



ANÁLISIS EXPLORATORIO SOBRE NUEVAS IDENTIDADES INFANTILES Y SU RELACIÓN CON LOS MEDIOS AUDIOVISUALES DE COMUNICACIÓN

Dirección de Cinematografía
del Ministerio de Cultura



Análisis
exploratorio
sobre nuevas
identidades
infantiles y su
relación con
los medios
audiovisuales de
comunicación



PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA
Álvaro Uribe Vélez

MINISTRA DE CULTURA
Paula Marcela Moreno Zapata

VICEMINISTRA DE CULTURA
Maria Claudia López Sorzano

DIRECTOR DE CINEMATOGRAFÍA
David Melo

RECTOR UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
Moisés Wasserman

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
Fabián Sanabria Sánchez

OBSERVATORIO SOBRE INFANCIA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
María Cristina Torrado, Departamento de Psicología
Ernesto Durán Strauch, Departamento de Pediatría

INVESTIGACIÓN

Investigadores principales:

María Cristina Torrado

Jaime Andrés Piracón

Investigadores asistentes:

Amory Molina

Cristian Jesús Palma

CORRECCIÓN DE ESTILO

Cira Inés Mora Forero

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Precolombi EU-David Reyes

© Ministerio de Cultura - Dirección de Cinematografía
Carrera 8 No. 8 - 43. Bogotá, D.C. Teléfono: (571) 3424100
cine@mincultura.gov.co
www.mincultura.gov.co

2009

Contenido

INTRODUCCIÓN	8
1. Justificación	10
2. Objetivos	11
3. Metodología	12
1. UNA MIRADA A LOS DEBATES ACTUALES EN EL CAMPO DE LAS NUEVAS SUBJETIVIDADES	14
1.1 Nuevas infancias	17
1.2 El problema de los medios de comunicación y los medios audiovisuales	24
1.3 Pantallas e infancia	29
2. AUDIENCIAS INFANTILES: ALGUNOS DESARROLLOS CONCEPTUALES Y HALLAZGOS EMPÍRICOS	38
3. TENDENCIAS Y REPRESENTACIONES SOBRE LA INFANCIA Y LOS MEDIOS	48
3.1. Las nuevas infancias y los medios	49
3.2 ¿Qué es cine para niños?	54
3.3 La regulación y los límites	60
3.4 La formación de audiencias o alfabetización en medios audiovisuales	68
4. APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS DE LOS NIÑOS CON RELACIÓN AL CINE Y LOS MEDIOS AUDIOVISUALES	72
4.1 Análisis cuantitativo de las prácticas y preferencias	73
4.2 Análisis cualitativo de las preferencias	82
4.3 Un intento de caracterización de las prácticas en los dos grupos	84
CONCLUSIONES	88
REFERENCIAS	92
ANEXOS	98
Anexo 1. Listado de participantes de la investigación	100
Anexo 2. Encuesta realizada a los niños y adolescentes	101

Introducción.....

Este documento presenta los resultados de una investigación exploratoria sobre el problema de las nuevas subjetividades infantiles y trata de brindar algunos elementos que orienten la acción y reflexión de los diferentes sectores implicados en las relaciones entre infancia y medios audiovisuales de comunicación. El ejercicio de exploración parte del cambio que ha sufrido la infancia y su relación con los adelantos tecnológicos y la ampliación del acceso a medios como la televisión, los videojuegos y los reproductores de DVD, que consecuentemente han modificado la relación que mantienen los niños con esos medios y, por lo tanto, con su sociedad y su cultura.

Las nuevas subjetividades infantiles aparecieron reiteradamente en las discusiones del Comité de Clasificación de Películas en el interior de la Dirección de Cinematografía. La imposibilidad de clasificar con certeza contenidos se

debatía entre el temor de permitir contenidos nocivos y prohibir aquellos que pudieran resultar inocuos e incluso formativos para las nuevas generaciones. La pregunta que se introduce radicalmente es ¿quiénes son los niños y niñas que ven cine hoy? No es una pregunta sencilla; al contrario, plantea unos retos muy grandes y devuelve a cada uno de los implicados contrapreguntas que no son nada gratas: ¿estoy clasificando según la infancia que viví? ¿Realmente conozco los niños de la actualidad? ¿Cuáles son los criterios de la clasificación?

El posicionamiento del estudio es de carácter interpretativo, pues se exploran las construcciones y sentidos que grupos de actores construyen acerca de la relación de la infancia con los medios de comunicación. En el proceso de investigación se recurrió a distintas estrategias de recolección de la información, y por el alcance exploratorio de la pregunta de investigación, se recurrió a herramientas cualitativas y cuantitativas. Igualmente, en el proceso se especificaron actores, cuya práctica es importante dentro del campo de infancia y medios de comunicación.

1. Justificación

La globalización y el nuevo capitalismo han impuesto nuevas lógicas de circulación de bienes y servicios. La información y, en general, los objetos culturales circulan sin tener en cuenta las fronteras entre los países y mucho menos se atienen a las normas legales. La libre circulación en internet de materiales que van desde documentos hasta estrenos del cine mundial ha levantado las restricciones de acceso que antes se emparentaban directamente con el poder adquisitivo de los individuos e incluso de las naciones. Pero no solo ha mutado la circulación y acceso de los objetos culturales, también han cambiado las tendencias de consumo, las formas de lazo social, las concepciones estéticas y las corporalidades (Manovich, 2006).

En este contexto, la brecha entre generaciones ha adquirido un nuevo matiz, ya que la distinción entre saberes no es la habitual. No se trata, en las categorías de Margaret Mead, de una sociedad posfigurativa donde los adultos les enseñan a los jóvenes; por el contrario, se puede hablar de una sociedad prefigurativa donde los adultos, cada vez más, aprenden de los jóvenes. Definitivamente el hecho está relacionado con la brecha entre inmigrantes digitales y nativos digitales propuesta por Piscitelli (2005). Esta brecha altera la relación con los objetos culturales y, por lo tanto, los procesos de construcción de las subjetividades.

Los medios de comunicación, y en particular los medios audiovisuales, se constituyen como uno de los terrenos más fértiles para avanzar en la comprensión de las nuevas subjetividades de niños y adolescentes, ya que en ellos se entremezclan los formatos, las temáticas y las formas de relación entre “espectadores” y cultura. ¿Quiénes son las nuevas audiencias? ¿Cuáles son los medios favoritos de los niños y adolescentes? ¿Qué tipo de contenidos les interesan? ¿Cómo los perciben en sus contextos cotidianos de vida?

2. Objetivos

- Ubicar debates recientes que se han dado sobre la problemática de la subjetividad y los medios audiovisuales de comunicación en la esfera académica.
- Establecer algunas tendencias y representaciones que circulan en la sociedad sobre la infancia y su relación con los medios audiovisuales de comunicación.
- Explorar los gustos y las prácticas de los niños y niñas con relación al cine y los medios de comunicación.
- Propiciar un foro donde se muestren los resultados de la investigación y se ponga en discusión una agenda de trabajo alrededor del tema.

3. Metodología

Con el fin de cumplir con los objetivos propuestos se realizó un acercamiento empírico al problema de investigación a partir de tres fuentes:

Grupos focales. Los grupos focales, como los definen Bertoldi, Fiorito y Álvarez (2006):

Son una técnica específica de la investigación participativa orientada a la obtención de información cualitativa, dentro de la categoría más amplia de las entrevistas grupales.

Un grupo focal se conforma con un conjunto de “personas representativas”, en calidad de informantes, organizadas alrededor de “una temática” propuesta por otra persona, en este caso “el investigador”, quien además de seleccionarlos, coordina sus procesos de interacción, discusión y elaboración de acuerdos. (p. 115)

Se organizaron tres grupos focales: el primero, con personas que están en el campo de la producción de cine para niños; el segundo, con organizadores de cineclubes y promotores de espacios de exhibición de cine, dirigidos a niños y niñas de distintos sectores, y el tercero, con el Comité de Clasificación de la Dirección de Cinematografía del Ministerio de Cultura (véase Anexo 1).

Entrevistas semiestructuradas. Se realizaron diez entrevistas a personas que trabajan en el campo de la infancia y los medios de comunicación, bien sea desde la investigación y la academia, o bien desde su función administrativa en entidades públicas y privadas. Las personas entrevistadas fueron seleccionadas por su aporte al campo a través de proyectos de investigación, proyectos pedagógicos, comunitarios y movilización de la opinión

pública, respecto al tema de la infancia y los medios de comunicación. Los temas tratados se organizaron en tres momentos: nuevas infancias y nuevas subjetividades, contenidos adecuados y no adecuados para la infancia y regulación en los medios de comunicación.

Encuestas. Se diseñó una encuesta que explora los gustos y las prácticas de los niños, niñas y jóvenes en relación con los medios audiovisuales. La encuesta se aplicó a 95 participantes entre los cuatro y los diecinueve años de edad, distribuidos entre los estratos uno al cinco. El acceso a la mayoría de los encuestados se realizó a través de la Red de Bibliotecas Públicas de Bogotá (Biblored) y se aplicó en tres espacios: Biblioteca El Tintal, Biblioteca El Tunal y Biblioteca Virgilio Barco. (El formato de la encuesta se encuentra en el Anexo 2).

1. Una mirada a los debates actuales en el campo de las nuevas subjetividades.....

La palabra *subjetividad* es relativamente reciente en el desarrollo de las ciencias sociales, y se encuentra estrechamente emparentada con el surgimiento de los estudios culturales y el creciente interés de los estudios sociales en paradigmas diferentes al positivismo. La crisis de la representación y de la lógica que la funda, la distinción sujeto-objeto, empieza a resultar insuficiente y pone la objetividad en entredicho. La tesis de la realidad como una construcción humana comienza a circular en las diferentes disciplinas de las ciencias humanas y sociales y diversas problemáticas se analizan desde una perspectiva *interpretativa*. El lente se pone en relación con la particularidad de lo humano, el lenguaje, el sentido, el significado y otras categorías afines que empiezan a permear las investigaciones.

En este marco se puede entender la entrada de la subjetividad al panorama de las ciencias sociales y, no obstante, sus definiciones carezcan de un sentido unificador, se

puede entender como categoría, como producto o proceso, como eje analítico e incluso como variable. Generalmente, cuando se trata el problema de la subjetividad, se le asocia con otras palabras: sujeto, intersubjetividad, identidad, imaginarios, creencias, etc. las cuales se convierten muchas veces en subcategorías que orientan investigaciones empíricas que usan como marco general el estudio de la subjetividad.

La subjetividad será entendida como un campo, en el sentido propuesto por Bourdieu, donde confluyen categorías, disciplinas y sujetos. El sujeto establece con los dos términos restantes relaciones que se dan bajo ciertos contextos y en esas múltiples relaciones dialógicas y tensiones entre fuerzas se encuentra la subjetividad. De esta manera, la pregunta por las nuevas subjetividades indaga por las nuevas relaciones que se dan entre las categorías, las disciplinas y los sujetos.

La expresión *nuevas subjetividades* surge, en parte, con los avances de los teóricos que abordan la postmodernidad e indagan por las nuevas relaciones posibles entre las fuerzas sociales. En este contexto se hace énfasis en las consecuencias de lo que Boltanski y Chiapello (2002) denominan el nuevo espíritu del capitalismo. Se cuestiona el efecto del modelo capitalista en el lazo social y en las relaciones de los seres humanos con las instituciones. Incluso, en lecturas como las de Deleuze (1996) se puede percibir la caída y pérdida de sentido de una categoría moderna como la de sujeto. Todas estas posiciones coinciden en plantear que el nuevo estado de cosas en la sociedad debe tener una consecuencia en las condiciones de la humanidad y, por supuesto, de los individuos.

El estudio trabaja las nuevas relaciones que se están tejiendo entre las fuerzas que confluyen en el campo de la subjetividad. Particularmente en el campo de las subjetividades infantiles, las fuerzas que actúan son ejercidas por saberes (derecho, psicología, pedagogía, sociología, antropología, política, medicina, pediatría, puericultura),

instituciones (escuela, Estado, familia) y actores (maestros, padres, especialistas). Dichas fuerzas tienen que ponerse en contacto con los individuos que viven y construyen las subjetividades, los niños y niñas del mundo de la vida. En este proceso de tensión entre las fuerzas y su contacto con los niños y las niñas se generan diferentes movimientos o actitudes; también emergen representaciones en los diferentes actores que permiten rastrear algo de esas nuevas relaciones y de los resultados de las tensiones. De esta forma, el presente estudio se centra en las representaciones que construyen los actores implicados en el campo de las nuevas subjetividades infantiles y los medios audiovisuales de comunicación.

1.1 Nuevas infancias

La noción de la *nueva infancia* está relacionada con una serie de estudios que se han venido desarrollando desde hace algunos años. La mirada de la infancia como categoría que designa a un grupo de personas de una sociedad ha implicado concebirla como una construcción histórica. En este sentido, Ariés (1987), con su trabajo sobre los cambios culturales de la Francia de finales del Renacimiento, desarrolla la tesis de que la infancia, tal como la conocemos, es un invento de la modernidad. Nociones como el *sin voz* (origen etimológico de la palabra infancia) o el *sin razón* están asociadas con la concepción de la infancia como vulnerable, en desarrollo (etapa de la vida definida por la psicología). Estas ideas generaron y se han emparentado con un conjunto de prácticas de subordinación e instituciones de formación que permitieron situar la infancia en el contexto social con lugares concretos (las escuelas), actitudes morales e imaginarios compartidos.

Tal como lo plantea Corea, en tanto institución social, es decir, como un discurso que clasifica y genera unas prácticas, la infancia puede cambiar, e incluso puede ter-

minarse (Corea, 1999). De este modo, si asumimos una mirada histórica y unas prácticas sociales concretas, es posible interrogar e interpretar la condición de la infancia en la actualidad sin encasillarla en una u otra definición.

Postman (1995), Corea (1999), Steinberg y Kincheloe (2000), Buckingham (2002), entre otros, han trabajado la hipótesis de que en el mundo contemporáneo la infancia no es la misma que se originara en la Modernidad. En general, suponen que la infancia, en cuanto categoría social, no es estática y se debe analizar en contextos históricos específicos y en el marco de unas relaciones sociales, políticas y económicas particulares. Este supuesto se distancia de los modelos biomédicos e incluso neuropsicológicos que se especializan en analizar datos fisiológicos, aparentemente constantes y relativamente inmutables durante largos periodos. En este sentido, los argumentos biomédicos, al definir la infancia con base en rangos etarios establecidos por estados de maduración, en un primer momento, no tendrían por qué afectarse por cambios culturales.

Las nuevas infancias se sostienen en diferentes hechos, algunos que aplican al marco general de las nuevas subjetividades y otros particulares de la categoría de infancia. En el ámbito general hay dos hechos que es necesario reseñar: por una parte, las nuevas formas de organización del mundo del trabajo y de la lógica de consumo y, por la otra, el imperativo de la tecnología, que como veremos más adelante se emparentará muy fácilmente con la prevalencia de la pantalla en la actualidad.

El ascenso del mercado como sistema que domina las relaciones humanas ha ocasionado lo que algunos psicoanalistas y filósofos denominan como prevalencia del goce (Melman, 2002; Pommier, 2002; Dufour, 2003). Esto es, la propuesta de relaciones evanescentes con los objetos de consumo donde impera el instante, el placer que se puede extraer de ellos y de las relaciones con los pares. La ley del mercado, si es que puede adquirir el estatuto de ley, relativiza cada uno de los metarrelatos que ha construido la

sociedad;¹ ideales religiosos, políticos y legales comienzan a perder fuerza, y en este sentido los grandes ejes de anclaje para soñar con el progreso y con un futuro posible, a la usanza moderna, desaparecen. El único factor en juego es la funcionalidad inmediata del objeto y del otro ser humano.

Por otra parte, el giro en las formas de producción relacionado con la tecnificación ha impulsado vertiginosamente la carrera tecnológica, a tal punto que la cotidianidad se ve impregnada de *gadgets* y todo tipo de artefactos. Esta invasión ha generado muchas reflexiones por parte de los académicos y han empezado a surgir conceptos como *cyborg*,² *sociedad de la información*, entre otros. La “invasión” de la tecnología ha transformado definitivamente la relación del ser humano con su entorno y, por ende, su constitución subjetiva.

En el campo específico de las nuevas infancias hay cuatro elementos básicos para comprender el problema. El primero es la ruptura entre la categoría de infancia y los sujetos que deberían pertenecer a esta categoría, lo que Corea (1999) denomina *síntoma del discurso*. El segundo es la crisis de las dos instituciones directamente encargadas de la infancia, a saber, la escuela y la familia. El tercero es la caída de los secretos fundamentales de la infancia, la muerte y la sexualidad. Y el cuarto es el surgimiento de una nueva categoría, la de niño consumidor.

Síntoma del discurso. El problema de la ruptura de la categoría de la infancia y su imposibilidad de nominar y crear a los sujetos que corresponden con la categoría tiene como supuesto la idea foucaultiana de que el sujeto es producido por un discurso; a su vez, el discurso crea dispositivos para ejercer control y domesticar los cuerpos de acuerdo con unos ideales determinados. En este sentido, los niños de la modernidad eran (o son) controlados

1 El concepto de metarrelato ha sido elaborado ampliamente en los escritos sobre la posmodernidad y se refiere a un nivel tercero en la sociedad, por ejemplo, Dios, que servía como mediador entre los humanos, era el orientador de la acción y la vara con la que se medía el mundo. Al respecto véase Dufour (2003).

2 El concepto de *cyborg* alude a la mezcla entre lo orgánico y lo cibernético propia de la época, aparecería una nueva noción de cuerpo tecnificado e incluso inmortalizado. Al respecto véase Sibilia (2005).

de acuerdo con la idea de futuro. El niño no era presente, al contrario, era futuro, potencialidad pura. Los niños debían de ser preparados para ser los ciudadanos del mañana, eran sujetos que en el presente estaban gobernados por pulsiones que debían ser domadas poco a poco por la razón (teoría freudiana). Esta condición del niño como semilla de múltiples futuros se sostuvo durante muchos años por vía de las instituciones y generó un gran arraigo en el interior de las sociedades occidentales y, en especial, en los contextos urbanos.

El síntoma aparece cuando al introducir el consumo y, según Corea, las comunicaciones, estas particularidades de la infancia desaparecen: “Nuestra tesis sostiene que las prácticas dominantes actuales, el consumo y la comunicación, no detentan la diferencia moderna entre mundo infantil y mundo adulto que instituyó simbólicamente la niñez” (1999, p. 54). La categoría de infancia ahora carece de referentes, pues el discurso de los derechos y del consumo se instauro a partir del niño como presente, actualidad. El niño consume hoy y el niño es sujeto ciudadano hoy, sin interesar cuál sea su futuro. Este síntoma no habla de la desaparición de la categoría infancia, sino de cómo los sujetos que a ella se adscribían ya no lo hacen. No obstante, es difícil pensar que todas las esferas de la sociedad hayan asumido este desarreglo y se hayan mudado a los nuevos lugares de enunciación.

