

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente
Área de Desarrollo Profesional Docente

Cine y Formación Docente 2005

Viernes 26 de agosto en San Fernando del Valle de Catamarca.

Cine y Formación Docente 2006

Viernes 25 de agosto en El Chilecito, La Rioja.

La "cultura infantil": ¿cómo abrir espacios para el diálogo intergeneracional?

Por Viviana Minzi

El filme "*Camino a casa*" se desarrolla en un recóndito pueblo de Corea. Sus protagonistas tienen fisonomía oriental y el idioma resulta indescifrable para un habitante de nuestras latitudes. Sin embargo, a pesar de las distancias geográficas e idiomáticas, algo nos acerca como espectadores a los personajes y conflictos de esta historia. Algo nos identifica con ese niño y esa anciana, con sus actitudes, preocupaciones o sentimientos. Es que ya desde el título, la película se presenta como metáfora de un tema que parece atravesar continentes: *las relaciones entre sujetos de distintas generaciones, el impacto que sobre ellas tiene el avance de la industria cultural global y la consecuente necesidad de reflexionar sobre los nuevos roles de la familia y la escuela en los procesos de socialización infantil*.

¿Qué nos cuenta el filme?

Un niño criado en la ciudad de Seúl debe convivir un verano con su abuela muda y de austero pasar a quien no conoce. Una casa precaria en una zona montañosa es el escenario de una interacción difícil, marcada - en principio - por la incomunicación. El pequeño llega a la aldea con su entorno urbano a cuestas. Con "su mundo" plagado de gaseosas, muñecos, figuritas, tecnología, pero escaso en diálogo, afecto y comprensión. Un mundo construido alrededor de productos y valores de la "sociedad de consumo" y condenado a perder sentido en el hábitat de senderos de tierra, analfabetismo, trabajo infantil, trueque y pobreza en el que habita su abuela. Los mundos del pequeño y de la anciana están en tensión permanente: el niño abre

una lata de "Coca" mientras su abuela carga sobre su espalda baldes para acarrear el agua; el pequeño lucha ansiosamente por encender un viejo aparato de televisión mientras la anciana contempla sin premura el paisaje; el chico cambia constantemente de ropa mientras su abuela viste siempre igual; el niño rompe la única pelela¹ de porcelana que hay en la casa, mientras que la viejita limpia metódicamente la precaria vivienda; el niño duerme bajo un acolchado multicolor inspirado en algún dibujo animado y la señora se cobija con una frazada maltrecha y de monótono marrón. Así, a lo largo de varias escenas, son las costumbres, los valores, las preocupaciones y los modos de ser de los personajes los que confrontan. Pero estas escenas no solo hablan de un niño asiático y su abuela, sino de modelos de vida y procesos culturales que - con diferencias según cada contexto - atraviesan las identidades de distintas generaciones en diversos lugares del mundo.

Durante la primera hora el filme nos enfrenta con un niño caprichoso, malhumorado, desbocado e impaciente consumidor. Un infante desobediente, astuto, irreverente y por momentos cruel. La anciana, en contra parte, se presenta rústica y bondadosa. Su no reacción y paciencia ilimitada parecen ser fruto de una imposibilidad de defensa frente a su incansable "agresor". Sin embargo, el devenir de las secuencias modifica este

¹ Es válido remarcar que la pelela es único objeto lujoso en ese entorno en el que los materiales que predominan son la madera, el barro, el aluminio desgastado y las telas remendadas. Se trata de un objeto que la anciana cuidaba con esmero.

planteo. Lentamente desde la pantalla comienza a aparecer el mundo "interior" del pequeño, su angustia y desprotección. El arsenal de productos del mercado se va agotando o rompiendo y el personaje debe empezar a conectarse con ese "otro mundo" del que desconoce sus reglas.² También en cámara lenta, la serenidad y la perseverancia del personaje adulto dejan de presentarse como debilidades para convertirse en pilares de una misión. A la anciana se le ha encomendado cuidar al niño. Y en la simplicidad de este mandato el personaje adulto no solo encuentra la guía para su acción, sino la base para entablar una relación de contención mutua. De este modo el filme nos obliga, como espectadores, a deconstruir el estereotipo de niño que en el inicio nos invita a edificar. Nos obliga, como adultos, a pensar en las características que hoy en día tiene el mundo en el que viven los pequeños (un mundo que no es igual al nuestro). Pero, por sobre todas las cosas, nos obliga como docentes y como padres a repensar cuál es nuestro rol en un contexto donde el niño es interpelado constantemente desde el mercado y donde la norma ya no se impone en torno al disciplinamiento, al deber y/o al sacrificio sino a través de la invitación al consumo, a la diversión y al placer.

