lo común era el disparador de la conversación, “¿quién vio el capítulo de Mickey Mouse (...) en qué canal?.....”, “Yo vi a Justin Bieber.... ¿quién vio a Justin Beaber en la televisión?”, “¿a quién le gusta Mickey Mouse?”.

La relevancia de lo mediático en la relación con los niños excede lo largamente denunciado como colonización infantil, estimulación violenta, anulación de capacidades racionales o analíticas, incentivación a la pereza, etcétera, y se sitúa en una dimensión fundamental, la dialógica. Que lo televisivo fuera mundo generalizable resultó fundamental como código compartido, se constituyó en espacio de encuentro y no de distanciamiento.

A su vez, las condiciones materiales, con una presencia más marcada que en la instancia lúdica, jugaron un papel esencial para extraer al contenido televisivo de su estado de latencia y verterlo sobre las relaciones sociales. Las materialidades también configuraron la recepción en tanto condiciones de posibilidad de la referencia televisiva. A veces tazas,

repasadores, mochilas, sirvieron como activadores de la referencia televisiva. El caso de aquel niño que preguntó a sus compañeras de qué era su toalla, a lo que éstas respondieron Pokemon cuando en realidad era Ben 10. O, cuando los niños comparaban sus remeras de Ben 10, y las niñas, en cambio, las de Kitty. Pero en otras ocasiones la referencia se orientaba a sus consumos privados, por lo tanto, a la posesión y consumo de productos simbólicos. El siguiente ejemplo hace referencia a lo expuesto.

Agustín: Yo tengo la película de la bella y la bestia.

Dylan: Yo la del hombre araña.

Ezequiel: Yo la de Ben 10.

Dylan: Yo la del hombre que se transforma en araña.

Agustín: ¡¡Chicos!! Él tiene la de rápidos y furiosos.

Leonel: Yo tengo la del tiburón que se los come a todos.

Agustín: Chicos saben que Nicolás tiene una patineta de Ben 10, y yo tengo el juego del hombre araña y Gaturro.

Si se compara la forma de referencia a lo televisivo en esta situación de merienda, con aquella mencionada anteriormente de apropiación de la televisión y mediada por la profesora, no son pocas las diferencias que se observan. Los contratos colectivos de interacción son diferentes. Aquí lo televisivo es hablado, dialogado, incluso remite de alguna manera al carácter textualizado de la cultura contemporánea, todo texto remite a otro. Significantes como Ben 10, remiten a toda una cadena de superhéroes y aventuras. Un capítulo del ratón Mickey conduce inexorablemente a los otros y a su lugar en la programación. Mientras que en la otra situación lo televisivo es mediado por la autoridad educativa y luego transformado en una ritualidad otra.

Pero también se puede ver en la merienda o a través de ella el habitus. No sólo como práctica homologable al almuerzo y cena, sino en los diálogos; la percepción que tienen los niños de un tipo de contenidos como propios. Los niños siempre hablaron de dibujos animados. A pesar que su consume excede lo institucionalizado para ellos, lo materializado en la merienda es lo que la sociedad legitima para su edad. Como dice Bourdieu los

agentes sociales determinan activamente, mediante categorías de percepción y apreciación social e históricamente constituidas, la situación que los determina. Sólo en susurro un niño se animó a decir a sus compañeros que esa noche había visto una película para adultos.

CONCLUSIONES

La intención del siguiente trabajo fue describir la relación más bien opaca y grisácea que se da entre sujeto y televisión. Lejos de la transparencia con que algunos pretenden entender la relación con lo televisivo, preferimos el camino de las mediaciones para dar cuenta de algunos aspectos que intervienen, mediando, en la relación con la TV.

Cada situación implicó todo un conjunto de mediaciones que se entrelazaron y estructuraron mutuamente incidiendo en la manera en que los niños percibían la realidad y lo televisivo y los simbolizaban. Lejos de pensar a los niños en abstracto y en una relación con lo televisivo directa y causal, las situaciones observadas nos devuelven un proceso complejo donde los juegos de poder, distintas instituciones y autoridades educativas, entre

tantos otros factores, se involucraron y formaron parte del proceso general de la comunicación, donde lo televisivo sólo es una parte.