Escuela y familia. En esta misma línea crece el sinsentido de dos de las instituciones directamente implicadas en el tratamiento y ordenamiento de la infancia. Fenómenos como el *bulling* o matoneo escolar y el incremento en las tasas de deserción demuestran el poco interés que despiertan las instituciones escolares en los estudiantes. Al respecto, diferentes investigaciones realizadas que hacen etnografía del aula en el contexto colombiano se acercan a la incomodidad y falta de interés de los chicos hacia la escuela. Por ejemplo, Benavides (2009), al rastrear las representaciones sociales que construyen y manifiestan

los profesores acerca de los niños y niñas, muestra cómo la categoría de infancia permea todas las prácticas de los maestros aunque los niños y niñas con que se enfrentan en el aula, por fuera de ella, trabajan y están completamente integrados al sistema de consumo.³

Por otra parte, el ocaso de la familia se ha visto intensificado por varias razones. El hogar como sitio privilegiado de socialización entre padres e hijos y entre hermanos ha ido transformándose (Gómez y González, 2004); la arquitectura de las casas se ha modificado drásticamente, pues de las grandes casas con patios internos, hemos pasado a vivir en apartamentos sofisticados o casas muy compactas. Ambos, notablemente más pequeños que las primeras. Las tasas de natalidad se han ido reduciendo poco a poco (los casos más drásticos se encuentran en Canadá y Europa) y las mujeres desean tener un número menor de hijos, en contraposición a las numerosas familias que se podían apreciar hace algunos años.

Otro aspecto que ha mutado la familia, y particularmente la urbana, es el incremento del trabajo de la mujer fuera del hogar. Hoy en día muchas viviendas permanecen bastante tiempo solas, a diferencia de las casas antiguas donde siempre había alguien para abrir la puerta (joven, maduro o anciano, pero generalmente un ama de casa) o para ocuparse de los niños. Las franjas de ocupación de los lugares de habitación se pueden rastrear muy fácil examinando las franjas horarias de la televisión, pues en las mañanas y en las tardes hay franjas infantiles (niños que estudian media jornada y la otra parte del tiempo están en sus casas viendo tele), mientras que en la noche aparecen las franjas “triple A”, que se destinan a todo tipo de público, justo cuando los padres vuelven del trabajo. Las prácticas de crianza se han visto alteradas y los procesos de socialización, caracterizados por el contacto con familias numerosas y con un entorno barrial diverso y abierto,

3 No se trata en este apartado de defender la idea de la explotación infantil, sino más bien subrayar las inconsistencias entre discurso y sujetos, que se hace evidente en una práctica como el trabajo.

han mermado. Tal como lo define Kincheloe (2000) las condiciones de la familia en la actualidad han cambiado y ahora los niños permanecen “solos en casa”.

Muerte y sexo, tabús de ayer y hoy. En este marco, y por supuesto relacionado, aparece el asunto de la caída de los dos secretos fundamentales que sostenían la infancia. Desde las investigaciones históricas se hizo evidente cómo el surgimiento de la infancia moderna se apoya en la separación y diferenciación del mundo infantil y en la existencia de dos secretos estructurantes para la infancia: la muerte y la sexualidad. No es raro encontrar en estos dos temas los ejes principales que articulan la preocupación de los adultos y la censura en los medios, la violencia (relacionada estrechamente con la muerte) y los contenidos sexuales. Postman (1995), entre otros, refiere la caída de estos dos secretos. Pero ¿cómo cayeron? La respuesta que la mayoría de teóricos enuncian es la expansión de los medios de comunicación. En sentido estricto, se debe ubicar a los medios como la causa instrumental, es decir, como un medio que permitió la puesta en circulación de mensajes que en la modernidad eran imposibles de plantear.

Los ejemplos para hacer evidente estadísticamente la caída de los tabús sobran. Por ejemplo, se puede rastrear el descenso en la media de la edad de inicio de las relaciones sexuales. Adicionalmente, los contenidos que circulan en las pantallas, diarios y demás medios que se encuentran al alcance de la mano están atestados de historias de muertes (violentas y no violentas) y de publicidad de sitios de prostitución.

El niño consumidor. El cuarto elemento para articular la idea de las nuevas infancias es el surgimiento de una nueva categoría, el niño consumidor. En la sociedad del mercado, la infancia está siendo tratada como un segmento de la población hacia el cual dirigir una publicidad, y es igualmente aceptada tanto por autores críticos (Steinberg y Kincheloe, 2000; Kincheloe, 2000; Giroux, 2000 y 2003; Buckingham, 2002; Corea, 1999; Marinas, 2006) como

por investigadores involucrados en los engranajes de las grandes empresas (Lindstrom, 2006; McNeal, 1993). El discurso de los niños como consumidores ha desatado una cantidad en nada despreciable de publicaciones que se han concentrado en afirmar la condición de consumidores y promover las mejores tácticas para vender.

La idea de la infancia como consumidora no puede más que revertir los órdenes establecidos por la modernidad, pues hace del niño un actor capaz de mover cifras descomunales de dinero e, incluso, manejar segmentos del mercado demasiado amplios para sus cortas edades. Tal como lo plantea Lindstrom (2006), a propósito de “los chicos de hoy”, “han crecido más rápido, están más conectados, son más directos y están más informados. Poseen más poder personal, más dinero, influencia y atención que cualquier otra generación anterior a la suya”. Nótese cómo en este corto fragmento Lindstrom, gurú del *marketing* internacional y reconocido por posicionar marcas de las corporaciones más grandes del mundo, hace énfasis en lo que son actualmente los niños, no en lo que serán, los niños son consumidores hoy, ya; y deben ser seducidos por los productos.

McNeal (1993), por su parte, plantea que los niños son consumidores en tres sentidos: son un mercado en la actualidad al que hay que dirigir unos productos; son un mercado de influencia, por cuanto influyen directamente en la compra de sus padres, y son un mercado en el futuro, esto es, son consumidores potenciales de productos cuando sean adultos. Este modelo tripartito plantea unas posibilidades muy amplias para dirigir las estrategias de *marketing*; se trata de abarcar esos tres mercados, colonizarlos, seducirlos.

Por su parte, Marinas (2006) es categórico al mostrar la fuerza del discurso del mercado en los niños:

Resulta que el discurso infantil, por lo que en grupos, entrevistas, dinámicas de juego y visionado de

programas han venido mostrando, es más rico en detalles, argumentos y relatos, cuando niños y niñas hablan de su relación en y a través de las mercancías de lo que es su discurso propiamente político, aquel en el que hablan de derechos humanos, de ciudadanía, de libertad, de justicia. (p. 160)

Los cuatro elementos mencionados permiten puntualizar cuatro formas de acercarse al problema de “las nuevas infancias”; no obstante, estos elementos son de carácter general y si tomamos como verdadero el hecho de que la infancia es una construcción histórica y contextuada, es necesario analizar estos postulados generales en contextos y temáticas específicas. Para esta investigación, el contexto está definido, temáticamente, por el problema de los medios de comunicación, y, territorialmente, por el contexto capitalino. Así, los avances y datos recolectados no tienen un alcance nacional ni pretenden definir de manera categórica las relaciones entre medios audiovisuales e infancia, sino más bien proponer preguntas y elementos de análisis para que tanto organismos estatales como padres y realizadores abran perspectivas de reflexión que enriquezcan estas relaciones.

Una vez analizado lo concerniente a las nuevas subjetividades infantiles, es pertinente tratar los medios de comunicación. Partiendo de las coordenadas de algunos teóricos se puntualizará hasta llegar al problema de las pantallas y la infancia, y se anuncian ya algunas ideas que permiten comprender las relaciones entre la infancia y los medios audiovisuales, particularmente con el cine.

1.2 El problema de los medios de comunicación y los medios audiovisuales

Los medios de comunicación como tema de las ciencias sociales toman una relevancia considerable a partir de los

sucesos de guerra. Como lo plantea Mattelart (2003), precisamente la propaganda de guerra abre nuevos horizontes (investigativos e instrumentales). La carrera de los medios y su relación con el sistema capitalista amplió drásticamente sus espectros de cobertura y diversidad temática. De la misma forma, los adelantos técnicos se concentran en ofrecer nuevas experiencias a un costo cada vez más bajo y con un carácter evanescente.⁴ Los medios se han convertido en un tema central de las esferas económicas, políticas, artísticas y académicas.

4 A propósito, son los artistas quienes analizan (teórica y prácticamente) las nuevas formas no ya de representación, sino de presentación en la que se desenvuelven los medios.

Los medios de comunicación son un problema cotidiano, por cuanto tocan todas las esferas de la sociedad y a una inmensa mayoría de los individuos que la componen. En este sentido, el problema de las nuevas infancias no escapa a ello, y como ya lo hemos venido señalando, los medios tienen una alta cuota en los cambios que suceden en la actualidad. No obstante, no se trata de una relación causal, como alcanza a plantearlo Postman (1995), sino más bien como una de las fuerzas que actúan en ese campo de las subjetividades. Para tener una perspectiva más amplia a la hora de poner en relación la infancia y los medios, es necesario hacer un mapa que permita ubicar algunas tendencias de investigación sobre el tema.

Una de las primeras coordenadas en el mapa es la que propone Umberto Eco (1968/1990) en su texto *Apocalípticos e integrados*. Eco reconoce dos tendencias de investigación y, en general, dos formas de asumir los medios de comunicación. Los apocalípticos se caracterizan por concebir los medios de comunicación como causantes de una mutación irreversible de la condición humana; dicha mutación, por supuesto, resulta perjudicial y en detrimento de “lo humano”. Por su parte, los integrados, antes que investigar o enunciar posturas críticas, se tratan de involucrar lo más rápidamente en los ritmos que imponen los nuevos medios de comunicación. A pesar de tratarse de un texto

de 1969, las dos tendencias se manifiestan actualmente en las investigaciones, quizás porque ante cambios radicales en una sociedad, ambas aparecen y se ponen en tensión.

Otra coordenada es la propuesta de James Curran (1998), quien desde el caso británico ha mostrado dos tendencias que han dominado buena parte de las investigaciones sobre medios de comunicación: las teorías del funcionalismo liberal, caracterizadas por concebir los medios de comunicación como una expresión de la sociedad (de abajo a arriba), y las teorías del funcionalismo radical, que conciben los medios como una herramienta del poder para manipular a la sociedad (de arriba abajo). Esta oposición se ha visto relativizada por una tercera, en la que se proponen el funcionamiento simultáneo de ambas fuerzas. En este sentido, se propone a los medios en una estrecha relación con los mecanismos del poder de una sociedad y relacionados con las grandes fuerzas económicas, pero también los medios de comunicación están obligados a escuchar y comprender sus audiencias.

Otra posibilidad —enfocada en comprender la investigación en medios de comunicación— es la planteada por Callejo (2001), quien se refiere particularmente a los estudios de audiencias. Callejo discrimina el lugar del que viene el interés en la audiencia: en primer lugar, las grandes multinacionales están interesadas en saber *cuántos* ven o acceden a ciertos medios; se trata de grandes estudios estadísticos que puntualizan un patrón muy general de consumo (Bringué y Sádaba, 2008). El sentido de estas investigaciones es identificar los mejores lugares para ofertar sus productos. En segundo lugar, se encuentran las cadenas de medios de comunicación, que deben dar un paso adelante, pues su objetivo es construir y mantener diversas audiencias; por supuesto, su investigación se concentra, la mayoría de las veces, en comprender por qué las personas acceden a ciertos contenidos y narrativas. El objetivo de comprender esta relación es la futura realización de productos que generen un enganche más fuerte, pues esta es

la clave de la pauta. Finalmente, hay un tercer grupo de investigaciones que se ubican del lado de la academia y generalmente del lado de las instituciones públicas. Estas investigaciones apuntan a comprender las relaciones entre los usuarios y los medios, palabras como *influencia*, *consecuencias*, *manipulación*, *factores económicos* y *factores sociales* aparecen frecuentemente en las investigaciones y tratan de comprender, en general, las lógicas de los medios sin importar su funcionalidad al mercado, fundamental en los dos tipos de investigaciones anteriores.

Este pequeño mapa permite vislumbrar la amplitud del tema de los medios de comunicación y las múltiples formas de abordarlo. En este estudio los medios se conciben como un gran tema en el que se ubican dinámicas de construcción de subjetividades marcadas por contextos particulares y lógicas de poder que se deben puntualizar. Comprendemos, entonces, desde la lingüística cuatro componentes estructurales de cualquier medio: la *sintáctica*, es decir la forma como se disponen cada uno de los elementos en una estructura narrativa; la *semántica*, que se refiere a los sentidos o significados que circulan en esa estructura narrativa; el componente *pragmático*, que se refiere a la relación que establece quien accede al medio, dicha relación tiene un factor temático (determinado por el contenido) y un factor técnico (determinado por el dispositivo o artefacto), y, finalmente, un componente *estético*, relacionado con las cualidades y juicios estéticos que se establecen en la relación del medio con los espectadores.

Medios e imágenes. Con miras a focalizar el campo de investigación, es necesario añadir a este gran espectro un aspecto más, la invasión o proliferación de la imagen. Esta se ha convertido en el núcleo de la cultura, y la aparición de dispositivos cada vez más cercanos para capturar y reproducir las imágenes ha ido en aumento. La historia de la imagen, desde los trazos de las grutas hasta los videos de celular, permite observar algunas de sus particularidades en la actualidad. El rasgo que salta a la vista (literalmente)

es el movimiento. La imagen en movimiento ha avanzado prodigiosamente en los últimos años. Mientras que la pintura rupestre y las formas pictóricas tradicionales se caracterizan por partir de una imagen estática,⁵ hoy la mayoría de las imágenes son imágenes en movimiento.

5 No se trata acá de que no haya movimiento en una pintura, sino que se presenta generalmente *una* imagen.

6 Al respecto, la clásica anécdota de una de las primeras exhibiciones de imágenes cinematográficas, donde una locomotora avanza “hacia la pantalla”. Inmediatamente se rodó la cinta, la gente entró en pánico y se paró de sus sillas para evitar ser atropellados por esa locomotora que amenazaba con estrellarlos.

El primer gran dispositivo que se encargó de generar la imagen en movimiento fue el cine, que desde sus inicios revolucionó la relación entre espectador e imagen.⁶ Como práctica, el cine era un espacio lejano al hogar (como el teatro)

al que se acudía no como una actividad cotidiana, sino bajo cierto grado de ritualidad que lo hacía especial.

Un segundo tiempo de la imagen en movimiento es dado por la televisión. Desde su aparición, entró en el hogar y se acomodó en las salas y espacios comunes hasta convertirse en un sitio de reunión de toda la familia; pero poco a poco fue ganando en espacios y tiempos de transmisión de la misma manera que fue ganando en intimidad hasta el punto de llegar a acompañar las alcobas justo hasta antes de dormir y en algunos casos desde el despertar mismo (Gómez y González, 2004).

Otro tiempo en esta avanzada de las imágenes en movimiento es el de los computadores. La digitalización de las imágenes y la facilidad de producción en el mismo hogar hacen que las brechas entre recepción y producción se reduzcan. Por otra parte, la digitalización de las imágenes ha abierto la posibilidad de crear mundos que, aunque se basan en las leyes del mundo real, lo sobrepasan e incluso desdeñan de él (Turkle, 1995). Adicionalmente, el computador, presente en los contextos laborales y en los hogares, ha permitido incrementar el acceso a internet. Los computadores han terminado por crear un nuevo medio de difusión de las imágenes, nuevos formatos e incluso nuevos mundos.

El cuarto tiempo en este breve recorrido lo constituyen todos los dispositivos portátiles con la capacidad de producir y reproducir imágenes. Uno de los primeros dispositivos de este tipo fueron las consolas portátiles de videojuegos, que manipulaban los niños; no obstante, estas consolas tenían y tienen aún costos bastante elevados. La masificación de dispositivos audiovisuales portátiles la constituyó el celular que, con unos costos relativamente bajos, logró introducir el mundo de las imágenes digitales en las carteras y bolsillos de niños, jóvenes y adultos. Estos dispositivos portátiles se han incrustado en los espacios más cercanos al cuerpo; no se trata ya de un artefacto externo, sino más bien, como lo plantean varios psicoanalistas, *gadgets* o prótesis del cuerpo sin las cuales no se puede vivir (Pommier, 2002).

La invasión de las imágenes y las pantallas está dirigida a la sociedad en su totalidad, pero no por vía de una imagen *regia*, sino más bien por medio de un conjunto de imágenes especializadas, incluso sobreespecializadas. Así, en la oferta cinematográfica se encuentran diversos géneros, de la misma forma en que la televisión ofrece canales con temáticas especializadas, para satisfacer los paladares más exigentes. En este panorama de especialización, los niños y las niñas constituyen uno de los gustos más refinados, y desde investigaciones tanto de mercado como de medios se consideran una de las audiencias más exigentes (Triana, 2002).

1.3 Pantallas e infancia

Las cifras de penetración de los medios audiovisuales de comunicación en la población infantil son bastante amplias. La encuesta de consumo cultural realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), en el 2008, presenta que casi la totalidad (98%) de niños colombianos entre 5 y 11 años han consumido

televisión durante el último mes, la mitad de ellos (52%) ha utilizado videojuegos y solo el 15% ha asistido en el último trimestre al cine. Por otra parte, el estudio realizado por Telefónica muestra que el 30% de los niños colombianos entre 6 y 9 años tienen un celular propio y 30% utiliza el celular de otras personas, mientras que para la muestra entre 10 y 18 años más del 70% tiene un celular propio. Pese a tener los promedios más bajos entre siete países latinoamericanos⁷ (Bringué y Sádaba, 2008), estas cifras

7 Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela.

8 Los dos estudios mencionados incluyen estratos bajos, medios y altos.

demuestran que por una vía u otra los niños están en contacto frecuente, por no decir que permanente, con las pantallas.

Al asumir ese contacto permanente, que incluso se puede plantear como relativamente independiente de las

condiciones económicas,⁸ empiezan a surgir preguntas de carácter general: ¿cómo se relacionan los niños con las pantallas? ¿Cuáles prefieren? ¿Qué ven en las pantallas? ¿Las prefieren frente a otras actividades? Y otras más enfocadas en la pantalla que convoca este estudio: el cine ¿Por qué la asistencia al cine es tan baja? ¿Acaso no ven cine los niños? Si no es en salas de cine, ¿dónde lo ven? ¿Qué películas prefieren? ¿Con quién ven cine?

Para realizar una investigación de carácter exploratorio sobre el problema de las nuevas subjetividades infantiles y su relación con los medios audiovisuales, es necesario delimitar un campo que permita establecer un área específica donde se dispondrán actores y fuerzas. Para el caso de este estudio, esa puntualización está dada por el cine, entendido como un medio de comunicación, es decir, un dispositivo cultural con cualidades sintácticas, semánticas, pragmáticas y estéticas, y atravesado por unas relaciones económicas y una historia concreta. Además, el cine también es concebido como una práctica cultural, esto es, una actividad en la que se involucran intereses, preferencias, gustos y disgustos tanto de los espectadores como de los realizadores. Así, al pensar el cine como dispositivo

cultural y como práctica social aparecen dos niveles que permitirán puntualizar la pregunta por las relaciones entre cine e infancia.

Analizar las relaciones entre cine e infancia exige un primer acercamiento general desde las diversas posibilidades de relación entre esos dos términos. Este análisis nos brinda cuatro coordenadas que permitirán ubicar investigaciones y producciones al respecto.

Niños en las producciones cinematográficas. La aparición de los niños en las producciones cinematográficas presenta dos aristas: por una parte, la de los niños como personajes de las producciones; por la otra, los niños o la infancia como temática de las películas. En el primer caso se puede afirmar que desde sus inicios el cine incorporó a los niños como actores de las películas, uno muy temprano es el filme *The Kid*, de Chaplin, o la película italiana *El ladrón de bicicletas*. En la actualidad, la participación de niños y niñas en el reparto se ha incrementado y se ha diversificado; no se trata propiamente del rol asignado por la modernidad, aparecen papeles en los que los niños dejan de lado estas “taras” y toman un lugar protagónico en tramas que no necesariamente tienen que ver con historias de la infancia. Indiana Jones, Dick Tracy y La Momia 2, entre otras, nos muestran “niños no tan niños” con lugares protagónicos en historias “de adultos”.