¿Por qué el filme nos sirve para reflexionar sobre la relación entre la infancia, el mercado, la familia y la escuela?

Desde la mitad del siglo XX en adelante los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales han otorgado nuevas formas a la vida social. En estos tiempos no solo aumentaron los procesos de concentración económica, la precarización del trabajo, la pauperización de la población, sino también las posibilidades de acceso a la información, el número de televisores y computadoras en los hogares, la variedad de

configuraciones familiares y la circulación de discursos en defensa de los derechos de la juventud y de la niñez. Desde los años de posguerra en adelante, el rol de Estado, del mercado y de las distintas instituciones sociales (en todo nivel: local, nacional o global) fueron cambiando y, de su mano, las pautas de organización, la jerarquía de valores, los modelos de referencia, los deseos y las expectativas tanto de los individuos como de las comunidades en su conjunto. Es por ello que cuando nos preguntamos por las relaciones entre miembros de distintas generaciones ya no nos referimos solo a las interacciones de personas de edades diversas. La idea de "generación" no puede pensarse como una categoría exclusivamente biológica sino también cultural. Lo que distancia a un nieto de su abuelo no son 70 años cronológicos sino siete décadas de transformaciones culturales, sociales, políticas y económicas. Lo que distancia generacionalmente a un alumno de su maestro no son los cumpleaños que llevan festejados, sino las diferentes cosmovisiones del mundo que han construido a lo largo de su experiencia. Las marcas generacionales no se alojan o afloran, entonces, en cabelleras con o sin canas sino en las maneras de concebir el pasado, de transitar el presente, de imaginar el futuro, de desear, de soñar, de relacionarse con los demás y de presentarse ante los demás. En definitiva, en los procesos de constitución de la identidad propia y del colectivo de pertenencia que incorporan marcas de época.

La sociología clásica -a través del aporte de Talcott Parsons- asignó un lugar central a la familia, la escuela y la religión en las tareas de inculcar a los infantes las normas y valores necesarios para la vida adulta. En la definición tradicional de los procesos de socialización, las nuevas generaciones asumen como propios los valores sociales del orden existente para integrarse a él sin mayores dificultades. Esta concepción define un proceso sin fracturas ni interrupciones y da por sentado la continuidad ideológica intergeneracional. Una relación entre adultos y niños basada en la noción de transmisión de la cultura como proceso vertical e inalterable. Sin embargo, varias fueron las críticas

² El quiebre para el personaje pequeño se da cuando se agotan las baterías del juguete electrónico. Hasta el momento él se había refugiado en el aparato y había podido sobrevivir sin mucho contacto con su abuela, con los niños de la aldea o con el entorno.

teóricas al planteo parsoniano, especialmente porque este enfoque clásico relega la impronta que el contexto sociocultural deja sobre el proceso de socialización, a la vez que solo concibe la posibilidad de surgimiento de nuevos valores y reglas como acoplables a las preexistentes.

En las últimas décadas un proceso de discontinuidad generacional apareció con más evidencia y confirmó la crítica teórica. Ciertas disrupciones y discontinuidades emergieron entre modelos culturales de niños y jóvenes respecto de los adultos, de la mano de los medios de comunicación, el mercado, las nuevas tecnologías, el colapso de la eficacia simbólica de ciertos modelos pedagógicos tradicionales y las transformaciones en la concepción de juventud e infancia. Así, el lenguaje, los personajes considerados exitosos, el estilo del vestir, el modo de manejar el dinero, los grupos musicales de referencia, el rol de los niños dentro de las familias, el lugar otorgado a la educación, los modos de administrar premios y castigos o el lugar de la tecnología en el hogar cambiaron y con ellos la manera de construir subjetividad, de formarse como personas.