Entre las mediaciones que se manifestaron, resaltamos las más significativas o relevantes. El género sexual, como mediación de referencia, resultó fundamental ofreciendo juegos distintos entre niños y niñas. Por un lado, permitió pensar el papel que la madre y la maestra juegan en el desarrollo psicológico de las niñas. Pero, además, permitió observar la reproducción social que funciona sobre lo social. Por otro lado, en el caso de los niños, condujo a considerar a la dinámica de acción como lo relevante para los juegos, y no a los contenidos ofrecidos por la TV. Relegado lo televisivo en el juego simbólico, aparecen otras fuentes institucionales productoras de discursos y prácticas.

Lo institucional, como mediación, también fue de los datos más relevante. El espacio del jardín enmarcado dentro un régimen institucional, delimitó la materialidad de lo televisivo. Esto representó una de las diferencias más marcadas entre ambos jardines, el público y el privado. Mientras que el privado, en las relaciones áulicas, se caracterizó por la omisión de lo televisivo, en el público las autoridades pedagógicas se transformaron en mediadoras.

Por último, la mediación situacional ofreció distintos modos de interactuar con lo televisivo, por lo tanto, distintas estrategias llevadas adelante. Mientras que en la merienda se habló y calificó la experiencia mediática o en otra ocasión se transformó en una ritualidad, en el juego simbólico, hay apenas una utilización difusa a través de la categoría superhéroe.

También interesaron los géneros televisivos, lo que se pretendía saber era a qué género respondían los mensajes apropiados por los niños y si de un ámbito a otro los géneros cambiaban. Se puede afirmar que los mensajes apropiados son clasificables en su mayoría dentro de los géneros infantiles, más entre los de ficción que en los educativos. Y dentro de los de ficción los dibujos animados fueron los más mencionados. Se podría plantear alguna diferencia entre el juego y la merienda donde la referencia directa o indirecta hacia el contenido televisivo involucraba a los superhéroes en su mayoría, y el ámbito áulico donde aparece un tipo de contenido que no responde al género dibujos animados; la canción del mundial, Las Divinas, Michael Jackson. En relación a esto afirmamos la hipótesis, pero carecemos de una explicación plausible. El cambio de los géneros entre las distintas

instancias requiere de más estudios e investigaciones acompañado de un cuerpo teórico más amplio y heterogéneo.

La clase social como mediación constituyó la principal hipótesis a confirmar, pero de acuerdo a las instancias observadas es refutada. En ningún momento se observó una diferencia en el tipo de mensajes apropiados entre los niños de ambos jardines. Es decir, hubo homogenización en el tipo de contenido apropiado. Quizá, la clave para analizar la clase social, no se encuentre en el contenido en sí, sino en el uso que se hace de él, en la manera de recibirlo, etc. Como plantea Martín-Barbero la clase social actuaría desde los *habitus*.

En relación con esto, podemos confirmar una de las hipótesis planteadas. En el jardín municipal, se observó una diferencia en la apropiación de lo televisivo en cada uno de los ámbitos. Recordemos que en las relaciones áulicas el contenido televisivo aparece como capital simbólico para resistir frente a la autoridad educativa. Y si bien en el privado en la instancia áulica la televisión no aparece, podemos considerar a la omisión, a la ausencia o falta, como un cambio entre los dos ámbitos.

Lo presentado hasta aquí representa un humilde aporte para un tipo de investigación que se preocupa por las condiciones cotidianas de la comunicación. Un área que requeriría más estudios e investigaciones es la de las relaciones áulicas, profundizar las distintas relaciones entre niños, maestras y televisión es de relevancia para saber sobre los juegos de socialización y poder que se establecen. Lo que también permitiría incorporar a esa tríada a la familia, como espacio primordial de configuración de *habitus* y de socialización. Este conjunto de instituciones, familia, educación y televisión se constituyen hoy como los referentes fundamentales de los individuos, ver en qué medida cada uno desde su lugar configura parte de la cotidianidad y realidad del niño, y las relaciones que establecen entre ellos, resulta de lo más atractivo.