El segundo caso, los niños como temática, nos muestra un número considerable de producciones que han abordado el tema. Tal como lo plantea López (2005), “el cine, uno de los múltiples espejos en los que se mira el cuerpo social, ha creado maneras de ser niño, a veces excluyentes entre sí” (p. 43). Las temáticas y los posicionamientos son variados, como aparece en Spotorno (2000). Los mundos infantiles y adolescenciales mostrados como ideales o como descompuestos son muestra de las tensiones que se viven en la sociedad entre las posiciones modernas y algunas realidades que desbordan estas condiciones. El caso paradigmático de estas tensiones es la película brasilera

La ciudad de Dios, donde de manera cruda se presenta un mundo violento en el que los niños, niñas y adolescentes de las favelas entran y se desenvuelven sin mayor nostalgia de la categoría moderna de infancia; en la última escena un grupo de niños que no supera los siete años se apodera de algunas armas y uno pregunta a los demás si alguno sabe sumar, porque necesitan contar las ganancias de su pandilla. Por el contrario, la película oriental *Los niños del cielo* muestra unos “niños que son niños” y que desde su inocencia enfrentan una situación adversa.

Cine para los niños. En el debate del cine para los niños se involucran varios elementos. En cuanto a los productos se discuten: la narrativa, los contenidos, los personajes, y en cuanto a la distribución/exhibición, se pregunta por los circuitos de ese cine para niños y de la pertinencia de las producciones dominantes, esto comparado con aquellas que no son dominantes.

En general, las opiniones de académicos y empresarios coinciden en que el cine para niños es uno de los que mayores ganancias económicas produce (Giroux, 2000; Klibanski, 2005); en este sentido, podría pensarse que el público de estas producciones es bastante amplio. Esta penetración, que excede el circuito de las salas de cine, pone en el ojo de muchos mercados el cine infantil como vitrina de valores, productos e ideales de sociedad. De esta manera, uno de los supuestos que sostienen los investigadores es que, en general, los medios de comunicación influyen en los sentidos y significados que construye la gente (Chomsky, 2001; Eco, 1968/1990; Mattelart, 2003; Horkheimer y Adorno, 1944; entre otros),⁹ pero particularmente en la infancia este fenómeno adquiere más fuerza (Pino, 2000), pues la concepción de infancia venida del campo del desarrollo psicológico plantea que los grados de procesamiento cognitivo o decodificación de los mensajes avanzan con el paso del

9 Como ya se había mencionado, las distinciones entre enfoques aparecen al tratar de ubicar qué tanto influyen.

tiempo. Ello permitiría suponer que hay momentos para cada narrativa o contenido.

No obstante, la idea de los niveles de comprensión del cine por parte de los niños es relativizada en varios estudios. Por ejemplo, Ómar Rincón (2002) plantea que a pesar de tener una estructura narrativa pensada para adultos y unas historias evidentemente del “mundo adulto”, los niños comprenden sin mayor problema la narrativa de las telenovelas, luego no se trata de un problema meramente de capacidades cognitivas, sino que aspectos como el humor y las estéticas en juego permiten generar el tan buscado interés y, consecuentemente, unos niveles de comprensión adecuados.

Por otra parte, varios autores defienden la tesis según la cual las esferas del poder promueven ciertos ideales más fácilmente en la infancia. Giroux (2000), por ejemplo, haciendo un análisis de las películas de Disney plantea que “al moldear las identidades individuales y controlar los campos de significado social por medio de los cuales los niños se mueven en el mundo, desempeña un papel demasiado complejo” (p. 169). No se trata ya de un problema simplemente de comprensión y de captura de una estructura narrativa; por el contrario, se trata de colonización de significados (precisamente por los grados de comprensión) y de subtextos que se presentan en uno u otro filme.

Si se parte del cine infantil como espacio de construcción y promoción de significados, atravesado por la premisa del interés infantil surge la pregunta sobre ¿qué genera el interés de un niño? Y más allá, luego de obtenido ese interés: ¿qué significados construyen los niños a partir de esas producciones? Pero además aparece el problema de la producción, ¿cómo están pensando los realizadores sus producciones para los niños?

Cine no apto para niños. La pregunta por el cine no apto para niños ha estado atravesada por dos temas centrales: el primero, la violencia y la pornografía, pues como ya lo habíamos mencionado, ambos contenidos están relacio-

dados con la presuposición de un mundo infantil diferenciado del mundo adulto. Dos tipos de investigaciones se han concentrado en estos temas: la interesada en evaluar/demostrar las consecuencias de la exposición a ciertos contenidos en diferentes segmentos de la población y algunas reflexiones que se plantean como distantes del ejercicio de la censura ante estas temáticas y descentran el problema de la mera prohibición. La segunda posición deriva casi enteramente de la primera, pues frente a las consecuencias negativas y la posición restrictiva surge la necesidad de otras aproximaciones.

Estudios como el de García (2000), para el caso de la televisión, o el de Vaca y Romero (2007), en los videojuegos, plantean una relación directa entre el contacto con contenidos violentos y el empleo de modos violentos en la vida real de los niños. Subyace a esta posición el supuesto de la maleabilidad de los niños, entendiendo los medios en una relación prácticamente de causa-efecto donde se asume que un estímulo produce una conducta. De la misma manera, en el campo de los contenidos sexuales o pornográficos sería legítimo pensar que ha tenido como consecuencia el incremento de los embarazos tempranos y la proliferación de enfermedades de transmisión sexual (ETS) en edades cada vez más tempranas.

Las investigaciones y reflexiones venidas de una postura crítica frente a la categoría de infancia y la lógica de la censura plantean el ejercicio de prohibición de ciertos contenidos como imposible a partir de la multiplicidad de circuitos y la diversidad de contenidos que actualmente circulan en los medios: “No podemos proteger a nuestros hijos del conocimiento del mundo que la hiperrealidad ha puesto a su disposición. Una tarea de esta índole requeriría una forma de secuestro equivalente al encarcelamiento” (Steinberg y Kincheloe, 2000, p. 31).

No obstante, no se trata de defender la desregulación o autorregulación del mercado, posición mucho más cercana a quienes defienden la idea de los niños consumidores,

sino más bien entrar en nuevas propuestas, “debemos desarrollar la educación, las destrezas de ser padres y las instituciones sociales que tratarán esta revolución cultural de una manera que enseñe a nuestros hijos a dar sentido al caos de información en la hiperrealidad” (Steinberg y Kincheloe, 2000, p. 31).

Cine creado por los niños. La propuesta del cine creado por los niños deviene de la idea de la alfabetización en medios de comunicación. La alfabetización está estrechamente relacionada con las ideas de Paulo Freire y sus experiencias con adultos analfabetas. Las propuestas de alfabetización parten de la premisa de que si bien los medios generan unos sentidos determinados y reproducen las lógicas de dominación, “la alienación nunca es total, ni la conciencia dominada deja de ser conciencia, y la sumisión es menos aceptación que impotencia” (Martín-Barbero, 2003, p. 25).

En un primer momento, la alfabetización en medios de comunicación comenzó enseñando de manera didáctica a grupos poblacionales vulnerables las lógicas narrativas de los medios (tanto audiovisuales como impresos); su objetivo central era brindar herramientas a las comunidades para comprender de manera crítica aquellos contenidos que circulaban en los medios. La escuela y, consecuentemente, la infancia tienen un papel importante en este proceso de alfabetización, pues se convierten en escenario y objetivo respectivamente de los programas de alfabetización en medios.

No obstante, el modelo de la recepción crítica aparece desbordado por los adelantos de la tecnología y por su espacio de acción limitado, pues la mera “lectura” termina por restringir las posibilidades de acción de una comunidad. Martín-Barbero (2003) plantea que los adelantos generan una mayor cercanía con los medios no sólo desde una recepción crítica, sino incorporando elementos mismos de la técnica que, a su vez, serán fundamentales a la hora de comprender los procesos de producción para así

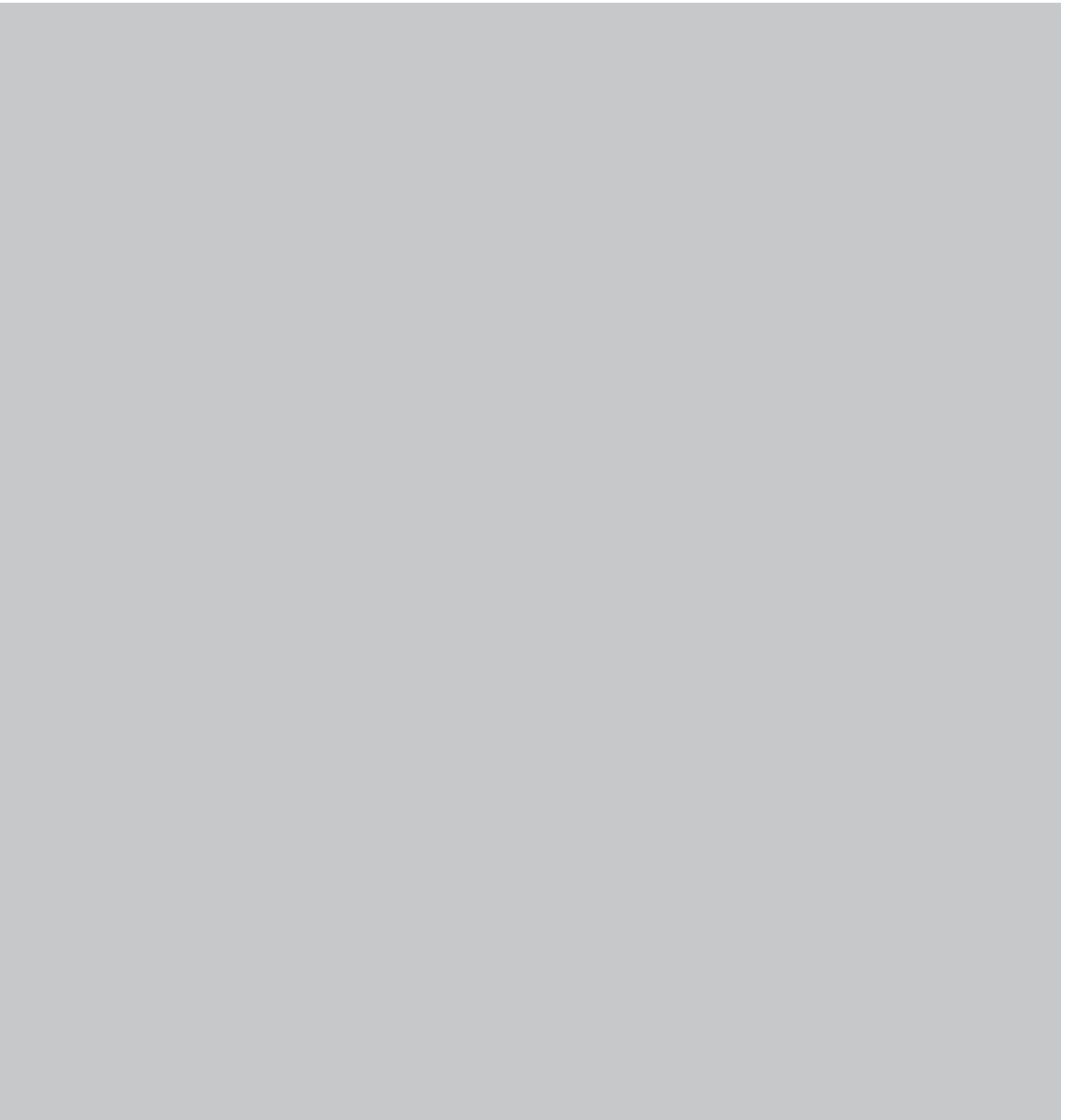
generar procesos de producción. Esto no es diferente de lo que se vive en la cotidianidad, “cientos de artilugios tecnológicos en la actualidad están siendo manipulados por los niños con o sin preparación para ello”:

La experiencia es lo que parece contar, las vivencias de tocar, teclear y conectar con el mundo digital en el que nos desenvolvemos y que nos permite moldear una imagen, retocarla, copiarla, pegarla, ponerla en movimiento o enviarla de modo inmediato a otra persona e cualquier latitud en que se encuentre. (Sánchez y Aguaded, 2008, p. 294)

En este sentido, los procesos de alfabetización en medios han tenido un amplio interés en la población infantil. En el contexto latinoamericano existen varias experiencias que recapitulan el recorrido histórico de la alfabetización, Sánchez y Aguaded (2008) exponen algunas de las experiencias de alfabetización realizadas con niños, particularmente en el campo del cine, que se han llevado a cabo en Hispanoamérica y Estados Unidos. Los recorridos son similares en la mayoría de casos; se trata de dos momentos:

uno de familiarización con las lógicas del cine, tanto narrativas como de producción, y otro de producción, donde los niños comienzan a poner ideas propias o ajenas en la pantalla.¹⁰

10 También en Brasil Adriana Fresquet, en su texto *Imágenes do desaprender*, presenta una propuesta realizada con un grupo de chicos que sigue los mismos pasos.



2. Audiencias infantiles: algunos desarrollos conceptuales y hallazgos empíricos.....

Las audiencias se definen como agrupamientos sociales que se configuran a partir de la recepción de los productos culturales (López, 2000). Siguiendo los desarrollos de Guillermo Orozco (2001), se parte del hecho según el cual los medios masivos de comunicación privilegian:

... el criterio transversal de la segmentación mediática (dime qué canal ves y te diré qué te gusta, y por tanto, desde dónde escuchas, miras y sientes), que a la vez que inaugura y diferencia segmentos a partir de consumos simbólicos y gustos, enfatiza y privilegia el juego de subjetividades, sensibilidades, emociones, gratificaciones y placeres. (Orozco, 2001, pp. 212-213)

1 El término *mediación* proviene de la obra de Jesús Martín Barbero, quien argumenta que la recepción que una población realiza de los mensajes transmitidos a través de los medios masivos de comunicación no se da de manera directa con el medio, sino que intervienen múltiples procesos estructurantes de las relaciones de los sujetos dentro de los diversos contextos en los que participa en su vida cotidiana (Martín Barbero, 1992).

En este sentido, las audiencias se estudian como procesos de segmentación/diferenciación de los grupos sociales, dentro de una red de mediaciones¹ en continua comunicación.

Los estudios sobre audiencias infantiles se han estructurado principalmente en dos niveles de análisis, en cada uno de los cuales se recurre a herramientas metodológicas de distinto orden: un primer nivel busca dar cuenta de las prácticas, gustos y preferencias de los grupos en relación con determinados productos culturales principalmente a través de encuestas; mientras en un segundo nivel se indaga con herramientas como la entrevista, los juegos de rol y los grupos focales acerca de los sentidos que construyen los niños, las niñas y los jóvenes sobre los discursos y narraciones que se transmiten en estos productos.

Desde un análisis cuantitativo, las investigaciones coinciden en señalar el lugar privilegiado que ocupan medios como la televisión y el cine en la organización de las rutinas diarias de la población infantil y juvenil y la preferencia por ciertos géneros: novela o drama, acción, infantil (Martín Barbero, 1992; López, 2000; Muñoz, Rivera y Marín, 2004; Rincón, 2002). Por otra parte, la asistencia a la sala de cine, de acuerdo con los resultados de los estudios, es mínima, y a cambio se genera un “espacio audiovisual” (Muñoz, Ribera y Marín, 2004) donde la televisión y el video son los canales que predominan como acceso al cine.

Desde una perspectiva cualitativa, señalan dos elementos clave en los procesos de recepción: el conocimiento sobre los códigos y convenciones que se manejan en determinados géneros de televisión y cine, y los contextos sociales (Buckingham, 1996; López, 2000; Rincón y Calle, 2002).

David Buckingham realizó un análisis, a través de grupos focales, de la recepción de tres clases de contenidos transmitidos por el cine y la televisión: las películas de horror, el drama y los noticieros. En cada uno de estos géneros encontró que los niños establecen distintas formas de relación con los contenidos que varían según el conocimiento que han alcanzado sobre los códigos formales y las convenciones que se manejan acerca de los géneros, narrativas y sobre los procesos de ensamblaje y producción de los contenidos. Igualmente, los contextos en los que se ve y se habla sobre un filme determinan significativamente las formas en las cuales los niños construyen significado sobre las cosas que ven en la pantalla y la manera como las sienten (Buckingham, 1996). Cada género constituye una manera de construir la realidad que recurriendo a ciertas gramáticas de la imagen transmiten estereotipos de los grupos sociales, los temas y las circunstancias de la vida en sociedad.

La distinción ficción/factual es un criterio de organización de las relaciones de los sujetos con los productos audiovisuales y con las narrativas; tanto la ficción como la información sobre los hechos brindan distintas posibilidades de relacionarse con el mundo, tanto racional como emocionalmente y estas dos dimensiones se entrecruzan en la apreciación de cada uno de los géneros audiovisuales (Rincón y Calle, 2002; Aguilar, 2008). La identificación (Buckingham, 1996) es la acción en la cual, a través de la relación con un personaje o una situación presentada se evocan las propias vivencias cotidianas, transfiriendo la situación desde el personaje ficticio, a sí mismo o a la gente que se conoce. Esta relación es fundamental en las posibilidades que se construyen respecto de una narrativa; a través de esta se establecen relaciones emocionales con un filme o un programa de televisión.

Los medios participan de la vida cotidiana organizando las relaciones con las distintas mediaciones que estructuran las vivencias del día a día. Los estudios de

Jesús Martín Barbero (1992) y Maritza López de la Roche (2000) trabajan desde la perspectiva de las mediaciones, explorando cómo los niños, las niñas y los jóvenes construyen sentidos sobre los mensajes de los medios en mutua intertextualidad con mediaciones como la familia, el barrio, la ciudad, las organizaciones juveniles. En el estudio *Televisión y melodrama*, de Jesús Martín Barbero, se exploraron las relaciones de grupos de jóvenes con los distintos medios de comunicación, especialmente la televisión, y cómo desde allí resignifican las prácticas cotidianas. Por su parte, Maritza López de la Roche trabajó con niños y niñas los significados de ciudad, país y mundo, y cómo entran en reinterpretación a partir de la relación con los medios de comunicación.

La cultura y las identidades también se resignifican continuamente en el contexto de los medios y las mediaciones, y se articulan con sentidos y significados emer-

gentes de ciudad, de país, de mundo, en continua tensión (Martín Barbero, 1996).

Muñoz, Rivera y Marín (2004), a través de encuestas y talleres de recepción, exploraron las matrices semióticas y emocionales² alrededor de las cuales los jóvenes bogotanos construyen sentidos desde el cine, y encontraron cinco: (a) romántico social, (b) divismo heroico, (c) inmolación mítica o sacrificio, (d) apocalíptico tecnológico y (e) erotis-

mo mortal. Cada una de estas matrices alberga términos contradictorios que configuran percepciones complejas y experiencias híbridas de recepción de los productos cinematográficos dentro de nuestra cultura nacional.