La actual es una época donde la noción de autoridad ha variado y con ella los deberes y obligaciones asignados tanto a niños como a adultos al interior de las diversas instituciones. Los niños ya no "deben callarse" cuando hablan los grandes, ya no deben ser víctimas de "una letra que con sangra entra", sino que deben ser atendidos en sus necesidades y defendidos en sus derechos. La propia idea acerca de qué es ser niño cambió porque ha caducado la idea de "largo plazo" en la que se sostenía gran parte de la socialización familiar y la experiencia de escolarización. Para la familia moderna, el niño de hoy era el hombre del mañana. Para la escuela moderna, el alumno de hoy era el ciudadano del mañana. El niño debía "esperar a ser adulto para ingresar en la sociedad". Para las distintas agencias del mercado, en cambio, el niño de hoy es un cliente. Las publicidades, los programas de TV, las vidrieras, los shoppings, los kioscos, Internet, lo reconocen y lo interpelan como sujeto en un presente. Al mismo tiempo, la revolución tecnológica -entre otros factores- modificó el valor social de la "tradición" y la propia idea de "transmisión cultural".

Actualmente es la innovación la que determina el desarrollo de las comunidades,

no ya los secretos que las generaciones anteriores develaban a las que las sucedían. Ya no es el "legado" de los adultos lo que mueve la maquinaria, sino "lo nuevo" y hasta "lo que está por venir". En términos de Margaret Mead, estaríamos transitando un momento de reconversión del modelo social y cultural. Un tránsito entre un modelo de sociedad moderna pre-figurativa (donde las pautas y valores se transmitían en forma casi inalterable de una generación a la siguiente) a una posfigurativa, donde las pautas sociales se modelan desde las nuevas generaciones. Donde el pasado ya no es la base para proyectar el futuro sino que es el presente la instancia que dictamina.

Todos estos cambios son el resultado de las dinámicas de la cultura, donde las distintas instituciones sociales (la escuela, la familia, la iglesia y -actualmente- distintas agencias del mercado) salen al ruedo con sus discursos definiendo qué es ser niños, qué es ser adulto, qué significa convivir. En algunas publicidades de los años 60 y 90 sobre productos escolares, estos cambios de discurso son claros. Las publicidades de los años '60, por ejemplo, reflejan-refuerzan la concepción moderna de infancia. Las sonrisas tiernas, las miradas dulces, las mejillas rozagantes resaltadas por la iconografía publicitaria de la época recuperan la imagen de niños frágiles, obedientes y dependientes. El docente aparece reiteradas veces en las publicidades del período acompañando a sus alumnos. Los niños-alumnos a través de sus sonrisas ingenuas reclaman la guía y la protección adulta. En la gráfica de los documentos del período aparece fuertemente marcado el sentimiento de amor y ternura del adulto frente al niño aún indefenso. En los años '90, en cambio, la publicidad resalta la figura de infancia hiperrealizada. Los chicos de los anuncios gráficos de fin de siglo son astutos, rápidos, independientes y superan, en mucho, las capacidades de los adultos. El niño adquiere autonomía de acción y reglas propias. Eso conduce a la reconfiguración de las relaciones de poder alumno-docente. El niño gana fuerza, la soberanía del docente se debilita. La clave: el menor ya sabe los secretos del "afuera", del "mundo real" (en este proceso los medios de comunicación tienen fuerte injerencia). En las publicidades de fin de siglo el adulto pierde espacio en "pantalla", el niño juega el rol principal (es

que quizás lentamente el adulto esté perdiendo campo en la conformación de la cultura). La iconografía sigue mostrando alumnos sonrientes, pero la sonrisa ya no es tierna sino socarrona. Resalta la figura del “pequeño monstruo” que ya no inspira cariño en padres y maestros. No suscitan en los adultos “protectores” demasiada necesidad de protección.