El papel de la maestra como mediadora televisiva, a partir de su concepción sobre la televisión y la percepción que tiene del uso y consumo que sus alumnos hacen de ella, también es un área atractiva de investigación.

Otro interrogante interesante que surgió durante el estudio es el papel de la música a esa edad, y el papel que la música juega en algunos contenidos televisivos, como, por ejemplo, las publicidades. Lo que conduciría a estudios psicológicos, para saber qué satisfacciones emocionales y afectivas produce, y también a estudios antropológicos e históricos, para explorar las configuraciones entre música y comportamiento reflejo, y el papel que le música cumple en las culturas.

Esperamos que lo aportado aquí haya resultado interesante para el lector, que lo invite a cambiar, al menos, momentáneamente, su concepción sobre la comunicación en general, y de modo más específico, sobre la relación sujeto-TV. Invitarlo, como receptor que es, a completar el sentido del texto.

Bibliografía

Casares, M. d. (1983). La inscripción de los poderes en el juego infantil. *Comunicación y cultura* , 137-150.

Casares, M. d. (2006). Las tram(p)as de los estudios de recepción y opinión pública. En F. Saintout, & N. Ferrante, *¿ Y la recepción? Balance crítico de los estudios sobre el público* (págs. 31-55). Buenos Aires: La crujía Ediciones.

- Corona, S. (1989). El niño y la televisión: una relación de doble apropiación (El caso de los superamigos). En E. S. Ruiz, *Teleadicción infantil ¿Mito o realidad?* (págs. 69-77). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Eco, H. (1999). Crónicas de la aldea global. En H. Eco, *La estrategia de la ilusión* (págs. 77-115). Barcelona: Editorial Lumen, S.A.
- Fernández, L. M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En I. Butelman, *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación* (págs. 126-158). Buenos Aires: Grupo Paidós.
- Inesita, A. (2002). Mediaciones y poder. En G. G. Orozco, *Recepción y mediaciones. Casos de investigación en América Latina* (págs. 47-66). Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Lozano, E. (2006). Del sujeto cautivo a los consumidores nomádicos. En G. Sunkel, *El consumo cultural en América Latina. Construcción teórica y líneas de investigación* (págs. 96-113). Bogota: Convenio Andrés Bello.
- Martín-Barbero, J. (2008). De la experiencia al relato. Cartografías culturales y comunicativas de Latinoamérica. *Anthropos* , 21-42.
- Martín-Barbero, J. (2010). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Martín-Barbero, J., & Rey, G. (1999). *Los ejercicios del ver*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Mazzioti, N. (2006). Estudios sobre recepción. Una exploración constante. En F. Saintout, & N. Ferrante, *¿Y la recepción? Balance crítico de los estudios sobre el público* (págs. 57-71). Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Orozco, G. G. (2001). Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la "televidencia" y sus mediaciones. *Revista Ibero-Americana* , 156-175.
- Orozco, G. G. (1994). El comunicador frente a la recepción. En G. G. Orozco, *Al rescate de los medios. Desafío democrático de los comunicadores*. México, D.F: Fundación Manuel Buendía.
- Orozco, G. G. (1997). Medios, audiencias y mediaciones. *Comunicar* , 25-30.
- Orozco, G. G. (1996). *Televisión y audiencia: un enfoque cualitativo*. México: Ediciones de la Torre.
- Orozco, G. G. (2001). *Televisión, audiencias y educación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Ortiz, R. (2008). Caminos de la mediación. *Anthropos* , 132-135.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata S.A.

Saintout, F. (2003). *Abrir la comunicación. Tradición y movimiento en el campo académico*. La Plata: Ediciones de periodismo y comunicación.

Saintout, F. (1998). *Los estudios de recepción en América Latina*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Sartori, G. (2002). *Homo Videns: La sociedad teledirigida*. Madrid: Editorial Taurus.

Wolf, M. (1984). Géneros y Televisión. *Análisi* , 189-198.

Wolf, M. (2004). *La investigación de la comunicación de masas: crítica y perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Zires, M. R. (1983). El discurso de la televisión y los juegos infantiles. *Comunicación y cultura* , 109-136.