En ese campo de relaciones complejas mediadas semiótica y emocionalmente se dan los procesos de recepción de los productos culturales, que se expresan, además, en prácticas materiales, individuales y grupales. Esto implica el concepto de *agencia cultural* como punto de partida

2 Las matrices semióticas en esa investigación son entendidas como los ejes de sentido alrededor de los cuales se articulan los elementos cinematográficos, narrativos y comunicativos del filme. Concentran estructuras simbólicas de mediación de las relaciones dentro de la cultura, de naturaleza emotiva y paradójica (con núcleos contradictorios), que son vividas día a día y que se expresan o se objetivan en las películas y los productos culturales.

para entender cómo se articula la relación con los medios con el ejercicio de la ciudadanía: los sujetos optan por vías culturalmente inteligibles y compartidas para elegir y decidir sobre sus acciones e introducen siempre la creatividad para reescribir su subjetividad a través de las prácticas sociales (Muñoz y cols., 2007). En este sentido, los estudios hablan de formas culturales de apropiación de los mensajes de los medios, y de criterios culturalmente compartidos entre la población infantil y juvenil de determinados contextos sociales, a partir de los cuales significan su propio ejercicio de la ciudadanía.

En el estudio de Buckingham (1996) este punto es central para entender las formas de regulación a las que recurren los niños con el fin de mediar ciertos contenidos y regular su relación con ellos. Una de las conclusiones de este estudio es que las formas de regulación vertical (por ejemplo, la censura) aparecen como inefectivas o insuficientes para regular el acceso de esta población a los contenidos; se hace necesario entonces entender cómo en los grupos de pares, en las conversaciones, median y son regulados estos contenidos, y por esta vía hay una lectura de su propia condición de ciudadanos, con criterios particulares para relacionarse con la oferta de los medios desde una posición crítica. Igualmente, Ómar Rincón y Natalia Calle (2002) comprueban en el grupo de niños con los que trabajan la poca efectividad de estrategias verticales como la censura por parte de los padres en el acceso a contenido que consideran violento, pues siempre los niños suelen ser muy recursivos y logran verlo.

En el estudio de Jesús Martín Barbero (1996) es claro el sentido de agencia cultural que se plantea allí, en la propuesta que los jóvenes de los barrios populares plantean a partir del entendimiento de la cultura como aquello que “habla del país oculto”, de una nueva cultura transmitida por los medios masivos de comunicación:

En la base de esta propuesta existe el reconocimiento de las virtualidades que, como *medio masivo*, ofrece la televisión y, por otro lado, la percepción de que *la cultura, para hacerse práctica y acción* —y no solo contemplación— debe transformarse en una “cultura *estallada*” por el medio más masivo de todos y por un “género”, que, sin prohibiciones ni leyes, en términos narrativos y estéticos, sea también entendido por todo el mundo. (p. 267)

Ese significado de la cultura, como práctica democrática, plural, polifónica, trae consigo el agenciamiento de alternativas de construcción social por parte de los ciudadanos desde sus espacios cotidianos de vida. En el campo de los medios de comunicación se presentan como formas de representar la realidad, orientadas a producir cambios en las prácticas de representación desde los lenguajes mediáticos y en las formas identitarias que allí se legitiman. En el caso particular de la infancia y la juventud, los estudios encuentran un vacío por parte de la industria de los medios en la representación que realiza sobre los niños, las niñas y los jóvenes (López, 2000; Muñoz y cols. 2007; Rincón y Calle, 2002).

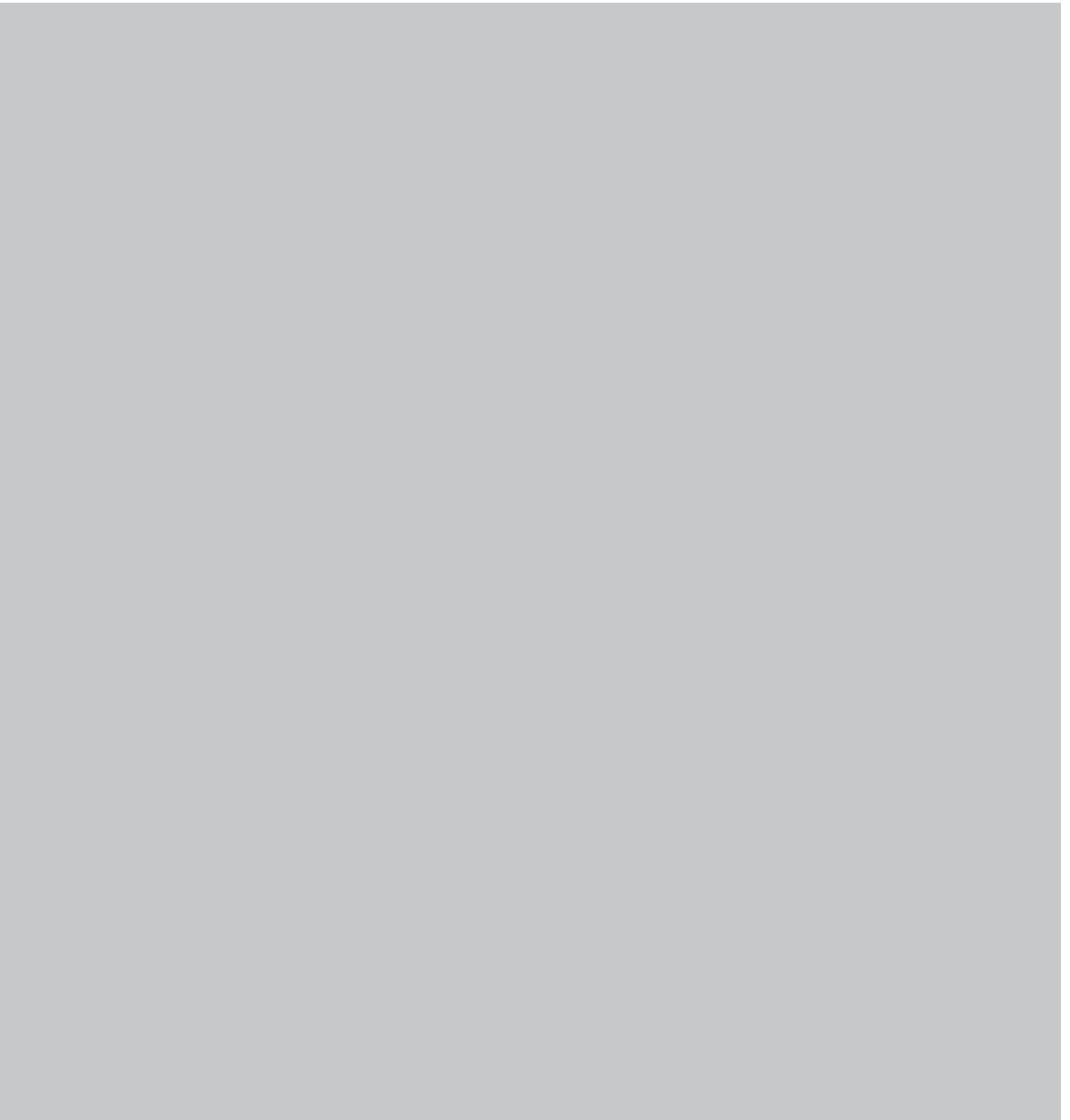
En el estudio realizado por Ómar Rincón y Natalia Calle (2002) se examinaron las divergencias y puntos en común entre las narrativas propuestas desde la industria de la televisión y las construcciones que niños y niñas realizan sobre estas propuestas. Se encontraron algunas divergencias: para las industrias, los niños son uno de los objetivos más atractivos, por cuanto comparten gustos y preferencias segmentadas de acuerdo con la edad, niveles de escolaridad y capacidad de influir en el consumo del hogar, con un alto nivel de fidelidad a los productos que logran capturar su atención. Sin embargo, muchos de los productos audiovisuales no satisfacen las necesidades de niños y niñas, o los satisfacen erróneamente, necesidades que tienen que ver con la posibilidad de construir sentidos

para sus vidas cotidianas desde los medios de comunicación, y las cuales Rincón identifica: afecto e identificación emocional, información verás y fantasía e imaginación. Por su parte, los niños muestran una relación con los medios de comunicación más allá de los contenidos que se transmiten desde la industria, que revelan formas de apropiación de los mensajes desde sus contextos cotidianos, con lógicas y criterios particulares y distintos a los del mundo adulto.

Tanto los estudios de Maritza López, Germán Muñoz y Ómar Rincón, sobre la relación con los medios de comunicación por parte de niños, niñas y jóvenes en el contexto colombiano, señalan un vacío tanto en la investigación como en las políticas públicas, que derivan de un desconocimiento y un descuido por parte del Estado y las empresas privadas, en relación con los intereses y las necesidades de esta población, y su mundo cotidiano. Hay una oferta televisiva y cinematográfica que si bien ha promovido ofertas para el público infantil y joven, el debate en términos de regulación y de conocimiento de las infancias y juventudes no ha llegado a generar una verdadera política de representación que considere la cotidianidad y la diversidad de las vivencias de quienes se construyen día a día como niños, como niñas y como jóvenes. En este sentido, hay un consenso en la literatura acerca de la falta de propuestas que se elaboren sobre las nuevas ciudadanía culturales y consensos entre los productores de los medios audiovisuales, las instituciones estatales y la sociedad civil, dirigidos a promover la articulación de las políticas públicas y reconocer la pluralidad y la diversidad en la agencia cultural de estos actores.

El primer reto es la consolidación de una oferta pensada para el público infantil, que no solo ofrezca entretenimiento y motive el consumo, sino que ponga a los niños en relación con su contexto local y global mediante una relación lúdico-afectiva, pero también de carácter educativo (López, 2000). Esto implica poner en la agenda pú-

blica el debate sobre la relación entre la comunicación y la educación, y la generación de proyectos de formación de maestros que promuevan en las escuelas proyectos de formación de audiencias y de producción en medios de comunicación (emisoras, periódicos y videos) (López, 2000; Rincón y Calle, 2002). El valor de los medios en la sociedad está en su participación en los procesos de construcción de una ciudadanía cultural, la cual depende del acceso a múltiples ofertas, narraciones y formatos que no reproduzcan los guiones e historias convencionales y que generen relaciones más críticas de apropiación del mundo local y global.



3. Tendencias y representaciones sobre la infancia y los medios.....

P

ara la construcción de este apartado se integran dos clases de fuentes: las entrevistas a expertos y el trabajo en grupos focales con personas que están involucradas en la relación entre nuevas subjetividades infantiles y medios audiovisuales (productores, realizadores, exhibidores y reguladores de contenidos). Los hallazgos se organizaron en cuatro apartados.

3.1. Las nuevas infancias y los medios

Hay un consenso en que la condición de la infancia ha cambiado drásticamente con relación a la representación clásica que históricamente se ha construido. Los niños y las niñas ya no coinciden con la representación de la infancia construida en la sociedad occidental moderna;

por lo tanto, rebasan cualquier posibilidad de ser abordados con los criterios que enmarcaron esta representación. Criterios como la inocencia, la ingenuidad y el desarrollo como indicador de los procesos individuales:

Siempre nos han dicho, todas las teorías del desarrollo, que son sucedáneas obviamente de las ideologías del progreso, la evolución y toda esta cosa; en el fondo siempre nos han dicho que los niños, aparentemente, o la niñez en general, es en realidad una etapa de la vida. Esta etapa o esas etapas cada vez parece que se superan de una manera mucho más rápida. (Uriel Espitia, docente e investigador, Universidad Central)

La discusión de las nuevas infancias se articula con tres fenómenos de la vida social en la contemporaneidad: la pérdida de legitimidad y eficacia de las instituciones tradicionales en el proceso de socialización (familia, escuela e Iglesia), el auge del mercado como marco de referencia para la construcción de sujetos y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información y de los medios audiovisuales. Para los maestros se trata de un choque con unas subjetividades mediadas por nuevos lenguajes y nuevas formas de interacción que se escapan a los métodos pedagógicos tradicionales y a los cuales solo se puede acceder interactuando con esas nuevas mediaciones y articulándolos a unos proyectos de vida y de transformación del mundo local. Esta perspectiva la comparten Germán Nossa, Ángel Mora y Teresa Salamanca, quienes adelantan en sus respectivas instituciones educativas proyectos pedagógicos de producción audiovisual que se articulan con el currículo de manera transversal.

Plantear que ya no son las mismas infancias no implica la desaparición de la categoría de infancia, más bien pareciera que el discurso se ve forzado a negociar entre nociones como la del niño-ciudadano presente por efecto

del mercado con la idea clásica de la infancia. Así, ante la pregunta directa por la existencia de un mundo infantil opuesto o diferenciado del mundo adulto, surgen dos posiciones aparentemente contradictorias, pues directamente se afirma la existencia de dos mundos diferentes:

Yo creo que sí (hay un mundo infantil diferente de un mundo adulto) hay un malentendido en esa distinción entre mundo adulto mundo infantil, creo que están mucho menos contaminados y evidentemente pueden llegar a encontrar unos significados mucho más en cosas más sencillas.

Pero, también se enuncia la caída de los límites:

Sí, la barrera se ha corrido mucho más de este lado. Yo siento que la ingenuidad, es un poco perversa, pero no hay niños tan ingenuos.

Esta aparente contradicción entre mundos diferenciados toma dos vías. Por un lado, la afirmación de la diferencia estructural entre niños y adultos, venida tradicionalmente de disciplinas como la psicología y relacionada con la defensa de ciertos espacios, contenidos y prácticas propias de la infancia; por el otro, la mirada de un grupo social con unas sensibilidades que la ubican lejos de la infancia deficitaria y más bien inclinada hacia un público activo que es más abierto a cierto tipo de experiencias, entre ellas las audiovisuales. Así, en el grupo focal de realizadores de cine, uno de los participantes expuso reiteradamente su concepción de los niños como un grupo que captaba más rápidamente su trabajo y que desarrollaba niveles de significación mucho más complejos que los adultos.

Esta noción que circuló entre los diferentes participantes de la infancia en la actualidad como un grupo con unas sensibilidades particulares que afloran especialmente en su relación con los medios audiovisuales, llevó a preguntar

por la forma en que se relacionan los chicos con las pantallas y como resultado se obtuvieron dos ejes temáticos que presentamos a continuación.

El primero plantea el *enganche sensorial con la pantalla* pues, según los participantes, el enganche con las pantallas viene dado por un encantamiento que pasa inevitablemente por lo sensorial, de manera que la pantalla inicia como un conjunto de estímulos sensoriales que atrae a los niños. Puntualmente en el cine, el hecho de tener una pantalla de dimensiones mucho más grandes que las de un televisor, pantalla habitual de la casa, multiplica la magnitud sensorial:

También lo que los emociona es ver las pantallas grandes, eso se veía cuando hacíamos presentaciones en la comunidad, ellos se asombran porque uno no llevaba televisor sino que con el *video beam*, grande, con buen sonido, yo digo que por ahí pueden entrar muy rápido los niños.

Este enlace tan fuerte da paso a una relación estable con las pantallas. Así, las vidas de los más jóvenes se rodean cada vez de más pantallas, las portátiles, las comerciales, las públicas y las privadas. En esta carrera aparece lo que algunos participantes denominaron como una costumbre:

Los chicos se acostumbran tanto a las pantallas que terminan por eliminar las fronteras entre la pantalla y la realidad, terminan trasladando de un lado al otro lo que sucede.

Esa relación de costumbre, lejos de ser percibida como sencilla e irrelevante, termina por considerarse eventualmente peligrosa, pues la eliminación de las fronteras entre realidad y pantalla o virtualidad se percibe como nociva; el traslado de elementos del mundo de las pantallas al mundo de la realidad puede resultar peligroso, más si se

tiene en cuenta el tipo de contenidos que circula indistintamente en las pantallas.

No obstante, aunque ese encanto con las pantallas puede ser visto como peligroso, también aparece la idea de que es precisamente la puerta de entrada para proponer cosas a la sociedad y particularmente a la infancia:

Creo que eso es fundamental en el cine infantil, el acompañamiento __y ese precisamente es un gran chance del cine, porque en la televisión muchas veces los papás no están__; por eso yo siento que el cine puede transformar a las personas.

En este caso, la discusión se inclina más a la construcción de contenidos apropiados y suficientemente amplios para poder entablar un diálogo fructífero con los más chicos. Se trata de ver los medios, y particularmente el cine, como una puerta de entrada hacia esas nuevas subjetividades de los niños y una herramienta estructural para la comunicación entre dos generaciones.

El segundo eje incorpora los *contextos de las pantallas*. La tesis que se sostuvo unificadamente es que el contexto en el que se ubica la pantalla y las condiciones sociohistóricas de quien ve las pantallas determinará en buena medida los procesos de recepción:

La relación con la pantalla depende del contexto y de la historia que tiene el niño con las pantallas, pues es diferente un niño indígena a un niño urbano, la experiencia varía y cada uno la experimenta de diferentes maneras.

Se trata en este caso de una discusión fundamental para la realidad colombiana, pues las hondas diferencias entre clases, regiones y contextos urbanos o rurales hacen pensar en procesos de recepción completamente distintos y nos remiten la pregunta por la construcción de contenidos,

bien sean suficientemente globales o locales que se pongan en diálogo con esos contextos de recepción. A partir de estas posibilidades que ofrece la relación con los medios, se pueden explorar nuevas formas de construir la experiencia por parte de los niños y las niñas, los nuevos lenguajes y las nuevas formas de socialización y de construcción de sus subjetividades.

3.2 ¿Qué es cine para niños?

De entrada, debemos asumir que la pregunta por ¿qué es el cine para niños? suele responderse desde la perspectiva del adulto, pero esta visión es problemática, pues “en el ¿Qué necesita el niño? ya hay un problema grandísimo, porque depende de dónde se pare y mire qué necesita. Entonces podemos hacer nosotros los adultos, decidir cómo el niño tiene que pensar, lo hacemos nosotros” (Germán Nossa, profesor del Colegio La Salle). A fin de superar estas perspectivas adultocéntricas es necesario conocer a los niños y las niñas, su experiencia cotidiana, su forma de interpretar el mundo. “En la medida en que conocemos a los niños, comenzamos a entender qué sí es para niños y qué no es para niños. Es necesario escuchar al niño” (propietario y gerente Jardín Infantil Gimnasio Altos de Suiza, preescolar).

La recurrencia del tema del cine para niños evidencia al mismo tiempo un núcleo problemático y un interés activo de los diferentes participantes. Se puede comprender esta doble relación si se asume la tensión entre las representaciones o ideas de infancia, que ya no encuentran un correlato en los niños que deberían ser los objetos de esas mismas representaciones. Así es como no se puede encontrar un consenso entre realizadores productores o académicos a propósito de aquellos contenidos infantiles, pues si bien hay quienes abogan por la fantasía, hay quienes plantean que cualquier contenido puede ser visto

por los niños siempre y cuando sea visto en compañía de un adulto.

De la misma manera, las diferentes intervenciones presentan una ruptura entre aquello que los niños deberían ver según los adultos y lo que en realidad les gusta ver e, incluso, se distancia de aquello que realmente están viendo.