Al mismo tiempo, en los años 60, el discurso publicitario retoma los valores y normas promovidos por la escuela como estrategia de venta para sus propios productos. “*Listo para cumplir todo el año*”, “*El primero de la clase*”, “*Un escolar orgullo de su clase*”, “*Despacito...buena letra*” son slogans que acompañan las promociones de guardapolvos, zapatos o cuadernos escolares. Los valores de la institución escolar son los valores “legítimos” defendidos por la familia, por ello la publicidad los rescata como táctica comercial. La estrategia discursiva es prometer, asegurar que el producto permitirá alcanzar dichos valores. Hay un acuerdo social infranqueable y, por tanto, un argumento infalible para el mercado. En la década del '90, en cambio, algunos anuncios comienzan a hablar de aquellas cuestiones que el discurso pedagógico elude reconocer públicamente (o al menos en forma masiva): la anacronía de la escuela “moderna” en un mundo posmoderno. El discurso publicitario comienza a ubicarse por fuera de la escuela. Desde allí contribuye a deslegitimarla. Muchos anuncios que remiten a la escuela” comienzan a recurrir a “contra valores” para promover la venta de sus productos. La trampa, la copia, la rebeldía, el maestro anticuado, son los ‘argumentos’ desde los que la publicidad construye sus nuevas promesas: “innovación”, “actualización”, “modernización verdadera”, “un mundo 2000”. Muchas imágenes y slogans describen una escuela “sin rumbo”, “sin tutores”. El mercado de nuevos productos –sobre todo aquellos vinculados con las nuevas tecnologías de la información– se presenta como la alternativa a la escuela “anquilosada y vacía”. ¿Qué está enseñando la escuela? ¿Qué tiene el mercado para ofrecer?

¿Qué significa pensar al mercado como agente de socialización?

A diferencia de la concepción tradicional unidireccional a la que hacíamos referencia

anteriormente, en la actualidad la socialización infantil es concebida como un proceso complejo y multidireccional en el que intervienen simultáneamente diversos agentes sociales con los que los niños interactúan. Al decir de Steimberg y Kincheloe, en las sociedades occidentales contemporáneas la socialización y la acción pedagógica tienen lugar en diversos sitios sociales que incluyen la escolarización y la familia, pero no se limitan a ellas. Los lugares pedagógicos son aquellos donde el poder se organiza y despliega, incluidos las bibliotecas, la televisión, las revistas, los periódicos, los juguetes, los videojuegos, los libros, los deportes, los anuncios publicitarios. Muchas de las organizaciones que actualmente llevan adelante la pedagogía cultural no son organismos educativos sino entidades comerciales que no apuntan al bien social sino a la ganancia individual o corporativa. Los modelos sociales y los patrones de consumo desarrollados por las corporaciones y la publicidad habilitan a las instituciones comerciales como los “profesores” del nuevo milenio (Steimberg, 2000). Sin embargo, el mayor problema para la escuela y la familia no es el surgimiento de los medios de comunicación o la expansión del mercado *per se*, sino el conjunto de ideas sobre el mundo o los valores que ellos ponen en juego, en circulación. Valores que en muchos de los casos, y sobre todo a partir de los años '80, muestran un alejamiento significativo de los modelos tradicionalmente sustentados en las aulas o en los hogares. Para comprender el avance del mercado en los espacios sociales y culturales urbanos resulta interesante detenerse en algunos datos:

- En 1983 la televisión norteamericana comienza a difundir programas que se basan en juguetes. El primero fue *Heman and the Masters of the Univers*, seguido por otros que intentaron perpetuar la misma combinación de entretenimiento con ventas. En 1986 ya había más de 60 programas donde la revisión del material filmico estaba en manos de compañías de juguetes. La serie GI Joe, por ejemplo, incluía 90 programas de media hora que presentaban todos los personajes, vehículos y armas de la línea GI Joe de Hasbro.⁹ De allí que un aviso para