Frente a lo que están viendo, los participantes coinciden en que los medios comerciales audiovisuales reproducen estereotipos sobre la infancia que desconocen la realidad cotidiana de los niños y las niñas. En ese sentido, es necesario —a través de los medios audiovisuales— proponer una reflexión sobre quiénes son los niños y las niñas en nuestro país, sus intereses, preocupaciones y situaciones del día a día. La fantasía se plantea como una opción, pero esta debe ser abordada críticamente, a fin de brindar a los niños y niñas posibilidades de conocer sus realidades sociales y de imaginar nuevas formas de vivir su experiencia de la infancia y nuevos sentidos de vivir con los otros:

La idea es que si nosotros pensáramos un poco más cómo, desde trabajos maravillosos de la cotidianidad de los colombianos, se puede construir una vía para los niños. Una narrativa que serían otros cuentos, a mí me parece que no tiene que irse a la fantasía de los bosques encantados, sino que a partir de las realidades de los niños, tenemos muchos niños héroes, por decirlo así. No se trata de eliminar la fantasía, se trata de, tal vez es Castoriadis quien define al hombre como animal de imaginación. Pienso que lo que la humanidad va a necesitar en el futuro no son gente muy entrenada en oficios ni en profesiones técnicas ni nada de eso, sino gente con un gran sentido de imaginación y un gran sentido de solidaridad. (José Gregorio Rodríguez, profesor e investigador, Universidad Nacional de Colombia)

Algunos entrevistados también coinciden en que es importante mostrar realidades distintas a los problemas de la guerra y la violencia, que han saturado los medios audiovisuales de comunicación. Se pueden proponer otros valores, otras formas de representar nuestro contexto social. “Una televisión para niños debe transmitir valores positivos, cosas como la tolerancia, la diversidad, el respeto a la diferencia, Colombia en paz” (Carolina Piñeros, directora de Red PaPaz).

Ante la pregunta obligada *¿qué les gusta ver?*, surge inmediatamente el matiz de la edad, pues contenidos como la acción y el terror son asociados con los adolescentes, mientras que las animaciones son propias de los más pequeños, a tal punto que pueden ser rechazadas por quienes entran en la adolescencia. Estas afirmaciones estuvieron en buena medida acompañadas por sorpresa y resistencia, pues tal como lo plantean los programadores, habitualmente se asigna a los más jóvenes el gusto por las animaciones, sin que ello sea cierto para todos los casos:

[...] porque a nosotros nos sucedió, nosotros pusimos un cine infantil en un colegio en el que hay niñas en situación de desplazamiento, ellos trabajaron películas de animación, de muñequitos y casi no les gustaba, uno les preguntaba y qué quieren ver y salían películas que uno veía, pero ninguna de muñequitos.

La diferenciación entre *lo que ven* y *lo que deberían ver* viene de dos posiciones que por el contexto se oponen y responden a una idea ampliamente tratada en los grupos realizados y se podría sintetizar así: “los niños no están viendo lo que deberían ver”. Aparecen entonces las dos aristas de la afirmación, pues a la pregunta *¿qué ven?* aparece un argumento que ya es común en diferentes esferas de la sociedad: “los niños hoy tienen acceso a todo”.

Creo que uno de los mayores retos es recuperar la magia del cine, porque ya vivimos en un mundo en el que ya ven 6/8 horas diarias de televisión, tienen un vocabulario __, tienen acceso a todos los canales, a todos los contenidos, a todo lo que quieren [...] ¿Cómo encantarlos?

Las estadísticas permiten afirmar, de la mano con lo anterior, que la penetración de la televisión en los hogares y la alta cantidad de horas del tiempo libre que dedican los niños permiten una circulación libre de contenidos, y si a esto se suman las pocas franjas horarias dedicadas a programación infantil en la televisión nacional, el panorama se hace más difícil. A grandes rasgos se planteó en los grupos que una de las principales causas de este acceso libre a todo tipo de contenidos es consecuencia de la irrupción del mercado y su amplio control sobre los medios de comunicación de masas.

Ante la falta de contenidos y el predominio del mercado, lógicamente la siguiente pregunta es: ¿qué deberían de ver? Esta pregunta es de central importancia, pues remite a lo que se considera contenidos infantiles o aptos para la infancia. Se abre entonces un mundo de posibilidades que fueron sometidas a discusión en los grupos y de las cuales surge entre, otras cosas, la necesidad de abrir un debate sobre los contenidos infantiles, involucrando a todos los estamentos que tienen una participación en el asunto, esto es, padres, maestros, realizadores, distribuidores, programadores, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y, por supuesto, los niños.

Las definiciones de contenidos infantiles fueron diversas y se pueden rescatar tres debates. En primera instancia, se denuncia la borrosa frontera entre los contenidos familiares y los infantiles; por supuesto, emparentado con el problema de la clasificación. Así, cuando una película es clasificada para todos, incluye a los niños, desde los más grandes hasta los más pequeños, pero muchas de esas pe-

lículas no son dirigidas exclusivamente a los niños, sino que procuran incorporar elementos que resulten atractivos para cada una de las franjas de edad, de tal manera que la taquilla recaudada tienda a incrementar:

(Dist) Los contenidos infantiles han ido girando y se convierten en contenidos familiares, para todos.

(Real) Lo que le gusta a los niños también le gusta a los adultos.

Un segundo debate tiene que ver con la sencillez de los contenidos. Tanto en realizadores como en distribuidores apareció la idea de que al complejizar una historia pierde atractivo para los niños:

Cuando yo estaba estudiando música, mi primera opción de trabajo de grado fue hacer una investigación sobre __ música __ niños, lo recuerdo, y en la labor como docente [...], una de las cosas que identifiqué es que a los niños les encanta la sencillez, las que traían mucha información les creaba resistencia, mientras que la canción de los mocos, esa se la aprendían de una. Esto desde el preescolar hasta cuarto de primaria. Los mocos, la caca, la sangre, los vampiros, todo lo no permitido, lo que no se puede hablar con el adulto, todo eso les encanta a ellos.

A la sencillez se suma un cierto desdén por los contenidos meramente informativos, que según los programadores eran poco valorados y poco seguidos por los niños. De esta manera, el cine documental, y particularmente el relacionado con problemáticas sociales, resulta poco atractivo, y tal como lo planteaba alguno de los realizadores, se opone al tópico del tercer debate sobre contenido infantil que es la fantasía:

Un contenido infantil no necesariamente es una historia sobre niños, más bien se trata de las posibilidades que puede abrir un filme hacia límites que un adulto no cruza, cuando son problemas reales no se lo toman bien, es como un “qué pasaría sí”.

Los participantes se refieren a la fantasía como el contenido más fértil para la realidad de los chicos, pues les adjudican una capacidad, ya perdida en los adultos, para combinar en un mismo momento niveles distintos de la vida, para ver lo cotidiano con proporciones inusuales y asumen que si hay un contenido infantil por excelencia es la fantasía.

El tercer debate sobre los contenidos viene dado por las experiencias que relataron dos de las distribuidoras invitadas y que surgen a partir de su experiencia en la Corporación Siembra, en un proyecto relaciones de los niños y jóvenes con los medios que entre otros frentes manejaba un cineclub y que finalizaba con la realización de un corto. Esta experiencia resulta muy interesante, porque permite dar el salto desde lo que simplemente ven como espectadores los niños y pasa a ponerlos detrás de la lente, lo que antes se denominó como última fase de los procesos de alfabetización en medios de la actualidad. Para este caso, como lo relatan las participantes, los contenidos que escogieron estos adolescentes estaban relacionados con su diario acontecer:

Los primeros documentales trabajaron limpieza social y embarazo, que es lo que más está afectando ahorita. Otro fue de robo, que es una problemática de cuando salen. Otro es una historia un poco comedia. Otros se han ido a las barras bravas. Siempre muestran algo propio, muestran lo cotidiano, incluso genera choque en los docentes, porque la gente creen que no viven en esa sociedad y después han intentado trabajar documentales.

Esto último abre una nueva línea de análisis, pues a pesar de que en el papel de espectadores no encuentran atractivo el documental y las historias que escuchan de otros resultan poco atractivas, al pasar a contar sus propias historias se invierte la relación, pues escuchar el diario vivir (contado de maneras juveniles) adquiere un valor diferente. Por supuesto, esta idea no es novedosa en el marco de los debates sobre contenidos infantiles, pues una de las principales discusiones internacionales parte del hecho de que, por ejemplo, los niños latinoamericanos crecen viendo programas diseñados y dirigidos a niños norteamericanos o europeos. Parece entonces que poner en la pantalla lo local y lo cotidiano, de formas creativas, es una posibilidad de creación y de reapropiación de los contextos de recepción.

La oportunidad que tienen el cine y la televisión en nuestro contexto es la de aprovechar la riqueza de historias y experiencias que circulan en la cotidianidad de los colombianos y mostrar estos valores positivos de las relaciones que se tejen día a día y que también se promueven en la cultura popular colombiana. De esta manera, los niños y niñas también tienen la oportunidad de verse reflejados ellos mismos en los medios y sus situaciones cotidianas, y vincularse desde allí en una relación emocional cercana y crítica con su contexto social.

3.3 La regulación y los límites

El origen de esta investigación, enclavado en el comité de clasificación de películas, obligó al equipo a plantear en todos los grupos focales el tema de los límites que se deben o no imponer ante el flujo de contenidos en la actualidad. Las posiciones fueron diversas; por ejemplo, se planteó una autocensura por parte de los niños en la que cada quien ve lo que le interesa:

Los niños automáticamente se autocensuran pero por interés pensaría yo, “esto no me gusta y si no lo entiendo cambio”.

También apareció un límite más dirigido a la comprensión que a la protección, donde la hipótesis es que hay ciertas estructuras narrativas que no podrían ser comprendidas por los niños más pequeños:

Iba a decir que yo sí estoy a favor de la censura porque hay una cosa que me causa interrogante y es cuando una película es sarcástica o irónica qué tanto puede leer un niño ese sarcasmo o esa ironía si no ha tenido la suficiente experiencia que le dan para entender los dos bandos.

Otro eje de reflexión fue el de los dos temas clásicos de la censura de contenidos: la muerte y el sexo. El acuerdo fue más o menos generalizado, pues el sexo es parte de la vida de pareja más que de la vida infantil y al no ser que tenga un tratamiento especial, no debería ser visto por los niños. En cuanto al asunto de la violencia, el acuerdo no es tan claro sobre la exposición o no, más bien aparece la presentación del conflicto como necesario para cualquier historia. Así, el conflicto, diferente de la violencia, no tendría por qué ocultarse de los niños, mientras que la violencia sin sentido no debería ser expuesto:

Hay que hacer una distinción entre conflicto y violencia, no hay historia si no hay conflictos, a los conflictos no hay que tenerles miedo para trabajarlos con los chicos y a mí me parece algo importante y es que los chicos hasta una cierta edad imitan todo lo que están viendo, entonces no es gratuito que luego de ver una película de Batman salgan haciendo la mímica de Batman; este tipo de información no me parece adecuada para los chicos. Los niños se dejan

capturar mucho por la música, normalmente por la música que tienen los audiovisuales. Hay series animadas que no tienen golpes ni nada y capturan al que lo está viendo es con eso, con canciones que son muy motivantes para ellos, sensorialmente los enganchan. Son cosas muy comerciales que le están apuntando a otras cosas, sin negar que los golpes también existen.

Finalmente, aparece el debate de las dos posiciones más radicales frente al tema de los límites, no referidos ya al contenido o a la narrativa, sino en general al límite mismo que debería o no imponerse. Por una parte se sostiene la necesidad de un límite ante la gran cantidad de contenidos que circulan en la actualidad. Por la otra se considera inoficioso mantener límites estrictos, pues la diversidad de canales y circuitos hacen que los niños en la actualidad estén expuestos a todo tipo de contenidos. Esta posición termina por plantear un modelo más pedagógico basado en brindar herramientas a padres y educadores para seleccionar de manera adecuada los contenidos y abordar explícitamente ciertos debates que suscitan los productos audiovisuales.

Para analizar detalladamente estas dos líneas argumentativas se presenta a continuación un debate que tuvo lugar en el grupo focal, realizado con los miembros del Comité de Clasificación. La discusión se inicia al retomar la afirmación de uno de los académicos entrevistados, quien propuso que los niños pueden ver cualquier cosa siempre y cuando estén acompañados:

P: [ante la mención de un entrevistado que sostiene que los niños pueden ver lo que quieran si están acompañados] Yo no sería tan categórica de afirmar que los niños pueden ver todo solo por el hecho de que estén acompañados, porque hay contenidos que definitivamente pueden afectarlos y deberían prote-

gerse de eso. Ahora, una vez visto, por supuesto hay que acompañarlos para ayudarles a elaborar qué fue lo que vieron.

RP: [Contestando a la anterior intervención] Yo lo digo categóricamente porque esto se volvió una aldea global, entonces uno prohibiendo y tratando de limitar en un contexto limitado cuando salen a la esquina y ya lo encuentran, entonces ¿qué es lo que uno debería defender y propender desde la educación y la formación? Orientarlos, programarlos y prepararlos para evitar esas circunstancias, que tal vez uno quisiera que no fuera así, que ni lo vieran, que no lo miraran, pero ¿qué tanto depende de uno? Si transcurriendo la puerta de la educación, de la escuela, de la Universidad, ya están todas las posibilidades de romper los paradigmas que les han enseñado en la escuela.

Estas dos posiciones resumen y encarnan buena parte del debate sobre la regulación de los contenidos en la actualidad e incorporan los argumentos que se suelen esgrimir para cada una de las posiciones: la protección de la inocencia infantil amarrada a la posibilidad, casi inminente, del surgimiento de un trauma posterior a la exposición frente a un contenido determinado:

P: Decir no a ciertas cosas tiene que ver con que el niño sepa que un niño es un niño, un adolescente es un adolescente, mírelo en cualquier mamífero. Si ellos no fueran chiquitos pues uno no les daría de mamar [...] comerían con su cuerpo; si los chiquiticos pudieran tener una relación sexual genital, pues de pronto la tendrían, pero como no pueden, si alguien los coge y los viola, pues los vuelve pedazos. Y lo mismo pasa con el [cine] ciertos contenidos pueden ser avasalladores, pueden ser traumáticos y

en la medida en que uno pueda esperar o tratar que esos contenidos ... tratar de que los niños sean niños, los adolescentes, adolescentes y que los adultos sean adultos. ¡Es que si no, es un mundo muy loco!

RP: Me pregunto si el mundo está preparado para eso, si las velocidades que tiene el mundo lo permiten. Entonces lo que estamos pensando desde la academia es cómo aproximamos más rápidamente a la racionalidad frente a esa estrellada con las emociones, cómo hacer que los chicos, que los jóvenes desarrollen eso para formarlos, para poderlos alistar para el enfrentamiento de ese mundo que es completamente diferente al que le damos en la escuela y en la casa y la mayoría se estrella, la mayoría de los problemas de drogadicción tienen que ver con la estrellada y es una estrellada para la cual no estaban preparados.

A: [...] Es que lo que yo veo es una irrupción violenta del mundo del adulto en el mundo infantil y el niño llega y asimila eso de cualquier manera, y por qué se hace esta [irrupción], básicamente por criterios de mercado y de consumidores.

En esta última parte de la discusión P expresa el argumento fundamental de la psicología del desarrollo, pues su intervención se estructura sobre una concepción lineal de desarrollo, diferenciada por estadios discretos según los cuales se debe organizar la vida de estos sujetos. Los con-

3 Uno de los más claros expositores de este argumento es el psicoanalista Bruno Bettelheim, en su célebre obra *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, donde clasifica los cuentos infantiles por edades, dependiendo de los contenidos tratados, atendiendo a las problemáticas que Freud identificó en el desarrollo psíquico para cada rango de edad.

tendidos particulares de cada una de estas etapas del desarrollo estarían definidos de acuerdo con las problemáticas psicológicas asociadas tradicionalmente con cada momento.³ Por su parte, RP opta por la educación, considerando inviable y poco efectiva la enunciación de lími-

tes. Es importante notar que ninguna de las dos posiciones niega la otra, pues el argumento psicológico en ningún caso niega la avalancha de contenidos de la actualidad, ni el argumento educativo niega la línea de desarrollo propuesta por la psicología; se trata de dos posiciones que surgen ante un mismo fenómeno (la irrupción del mundo adulto en el mundo infantil). Las múltiples tensiones entre estas dos posiciones se hacen evidentes en escenarios como los comités de clasificación, las organizaciones de padres, los realizadores, los productores, el Estado, los académicos y, en general, un buen número de usuarios de las pantallas en la actualidad.

El punto central al que llegan los participantes es un problema de regulación de los contenidos en los medios audiovisuales, la ausencia de mecanismos de regulación por parte del Estado, claros, apropiados y eficaces en la función de tomar decisiones sobre “las reglas de juego” que deben seguir tanto los productores y los distribuidores a la hora de circular un producto. Este problema de la regulación se ubica, sobre todo, del lado de la relación con las productoras y distribuidoras, mientras que del lado de las audiencias se percibe como la ausencia de una guía que ayude tanto a los padres de familia como a los niños y niñas a construir un conocimiento previo sobre los productos, y así decidir con mayor criterio qué ver y qué no. Sin embargo, surgen también otras fuentes que están operando en la regulación y elección de los contenidos y productos por parte de las audiencias:

El niño regula. Algunas de las personas entrevistadas hacen énfasis en la capacidad que tienen los niños de regular los contenidos que ven. Esta idea de la autorregulación es reconocida por varias de las personas entrevistadas y ven en ella una posibilidad clara para conocer los criterios con los que los niños y las niñas se relacionan con los medios audiovisuales:

La idea de infancia es una idea asociada a la incapacidad del niño para autorregularse por los que son los adultos los que se encargan de regular en sus espacios. Sin embargo, la idea de la autorregulación por parte de los niños plantea un escenario muy interesante que se comprueba en muchos niños y jóvenes de hoy en día, pero esta no es una autorregulación solo del niño sino que tiene que ver con los consensos que se establecen entre los niños de lo que vale la pena ver. (Javier Sáenz, docente e investigador, Universidad Nacional de Colombia)

Los mecanismos de la heterorregulación generados por las instituciones, como la escuela y la familia, no son eficaces, pues no alcanzan a aprehender las múltiples mediaciones e interacciones con las que los niños y niñas construyen su experiencia, debido en gran parte a la ignorancia que hay de las maneras en que las nuevas generaciones interpretan y viven su realidad. Por esta razón, el énfasis de la regulación para varios de los entrevistados recae en los niños mismos, niños con unos criterios de selección sobre lo que les conviene ver y lo que no; pero esta regulación de los niños no es suficiente, como tampoco la de los padres (Patricia Castaño, directora de Citura), si se atiende a que estos criterios no se construyen por sí solos sino en la relación con las múltiples mediaciones presentes en el medio social:

Esa es una preocupación muy grande que hay en este momento. Yo he hecho trabajos con maestras de preescolar, y precisamente lo que ellas encuentran es que en la cultura en general, esos límites, esas regulaciones cada vez son más difíciles de poner. En sus casas, en los espacios públicos, etcétera. Porque precisamente hoy hay acceso a muchas cosas, y eso no es solamente de la televisión, es también del

internet, es la publicidad misma, en todo lado está.
(Uriel Espitia)

Estas múltiples relaciones y medios de construirse cotidianamente, la exposición a un medio desregulado necesariamente, trae la pregunta de si hay otras instancias que estén operando en la construcción de esos criterios de relación con los medios y cuáles son esas instancias.

El mercado regula. Otro de los puntos de referencia para discutir el problema de la regulación es el mercado. Este regula la construcción de la infancia en dos sentidos: el niño es definido en la actualidad por su relación con la ciudadanía y por su función en el mercado (Alejandro Jaramillo, docente e investigador del Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura [IECO], Universidad Nacional de Colombia), y el mercado selecciona qué cosas se muestran en los medios y qué no; en este sentido eligen el espectro de realidad que se presenta a los niños y niñas (Rodolfo Ramírez, docente e investigador de la Escuela de Cine y Televisión, Universidad Nacional de Colombia).

La sociedad civil y los grupos regulan. Si bien se denuncia un fallo o carencia en los mecanismos de regulación verticales, se reconoce también la posibilidad de una regulación horizontal en los grupos y en las interacciones sociales. Uno de los puntos de encuentro es que la regulación de los padres no es suficiente (Maritza López, citando a Buckingham; Patricia Castaño, directora de Citurna); por lo tanto, es necesario, en primer lugar, reconocer la acción de los grupos de pares (Uriel Espitia) en la regulación, apropiación y consumo de medios audiovisuales:

Yo creo que cada vez más este mundo de interacciones es un mundo que en el fondo sí controla. Pienso que esos controles son mucho más de grupo, más presiones de colectivo, que solamente presiones individuales. Yo no diría que en el sujeto hay una for-

ma de detenerse ante cosas, tal vez es los colectivos mismos los que lo detienen. (Uriel Espitia)

El trabajo estaría en lograr que desde los grupos y las comunidades se hable del tema, se problematice esa relación, apoyados por las instituciones (José Gregorio Rodríguez), y para esto es necesario generar algo más que un trabajo de regulación; se tiene que generar un “proceso de formación pública” (Maritza López, docente e investigadora, Universidad del Valle). “El proceso tendría que ser poner al país a pensar ¿quienes son los niños? y ¿cuales son los mejores contenidos audiovisuales?” (Maritza López), y siendo esta una pregunta problematizadora para la sociedad civil, también se debe buscar una solución “¿qué es lo que nosotros podemos producir y procurar para estos nuevos niños en relación con su realidad?” (Patricia Castaño, Citurna).

3.4 La formación de audiencias o alfabetización en medios audiovisuales

Tradicionalmente se ha trabajado la alfabetización en medios, en tres perspectivas: instrumental, funcionalista y crítica (José Gregorio Rodríguez y Uriel Espitia, citando a Huergo). Sin embargo, el eje crítico debe ser transversal a un ejercicio de alfabetización, pues más que enseñar la gramática o los usos de los medios, se debe recurrir a los medios y los lenguajes audiovisuales para problematizar la realidad (Germán Nossa, José Gregorio Rodríguez y Uriel Espitia). Hay allí fundamentalmente un problema de pronunciación sobre la realidad:

[...] es el problema de las escrituras creativas: si te dan un papel y un lápiz qué puedes decir, de qué puedo hablar, y tercero, cómo lo puedo decir, y para quién. Es que el problema no es el mismo, de enseñar a leer y a escribir, parece que no hay una

escisión entre la lectura y la escritura. No hay un momento lineal, temporal, sino que en el juego de lectura-escritura, tiene la gran riqueza de qué es lo que quieres decir, porque el camino de qué quieres decir potencia la palabra del otro en el sentido de Freire, que el otro pueda pronunciar su palabra. (José Gregorio Rodríguez)

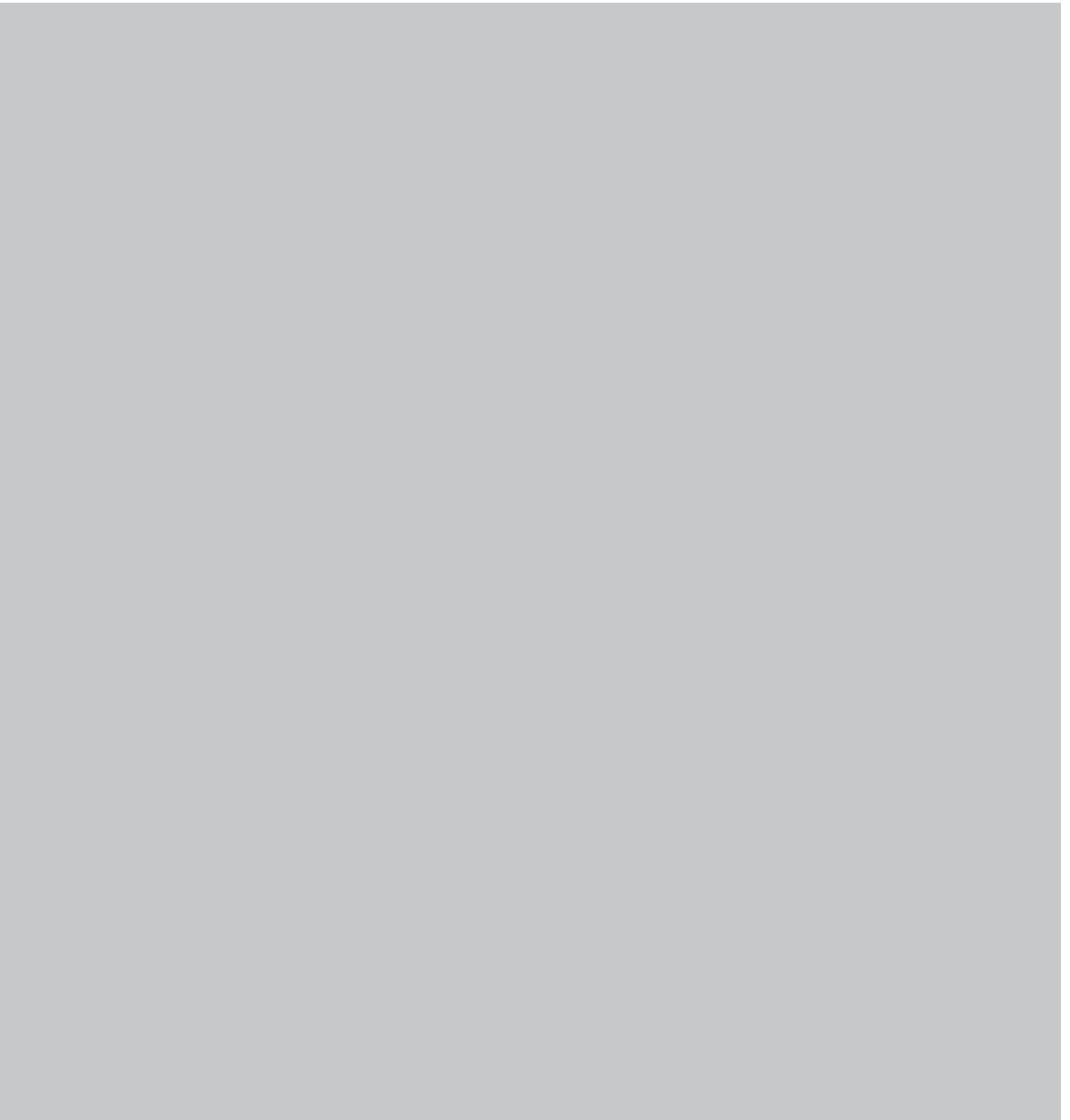
Un trabajo pedagógico con los medios audiovisuales debe trascender el plano puramente formal o funcional y buscar la transformación de las relaciones sociales y del contexto local. Es un trabajo de producción en dos sentidos: se produce el audiovisual como una materialización de una lectura compartida sobre la realidad y se producen también nuevas relaciones sociales con los participantes del proceso. El trabajo en producción audiovisual con jóvenes ayuda a construir relaciones de diversidad y tolerancia, y a través de los usos de la imagen la sensibilización y transformación del mundo local (German Nossa, María Teresa Salamanca y Ángel Mora).

El cine es la oportunidad de experimentar con el niño un proceso de una obra de creación colectiva. A partir de allí el niño puede complejizar su realidad para contar una historia. Yo creo que en ese sentido es el campo de lo estético, que involucra el cuerpo, que involucra el asunto de la expresión, de expresividad, el cuestionamiento de las identidades, la escenificación de lo que no se cuenta, y luego la gran cantidad de relatos de este país que están por ser contados, esa podría ser una vía de experimentación y de creación de una experiencia significativa entre adultos y niños. (Uriel Espitia)

El consenso que hay respecto a la alfabetización en medios audiovisuales tiene que ver con la lectura problematizada sobre el mundo a través de la imagen y los lenguajes au-

diovisuales, y con la generación de nuevas experiencias de creación colectiva y de transformación de las relaciones y del contexto a través de la imagen. Es un proceso en el que participa toda la sociedad en el ejercicio de leer y escribir sobre el mundo, regulándose mutuamente entre las instituciones y los actores. Para el caso del cine, la alfabetización podría apuntar a la comprensión de nuestras realidades cotidianas a través de las historias que se pueden contar mediante las pantallas, y en los procesos que se pueden generar, de creación colectiva a partir de las formas de vivir la experiencia en nuestra cotidianidad.

Como se ve, ni el cine es un problema aparte del debate general sobre las pantallas, y más allá sobre las mediaciones, y el debate sobre la infancia está integrado en el conjunto de interacciones y regulaciones que se dan en la sociedad en general, y es en ese campo amplio donde toma sentido una propuesta de formación de audiencias.



4. Aproximación a las prácticas de los niños con relación al cine y los medios audiovisuales.....

4.1 Análisis cuantitativo de las prácticas y preferencias

Con el fin de recolectar información acerca de los gustos y las prácticas de los niños y niñas en relación con los medios audiovisuales, específicamente el cine, se aplicó una encuesta a 95 niños, niñas y jóvenes en distintos escenarios de la ciudad de Bogotá (colegios, bibliotecas y centros comerciales). En la encuesta se indagó por su composición familiar, sus actividades de tiempo libre, el acceso a las tecnologías y sus preferencias con relación al cine.

El grupo se distribuye entre los cuatro y los veinte años de edad, entre los estratos uno y cinco, como se muestra a continuación:

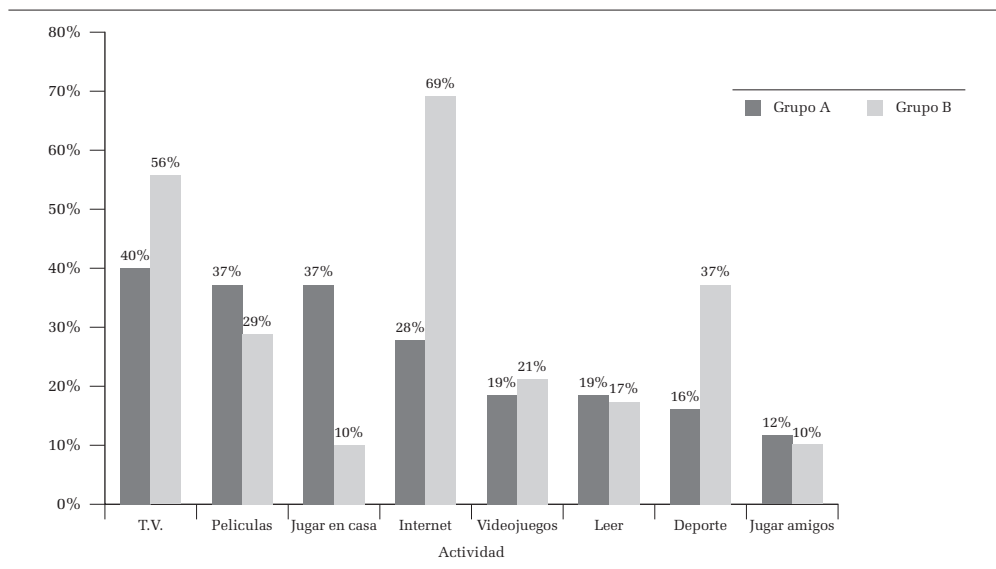
Estrato	Frecuencia
1	8
2	30
3	25
4	25
5	7

Edad	Frecuencia
4	5
5	4
6	3
7	4
8	4
9	3
10	4
11	11
12	5
13	2
14	10
15	8
16	16
17	8
18	5
19	2
20	1

Con el fin de analizar las diferencias en las preferencias y las prácticas con relación a la edad, se organizaron los datos en dos grupos. El primer grupo (Grupo A) se distribuye en el rango entre los cuatro y los doce años de edad, y el segundo grupo (Grupo B), desde los trece hasta los veinte años de edad (Figura 1).

Figura 1

Actividades en el tiempo libre



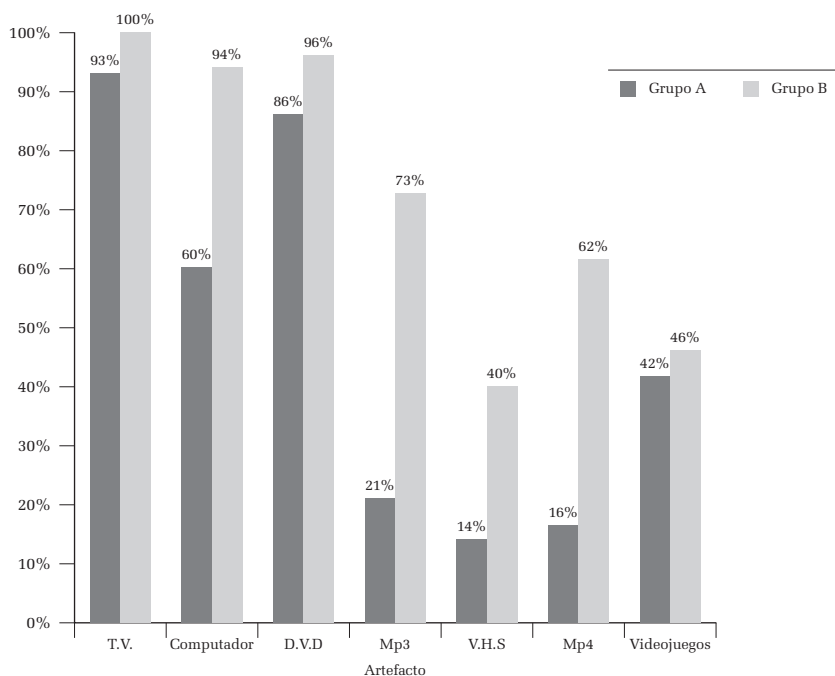
En relación con las actividades que realizan en su tiempo libre, hay diferencias tanto en la distribución como en la clase de prácticas que realizan. En el grupo de niños y niñas de menor edad hay menor homogeneidad en la distribución de las prácticas; de ahí que “ver televisión” sea la actividad que más realizan, solo con un 40%, seguido de ver películas y jugar en casa, mientras que la menos frecuente es jugar con los amigos. Las tres actividades predilectas para este grupo son aquellas que están relacionadas con el entorno del hogar y las prácticas que se realizan en familia, interpretación que se podrá corroborar con la pregunta de “¿con quién ven cine?”, en la cual sale a relucir la importancia de los padres y hermanos para realizar estas actividades. Las actividades relacionadas con los medios audiovisuales, como cine y ver televisión, ocupan un lugar importante para este grupo, excepto jugar videojuegos, la cual tiene un porcentaje menor.

En el grupo de adolescentes y jóvenes hay mayor homogeneidad, y “navegar por internet” es la actividad que

supera a todas las demás. La segunda más importante es ver televisión, mientras “jugar en casa” y “jugar con los amigos” son las actividades menos frecuentes para este grupo. En este grupo también toman mayor fuerza las tecnologías de la información y la comunicación, y las actividades relacionadas con la recreación; entre tanto, los medios audiovisuales siguen ocupando la mayor parte del tiempo libre, aunque “ver películas” es una actividad intermedia, en contraste con el grupo de menor edad para quienes es una de las más importantes (Figura 2).

Figura 2

Acceso a las tecnologías en el hogar



En relación con el acceso a las tecnologías de la información y el entretenimiento, se pueden encontrar varias semejanzas entre los grupos y algunas diferencias. La televisión es el electrodoméstico al que todos tienen acceso

en sus hogares y su cobertura es de 100% en el Grupo B, y de 94%, en El grupo A. El DVD es el segundo artefacto al que más acceso tienen los encuestados, pues su cobertura también es casi total en ambos grupos; sigue el computador, en el cual sí hay diferencias marcadas entre los grupos, donde la cobertura es casi total (96%) en el grupo mayor y sólo del 60% en el de menor edad. Particularmente en el Grupo A, el acceso a las tecnologías portátiles como mp3 y mp4 es reducido, mientras que en el Grupo B es significativo el acceso a estas tecnologías. La cobertura de las consolas de videojuego es mediana en ambos grupos.

Las preguntas directamente relacionadas con el cine indagan por los elementos relacionados con las prácticas alrededor de este medio: dónde ven, con quiénes y qué tipo de cine prefieren.

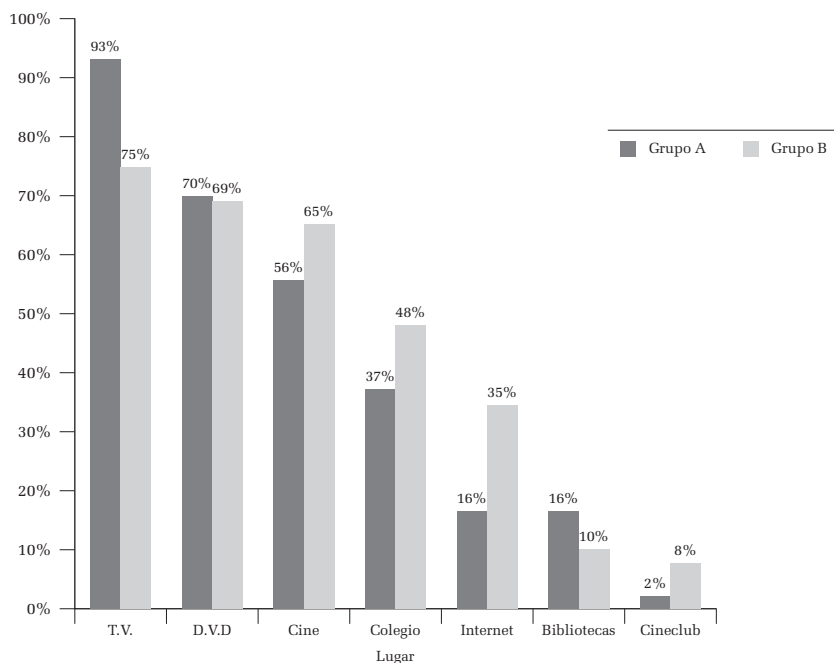
En la pregunta por los medios a través de los cuales acceden al cine, la televisión y el DVD son los medios más populares. En el grupo de niños y niñas de menor edad la televisión es el medio más importante a través del cual acceden al cine, pues su cobertura es casi total (93%), seguido de lejos por el DVD (70%). La sala de cine es el tercer medio más importante (56%), aun cuando su proporción es mediana con respecto a los otros medios; mientras internet (16%) y bibliotecas (16%) son los medios menos frecuentes para este grupo. Ninguna de las personas registradas en el estudio accede al cine a través de los cineclubes.

En el Grupo B, aunque es menor el porcentaje de personas que accede al cine a través de la televisión, sigue siendo un porcentaje alto (75%). Esta diferencia con respecto al otro grupo se explica por el aumento en el acceso a otros medios, aunque este aumento no es significativo con relación al Grupo A. El acceso a la sala de cine es significativo en este grupo, aunque no presenta muchas diferencias con respecto al Grupo A y su acceso sigue siendo mediano con respecto al DVD y a la televisión; igualmente, el colegio toma más importancia como medio para acceder al cine. Un

resultado interesante es el incremento de la importancia de internet (35%) como medio para relacionarse con el cine. Las bibliotecas (16%) y los cineclubes (2%) siguen siendo los medios menos importantes, dato interesante pues la mayoría de los encuestados se consiguieron a través de la red de bibliotecas (Figura 3).

Figura 3

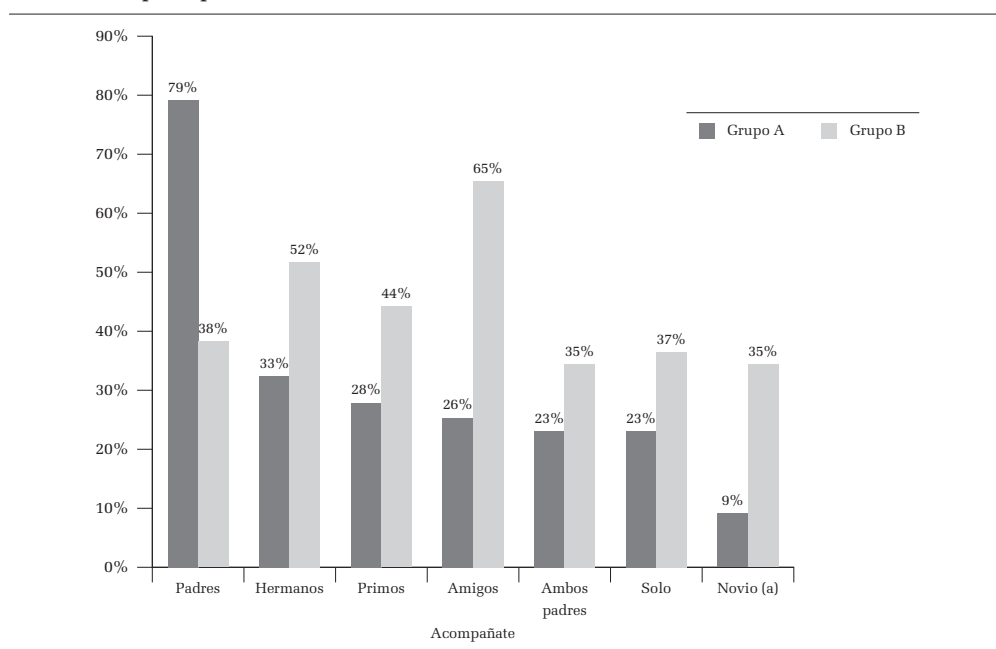
Medios de cine



En la pregunta ¿con quién ve cine? aparecen diferencias tanto en el orden de las opciones como en la distribución de los porcentajes. La mayoría de los niños y niñas de menor edad ven cine con sus padres (80%), mientras las otras opciones se distribuyen uniformemente, excepto la de novio o novia, que solo tiene un 9% (Figura 4).

Figura 4

Compañía para ver cine

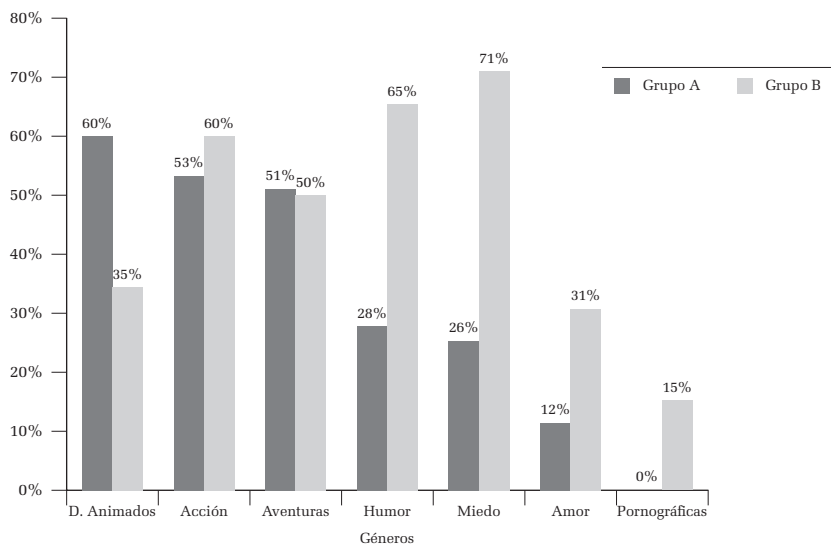


En el grupo de mayores hay mayor variedad en la distribución de las opciones para ver cine. Los amigos son la compañía más frecuente (65%), seguido por los hermanos (52%) y los primos (44%). Los padres (40%) no son en este grupo una compañía importante, y figuran como una opción de importancia media, al lado de solo o sola y con el novio o la novia. La compañía menos frecuente para ver cine es con ambos padres, que en el Grupo A tiene una importancia intermedia.

Con respecto a las preferencias de género de películas, hay una diferencia marcada sobre el género preferido. En el Grupo A, el favorito son los dibujos animados (60%), seguido de cerca por las películas de acción (53%) y de aventuras (51%). El humor y el miedo comparten un porcentaje menor, y el género menos favorito son las películas de amor. El gusto por lo pornografía es nulo en este grupo (Figura 5).

Figura 5

Géneros de cine favoritos

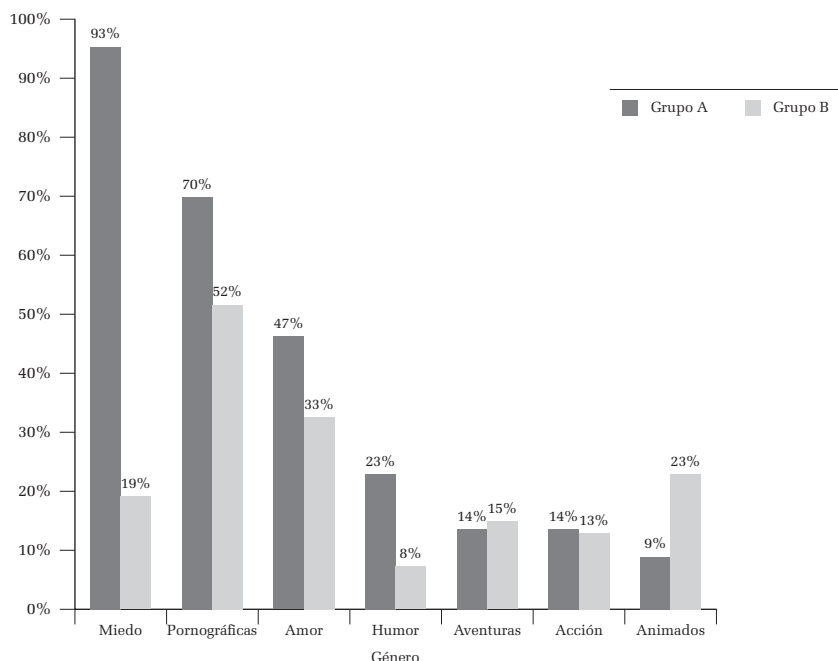


En contraste con el Grupo A, en el Grupo B el género de cine favorito es el de las películas de miedo, con un porcentaje de 71%, seguido por las películas de humor (65%) y acción (60%). Los géneros de dibujos animados (35%) y amor (31%) comparten un porcentaje poco significativo, y aunque en este grupo figura la elección por las películas pornográficas (15%), el porcentaje sigue siendo menor.

La anterior pregunta se puede comparar con la pregunta contraria: ¿cuáles son los géneros de cine que no les gustan? En este aspecto sí se presentan varias diferencias entre los grupos. Para la mayoría del Grupo A, el género que no les gusta es el de las películas de miedo, con un porcentaje muy alto (95%), seguido por las películas pornográficas (70%), las de amor (47%), en tercer lugar, y las de dibujos animados, en último lugar. Estos resultados son coherentes con los de la anterior pregunta, en el cual los dibujos animados figuran como el género favorito, y las películas de miedo, entre las menos predilectas (Figura 6).

Figura 6

Géneros de cine menos aceptados



En el Grupo B, el género menos predilecto es el de las películas pornográficas (52%), aunque el porcentaje no es tan significativo como ocurrió con el grupo anterior con relación a las películas de miedo. La aceptación de los otros géneros es relativamente uniforme y aun cuando podría esperarse que en el último lugar estuvieran las películas de miedo, aquí aparecen las películas de humor (8%), el tercer género favorito, lo cual confirma su amplia aceptación. La posición de rechazo frente a las películas de miedo (19%) es poco significativa con respecto al gusto por estas. Los dibujos animados son el tercer grupo menos predilecto para este grupo, aunque esta cifra no es significativa.

4.2 Análisis cualitativo de las preferencias

En esta sección se analizan los resultados que arrojan las tres preguntas abiertas de la encuesta, con las cuales se buscaba indagar por los criterios que tienen en cuenta los niños, las niñas y los jóvenes para ver cine, cómo se relacionan con el cine infantil y cuáles son las historias que les gustaría ver en la pantalla. Para ello se realizó un análisis de contenido de las respuestas a cada una de estas preguntas y se agruparon en categorías.

En la pregunta ¿qué cosas no te gustan de las películas? se construyeron cuatro categorías que abarcan la totalidad de las respuestas y que hablan de los criterios que tienen en cuenta las personas encuestadas para calificar una película: aspectos formales, contenidos, narrativas y aspectos técnicos. Al hacer el análisis por grupos, se encontraron diferencias cualitativas importantes.

Para el grupo de menor edad, los aspectos formales son los más importantes, como: duración de la película, animaciones, idioma, aspecto físico de los personajes, imágenes. El siguiente aspecto son los contenidos, en los cuales ubican principalmente tres que no son de su agrado: sexo, violencia y terror. Las menciones a los aspectos narrativos se limitan a la importancia que tiene para ellos que las historias no sean demasiado complicadas ni largas, y que los personajes sean claros en sus acciones y en sus consecuencias; por ejemplo, que los villanos se comporten como tal y que no ganen. Los aspectos técnicos ocupan el último lugar de importancia.

En el grupo de adolescentes y jóvenes se encuentran muchos más matices en las apreciaciones y en los criterios a los que recurren. Los contenidos son lo más importante; en este sentido, son mucho más exigentes que los niños y niñas de menor edad. Entre las cosas que buscan en una película, además de una censura matizada a los temas de sexo y violencia, buscan especialmente temas que les sean significativos en relación con su mundo cotidiano, que no

sean obvios ni simples, sino que les permitan ponerse en relación crítica con su cultura; en este sentido, hay una crítica al cine comercial por contar historias demasiado estereotipadas y que no dejan un mensaje significativo. El aspecto narrativo también es fuerte como elemento de criterio para relacionarse con una película; aparece el elemento de “la trama” como el elemento central en una película, esta debe ser coherente, y que las acciones tengan una lógica que les permita seguir la historia. Los aspectos formales también son importantes, entre los que cuentan: duración de la película, efectos especiales, animaciones, fotografía, iluminación, dinámica y calidad de las actuaciones. Los aspectos técnicos también son poco nombrados.

Las relaciones de los niños, las niñas y los jóvenes con el cine infantil se clasificaron en tres posibilidades: formal, emocional y narrativa. En el grupo de niños y niñas menores predomina una relación emocional y afectiva con el filme: este los hace reír, llorar, los divierte, les provoca ternura y es gracioso. Resaltan también los aspectos formales, como la estética de las caricaturas, la ausencia de elementos de violencia, las escenas y con temas que califican como “aptos para nuestra edad”. Las narraciones de las películas son un elemento que tienen en cuenta, pero les dan menor importancia; sin embargo, es importante mencionar las posibilidades que cuentan de identificarse con los personajes y de entender a través de esta identificación las historias.

En el grupo de adolescentes y jóvenes predomina una relación formal con el cine infantil, lo describen como cine de dibujos animados, con temas bonitos, básico en los temas que trata, con estéticas definidas y en el que predominan elementos de la ficción y la fantasía. Aunque lo aceptan y lo describen como “entretenido”, su relación con este es lejana y despectiva. En cuanto a las narrativas, las describen como simples, con una secuencia de acciones definidas que conducen a un final feliz, y en el que siempre se transmiten valores y se deja una enseñanza.

Cuando se les pide a las personas de los dos grupos que sugieran qué historias les gustaría ver en cine, se encuentran también diferencias. En concordancia con los resultados presentados anteriormente, en el grupo de niños y niñas de menor edad predominan las historias de dibujos animados, de fantasía y magia, con elementos de aventuras y de humor, y les gustan aquellas donde los personajes son animales. Otro género que figura allí, aunque en menor grado, son las historias de terror. En el grupo de adolescentes y jóvenes el abanico de posibilidades es amplio, y no hay una tendencia definida. Les interesa cualquier tipo de historia desde que la trama sea relevante y significativa para ellos, también que les hablen de sus contextos cotidianos de vida. Les gustan los personajes reales con los que podrían identificarse.

4.3 Un intento de caracterización de las prácticas en los dos grupos

El análisis cuantitativo y cualitativo de algunos elementos que hacen parte de las prácticas con relación al cine y los medios audiovisuales sugiere algunas tendencias particulares para cada grupo de edad que se trata de sintetizar a continuación.

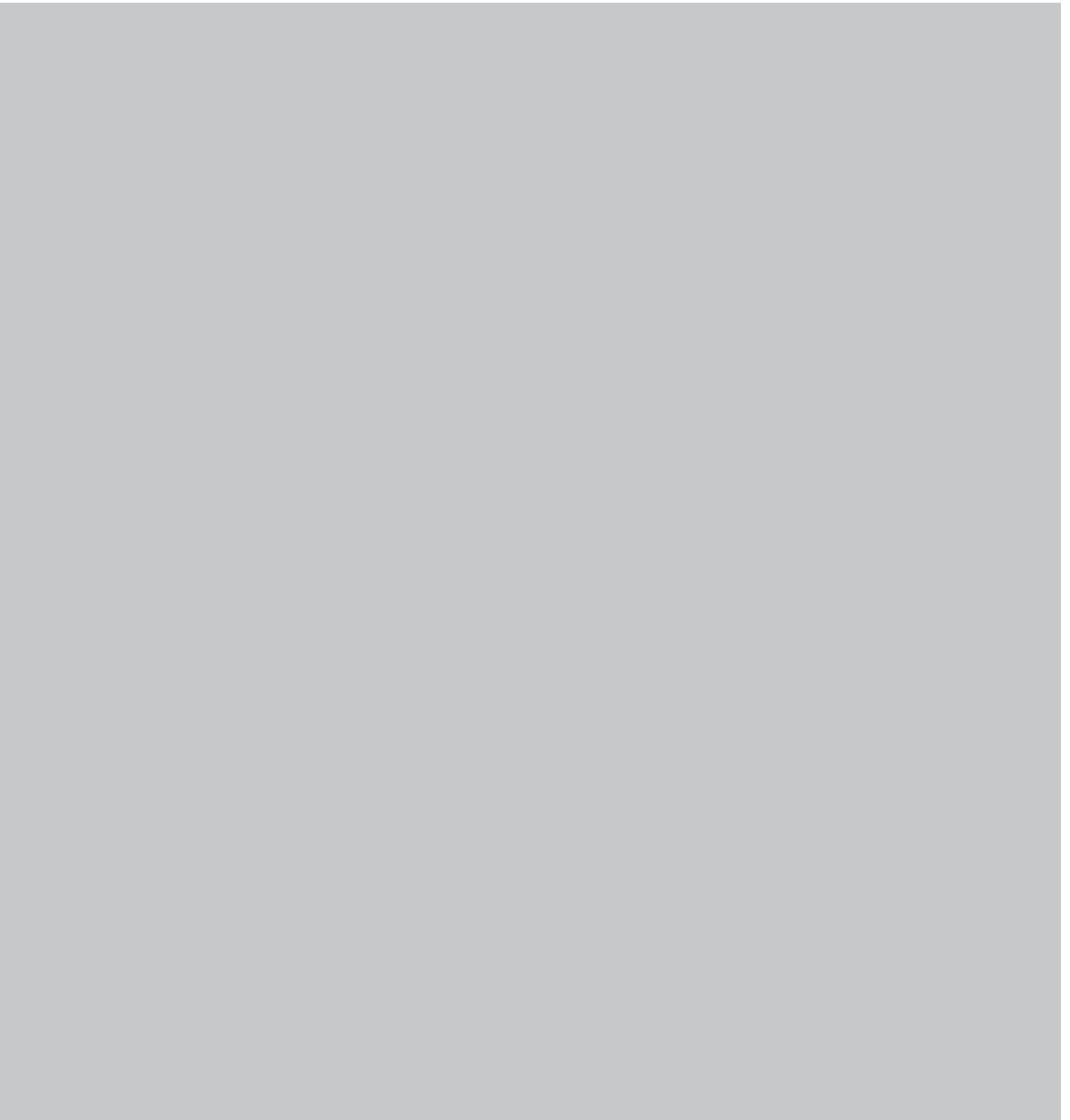
El grupo de niños y niñas de menor edad se enfoca en las actividades que tienen que ver con el ambiente familiar y que puedan realizar en el contexto del hogar con sus parientes próximos. Entre estas, la televisión, el cine y el juego cumplen un papel muy importante como actividades que reúnen a la familia, en especial con los padres y hermanos. Estos últimos son la compañía más frecuente que prefieren para ver películas, sobre todo películas de dibujos animados y de acción. Este grupo opta por historias sencillas, con elementos de fantasía, con personajes claramente delimitados y con los que se puedan identificar emocionalmente. Son muy importantes para ellos los

elementos formales para la construcción de sus relaciones con el cine, como las características de las animaciones, la apariencia de los personajes, los mensajes y contenidos explícitos que se transmiten, y es marcado el rechazo por los temas de sexo y violencia.

Por otra parte, el grupo de adolescentes y jóvenes muestra una mayor diversidad en estas prácticas y preferencias. Hay una apertura hacia los contextos externos al hogar y las actividades relacionadas con estos, como el deporte, en las cuales los grupos de pares son muy importantes. Igualmente, hay mayor acceso a los medios y las tecnologías como el internet y mayor apertura hacia distintos tipos de contenido, al tiempo que se vuelven más exigentes para establecer criterios de calificación de un producto audiovisual. El género del terror, evitado por los más pequeños, ocupa el lugar predilecto para este grupo, al igual que el género de acción. La trama de una película figura como el centro alrededor del cual se ordenan las relaciones de juicio y afectivas con las cuales se construye criterio sobre ciertos productos; la crítica a las historias convencionales, los personajes delimitados y ficticios da paso a la búsqueda de otro tipo de historias, más cercanas a la realidad del día a día y personajes más parecidos a los seres humanos de carne y hueso. No importa tanto el contenido explícito como los mensajes que se transmiten y las formas que se utilizan para transmitirlos.

Entre los elementos comunes en los dos grupos está la importancia de la televisión y el DVD como los circuitos fundamentales a través de los cuales acceden al cine, mientras la sala de cine ocupa un lugar intermedio; las bibliotecas y cineclubes tienen muy poca presencia como medios para acceder al cine. Aunque cambian los tipos de vínculos de las personas con las que se ve cine, se prefiere en ambos grupos las actividades compartidas, sea con los padres y familiares, o con los grupos de pares. En materia de contenidos y criterios se mantiene en ambos una posición de regulación hacia ciertos temas como el

sexo y la violencia; esta regulación parece ser más afectiva y emocional en el primer grupo, apoyada en las formas explícitas que se presentan en las pantallas, mientras en el segundo grupo participan más elementos de análisis y crítica a los mensajes que se transmiten. Sin embargo, en ambos grupos hay criterios básicos para guiar su relación con los medios audiovisuales.



Conclusiones.....

Todo el proceso de realización de la exploración y sus respectivos hallazgos sugieren consistentemente que cualquier debate sobre las relaciones entre la infancia y los medios debe construirse en el marco de un viraje de las formas de subjetivación, pues en la actualidad las relaciones entre la infancia y los medios de comunicación están atravesadas por la crisis de las representaciones modernas sobre la infancia. Los adultos reconocen estos cambios profundos en las subjetividades infantiles y los ubican puntualmente en las formas de interactuar tanto con las demás personas como con los medios de comunicación. También se reconoce un cambio en las sensibilidades infantiles, ahora completamente determinadas por los medios y por los dispositivos tecnológicos, que generan un sentimiento de perplejidad, alimentado por el desconocimiento certero de lo que piensan las otras generaciones.

La fantasía sigue siendo concebida como un referente fundamental para la infancia, pues pese a los cambios, genera interés en los chicos y pervive como una narrativa que genera un diálogo fluido con el mundo infantil. Sin embargo, al contrario de lo que sucede en la mayoría de los productos que ofrece el mercado de los medios, no se debe pensar en la fantasía como un opuesto de la realidad, sino como una elaboración alternativa de las relaciones con los contextos cotidianos de vida.

Aparece como una de las mayores preocupaciones en todos los estamentos consultados la regulación insuficiente y, para algunos casos, el acceso desregulado a los medios que se tiene en la actualidad. Este punto es problemático, pues hay consenso en que no todo lo que ofrece el mercado es adecuado para la infancia, en términos cognitivos (posibilidades de comprensión de la narrativa), psicológicos (contenidos eventualmente traumáticos) y éticos (propuestas de sociedad inaceptables).

No obstante, es claro que la propuesta de una regulación vertical es inviable para las condiciones actuales de la relación de los niños con los medios audiovisuales; en contraposición, resulta mucho más adecuado aprovechar formas de regulación horizontales en las comunidades y los grupos de pares que tienen como componente fundamental una reflexión crítica sobre los medios de comunicación. Así, se visualiza como una de las prioridades de la problemática la construcción de herramientas que sirvan para el desarrollo de audiencias críticas que adquieran un criterio de consumo frente a la amplia oferta del mercado de los medios; esto, a su vez, posibilita que el circuito deje de ser simplemente de consumo y las mismas audiencias comiencen a demandar y a construir productos que se adecúen a sus contextos y necesidades.

Esta forma de analizar la relación entre medios audiovisuales e infancia propone, antes que la prohibición o la censura, la educación como eje fundamental, y se trata de una tarea en la que deben estar implicados todos los

estamentos de la relación: productores, distribuidores, programadores, exhibidores, educadores, académicos, Estado y, en general, la sociedad civil. En este caso, y por las particularidades de la relación entre los medios y las audiencias, no se trata de una educación vertical o bancaria, sino de un proceso de alfabetización conjunto donde al tiempo que se “leen” los medios, se habla sobre ellos en los contextos cotidianos. De esta manera, la comprensión de los medios abarcaría los usos que se hacen de ellos y las posibilidades que brinda para transformar el mundo local a través de la imagen, y la vía de la creación o la producción en escenarios colectivos constituye un medio propicio para resignificar las experiencias que niños, niñas y adultos construyen cotidianamente respecto de la infancia.

Referencias.....

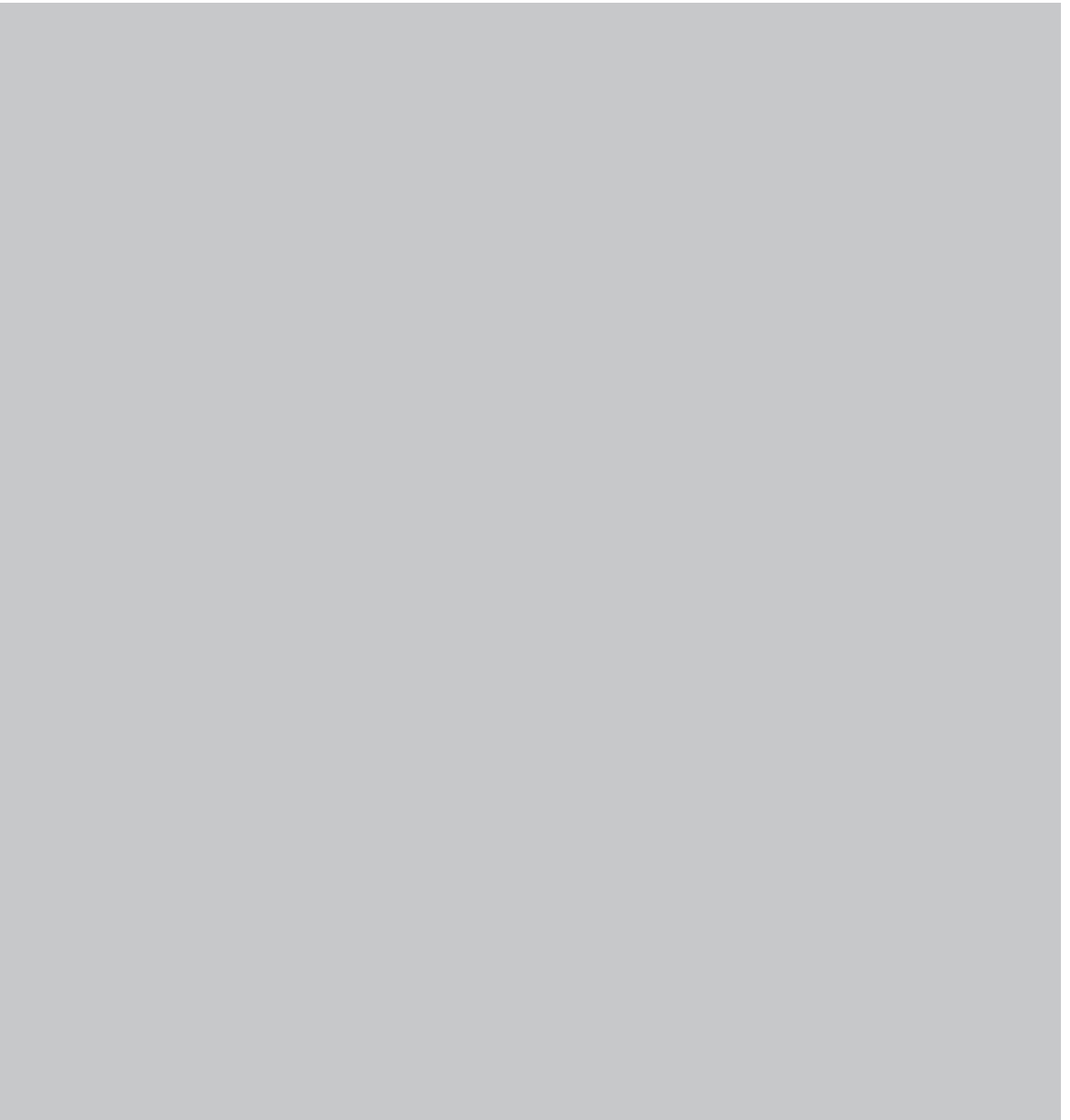
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Benavides, N. (2009). *Escuela, maestros e infancia. Representaciones sociales de niño en un grupo de maestros*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bertoldi, S., Fiorito, M. y Álvarez, M. (2006). Grupo focal y desarrollo local. Aportes para una articulación teórico metodológica. En *Ciencia, docencia y tecnología*, 33.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Bringué, X. y Sádaba, C. (2008). *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel.
- Buckingham, D. (1996). *Moving images. Understanding children's emotional responses to television*. s. l.: Manchester University Press.

- (2002). *Crecer en la era de los medios*. Madrid: Morata.
- Callejo, J. (2001). *Investigar las audiencias. Un análisis cualitativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Chomsky, N. (2001). El control de los medios de comunicación. En *¿Cómo nos venden la moto?* Barcelona: Icaria.
- Corea, C. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen.
- Curran, J. (1998). Repensar la comunicación de masas. En *Estudios culturales y comunicación* (pp. 187-254). Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), (2007-2008), Bogotá.
- Dufour, D. (2003). *L'Art de réduire les têtes. Sur la nouvelle servitude de l'homme libéré à l'ère du capitalisme total*. París: Denoël.
- Eco, U. (1968/1990). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- García, M. (2000). *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (2000). ¿Son buenas las películas de Disney para nuestros hijos? En *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.
- (2003). *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid: Morata.
- Gómez, R. y González, J. (2004). *Nuestra casa, nuestras pantallas. Manual de convivencia con las pantallas audiovisuales*. Cali: Universidad del Valle.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1944) La industria cultural. En *Dialéctica del iluminismo*. (pp. 29-59). s. d.
- Kincheloe, J. (2000). Solo en casa y “Malo hasta la médula”. Surge una infancia postmoderna. En *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.
- Klibanski, M. (2005). *Pantalla grande para los chicos* [versión electrónica]. Disponible en: <http://portal.educ.ar/noti->

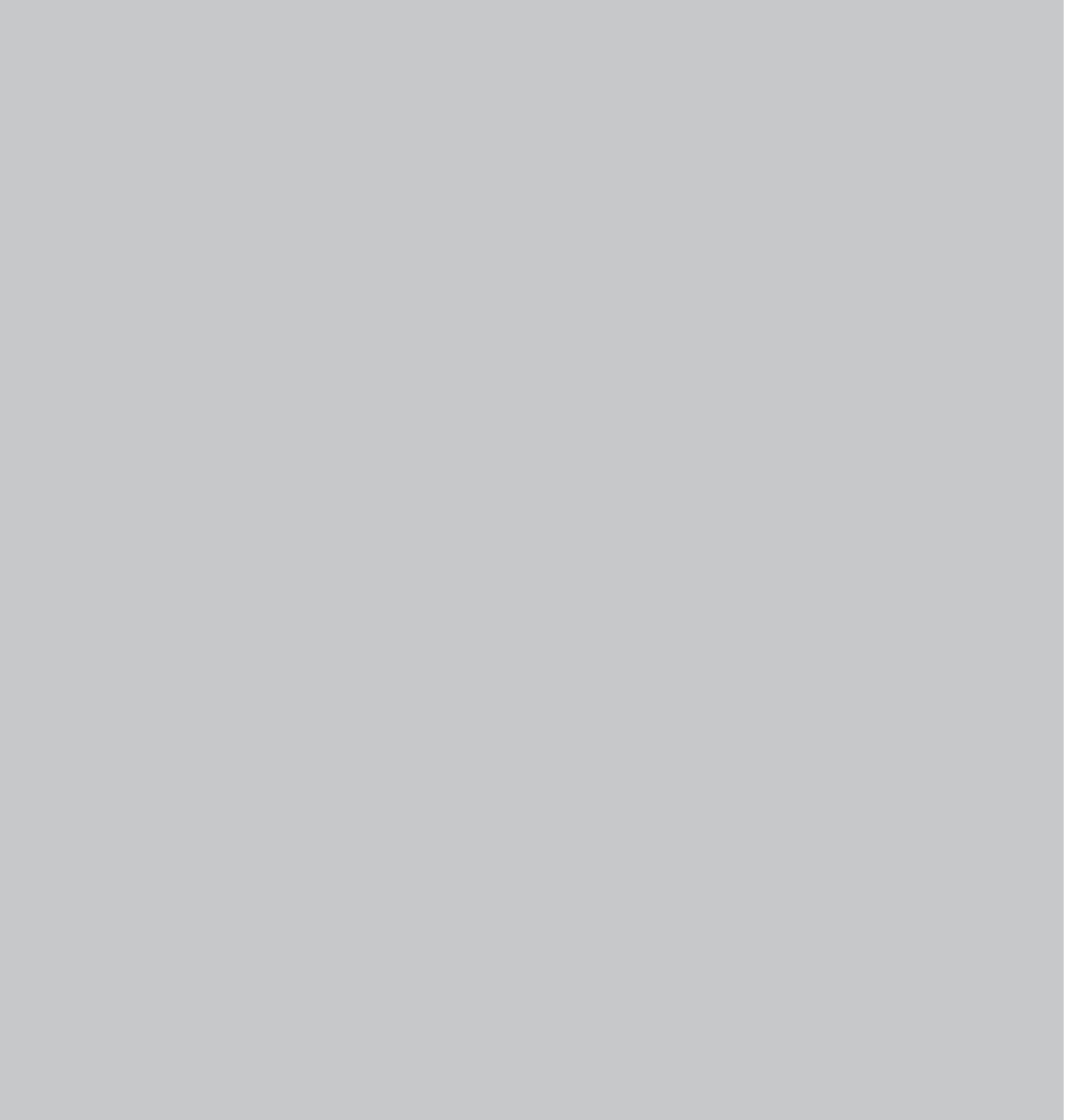
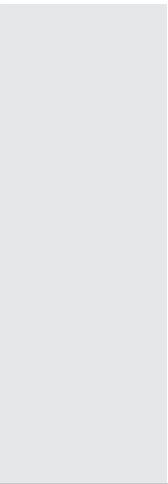
cias/educacion-y-sociedad/pantalla-grande-para-los-chico.php.

- Lindstrom, M. (2006). *Brand child. Estrategias innovadoras de marketing para niños*. México: Compañía Editorial Continental.
- López de la Roche, M. (2000). *Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios*. Bogotá: Proyecto de Comunicación para la Infancia.
- López, Y. (2005). Infancia, imágenes mayores. En *Artes. La revista*, 10 (5), 42-46.
- Manovich, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Marinas, J. (2006). Infancia, ciudadanía y medios de comunicación. En *Política y sociedad*, 43 (1), 159-168.
- Martín-Barbero, J. (1992). *Televisión y melodrama*. Bogotá: Tercer Mundo.
- (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Mattelart, A. (2003). *La comunicación-mundo*. México: Siglo XXI.
- McNeal, J. (1993). *Marketing de productos para niños. Manual de comercialización dirigida a los niños*. Barcelona: Granica.
- Melman, C. (2002). *El hombre sin gravedad. Gozar a cualquier precio*. Buenos Aires: UNR.
- Muñoz, G., Rivera, G. y Marín, M. (1994). Análisis de recepción de cine en Bogotá. Identidades culturales e Imaginarios colectivos. En *Nómadas* (1).
- Muñoz, G., Zúñiga, D. y Robayo (2007). *Niños, niñas, jóvenes y televisión. ¿Cómo armar el rompecabezas?* Bogotá: Universidad Central.
- Orozco, G. (2001). Audiencias: mediaciones y televisión pública. En Rincón, O. *Televisión pública. Del consumidor al ciudadano*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Pino, M. (2000). La influencia de los medios de comunicación social en la infancia. En *Psicología social. Revista interuniversitaria*, 5 (2), 233-243.

- Piscitelli, A. (2005). *Inmigrantes digitales vs. nativos digitales*. Disponible en: <http://www.rieoei.org>.
- Pommier, G. (2002). *Los cuerpos angélicos de la posmodernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Postman, N. (1995). *La desaparición de la infancia*. Barcelona: Eumo.
- Rincón, O. y Calle, N. (2002). *Televisión infantil. Voces de los niños y de la industria televisiva*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Sánchez, J. y Aguaded, J. (2008). Niños y adolescentes tras el visor de la cámara. Experiencias de alfabetización audiovisual. En *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 14, 293-308.
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Spotorno, R. (2001). *50 años de soledad. De Los olvidados a (1950) a la Virgen de los sicarios*. s. l.: Fundación Cultural de Cine Iberoamericano de Huelva.
- Steinberg, S. y Kincheloe, J. (2000). Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia postmoderna. En *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.
- Triana, J. (2002). El mundo audiovisual por y para la infancia. En *Educación*, 21, 59-62.
- Turkle, S. (1995). *La vida en la pantalla*. Barcelona: Paidós.
- Vaca., P. y Romero, D. (2007). Construcción de significados frente a los contenidos violentos de los videojuegos en niños de 11 a 14 años. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (1), 35-48.



Anexos



Anexo 1. Listado de participantes de la investigación

Actividad	Participantes
Entrevistas	Uriel Espitia (investigador, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos [IESCO], Universidad Central)
	Alejandro Jaramillo (docente investigador, Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura [IECO], Universidad Nacional de Colombia)
	Rodolfo Ramírez (docente, Escuela de Cine y Televisión, Universidad Nacional de Colombia)
	Carolina Piñeros (Red PaPaz)
	Edwin Roa (coordinador, Fomento Cultural, Biblored)
	Patricia Castaño (Citurna)
	Germán Nossa (educador)
	María Teresa Salamanca (educadora)
	Ángel Mora (educador)
	Maritza López de la Roche (docente e investigadora, Universidad del Valle)
	Inés Dussel (docente e investigadora, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [Flacso], Argentina)
	Javier Sáenz (docente e investigador, Universidad Nacional de Colombia; director, Centro de Estudios Sociales)
	José Gregorio Rodríguez (Universidad Nacional de Colombia-Programa RED)
Grupos focales	Realizadores: <ul style="list-style-type: none"> • Diana Gamboa (Artes Visuales, Pontificia Universidad Javeriana) • Juan Manuel Betancourt (Cine y Televisión, Universidad Nacional de Colombia) • Natalia Pérez (Cine y Televisión, Universidad Nacional de Colombia)
	Programadores/formadores de públicos: <ul style="list-style-type: none"> • Nathaly Ariza (cineclubista, Fundación Siembra) • Yuly Solórzano (directora de corto, Localidad de Usme, y cineclubista Fundación Siembra) • Sthephanie Rueckoldt (artista plástica-artista visual animaciones, Festival de Cine para Niños, Divercines, Caleidoscopio, Festival de Cine Arte para Niños) • Renata Ramos (música, docente, cine, realizadora de documentales, promotora de talleres audiovisuales, Corporación Observatorio para la Paz) • Esteban Hoyos (psicólogo, Universidad Nacional de Colombia; formador de públicos, investigador cine y subjetividad en cinéfilos)
	Comité de Clasificación

Anexo 2. Encuesta realizada a los niños y adolescentes

1. Edad:

2. Barrio en el que habitas:

3. ¿Dónde naciste (ciudad)?

4. ¿De dónde son tus padres?

5. ¿Quiénes viven contigo? (Marca con una x):

- Mamá
- Papá
- Un hermano
- Dos hermanos
- Tres hermanos
- Cuatro hermanos
- Más de cuatro hermanos
- Abuelos
- Tíos
- Otro

6. Señala las actividades que realizas con más frecuencia en tu tiempo libre:

- Ver televisión
- Practicar algún deporte
- Jugar en casa
- Jugar con otros amigos
- Usar videojuegos
- Navegar en internet
- Leer
- Ver películas

7. Marca con una x los aparatos que tengas en casa

- Televisión
- Computador
- Reproductor de DVD
- Reproductor de VHS
- MP3
- MP4
- Consola de videojuegos (Xbox, PSP, Nintendo DS u otra)

8. Ves películas... (Marca con una x)

- En las salas de cine
- Que dan en la televisión
- Que descargas de internet
- Que alquilas o compras y reproduces en un DVD
- En un cineclub
- En bibliotecas
- En el colegio

9. Cuando ves películas lo haces... (Marca con una x la opción más frecuente)

- Solo o sola
- Con tus hermanos o hermanas
- Con uno de tus padres
- Con ambos padres
- Con amigos
- Con tu novio o novia
- Con tus primos
- Otro

10. ¿Qué tipo de películas te gusta ver?

- De miedo (terror)
- De amor (románticas)
- De dibujos animados (animación)
- De acción
- Humor (comedia)
- De aventuras
- Pornográficas

11. ¿Qué tipo de películas NO te gusta ver?

- De miedo (terror)
- De amor (románticas)
- De dibujos animados (animación)
- De acción
- Humor (comedia)
- De aventuras
- Pornográficas

12. ¿Qué cosas no te gustan de las películas?

13. ¿Cuál fue la última película infantil que viste?

14. Para ti ¿cómo es el cine infantil o para niños y niñas?