- anunciantes, la agencia inglesa Mattel, describió sin prejuicios a *Heman* como "un comercial semanal de media hora".
- A partir de los años 80, entonces, los fabricantes de juguetes del mundo comienzan a sostenerse en la televisión y a necesitar de ella: lo que no aparece en la pantalla chica corre riesgo de no ser incluido en la lista de compras de los niños. Ya a mediados de esa década el director administrativo de Tomy del Japón declaraba: "Usamos la televisión para impulsar nuestro negocio". Por su parte, uno de los responsables de la empresa que en la Argentina representaba a Warner y otorgó licencias de "Los Simpson" y "Pokemón" en 2000, revelaba: "Para crear un personaje primero hay que desarrollar una serie de televisión cuyo costo es aproximadamente de 500.000 dólares por cada media hora de dibujos animados. Un film puede llegar a rondar los 50 millones, y a esa cifra hay que sumarle 15 millones para realizar una buena campaña de marketing y publicidad". Hoy, en nuestro país, la industria del juguete moviliza 135 millones de dólares anuales.
 - El negocio de las licencias de superhéroes y personajes televisivos movía a comienzos de esta década en todo el mundo alrededor de 130.000 millones de dólares al año y en la Argentina esa cifra está cerca de los 400 y / 500 millones. "Las licencias de personajes de fantasía son herramientas competitivas que poseen la capacidad de convertir a cualquier artículo, que aparece como un commodity, un valor adicional inmediato, en un producto tematizado" afirmaba Alberto Wilesky, consultor de empresas del Grupo Estratégicos de Negocio. La clave del negocio radica en que los personajes de fantasía, de la misma manera que los famosos y los clubes de fútbol, son una marca, y como tales otorgan valor, generando en el consumidor un fuerte reconocimiento e identificación con el producto.
 - La compañía Walt Disney, por ejemplo, llevaba hasta 2004 más de 12 años instalada en nuestro país, desde donde manejaba todas las operaciones relativas al cine, distribución de videos y merchandising para América Latina. La marca del Ratón Mickey (que cumplió 72 años a comienzos del nuevo siglo) tenía 48 licencias en el mercado argentino.
 - La empresa Cartoon Network, por su parte, fue la que obtuvo los derechos de comercialización de los productos de la serie de dibujos animados "Pokemón". La propia firma definía al producto japonés como el fenómeno más grande de la historia del merchandising. El producto -destinado a un target de niñas y niños de 6 a 14 años- presentaba cifras sorprendentes en EEUU, donde hasta enero de 2000 se habían vendido 650 millones de figuritas. En el primer fin de semana de estreno, "Pokemon, the first movie" recaudó en este país más de 82 millones de dólares. "Tal fue el furor que el día del estreno la Secretaria de Educación de EEUU pidió a los padres que no dejaran faltar a sus hijos a la escuela. Sin embargo "fue un día histórico: el de mayor ausentismo del año", plantea una cronista de la Revista Mercado.
 - Hasta febrero de 2004, los cinco Harry Potter, por su parte, llevaban vendidos 230 millones de ejemplares en todo el mundo. El libro fue traducido a 61 idiomas. "Harry Potter y la Orden Fénix" alcanzó un récord histórico en su primer día de ventas online: el sitio Amazon.com registró 1.300.000 pedidos, lo que lo convirtió en el lanzamiento más vendido de la historia editorial. En Gran Bretaña el día de su aparición se despacharon dos millones de libros y en EEUU, en el primer fin de semana, 5 millones. En la Argentina, los cuatro primeros tomos vendieron 800 mil ejemplares.
 - En nuestro país, "Pantriste", generó 80 artículos distintos producidos por diversos licenciarios. La película "Manuelita" tuvo un costo de 5 millones de dólares y una inversión de 8 millones para publicidad. "Chiquititas", por su parte, tuvo 120 productos distribuidos entre 40 licenciarios. En la actualidad, Floricienta tiene más de 192 productos vinculados que van desde revistas, página web de ingreso restringido, figuritas con acceso a través de cuentas bancarias hasta zapatillas, galletitas o manzanas.

- Pero más allá de datos y números, comprender al mercado como agente de socialización significa entender que la industria de productos para niños, no solo inunda la vida de productos sino de ideas, de visiones de mundo en torno a ellos. Más allá de la capacidad de gasto, de las diferencias en las posibilidades de consumo material, existe un consumo simbólico compartido por muchos niños sin distinción de disponibilidad de recursos o "sector". El avance del mercado de productos para la infancia es un fenómeno que va más allá de la propia economía. Desde esta perspectiva, entonces, los niños consumidores no son solo quienes compran un producto, sino quienes "compran" un modelo cultural.

El mercado presenta productos y propone reglas para su uso. A través de la radio y básicamente de la televisión, intenta armar un mundo con significado. En este sentido, la alianza entre el mercado y la TV se vuelve fundamental. Desde el punto de vista cultural, los programas y las publicidades con sus personajes y objetos logran posicionarse como un "otro parafamiliar"³ A través del encendido permanente, la radio o la televisión producen un vínculo peculiar. Se trata de una instancia nueva que aporta vivencia de familiaridad, aun de parentesco, debido a la sistemática presencia de algún personaje mediático en el hogar. El público no desconoce la ficción que implica esta "familiaridad", pero no impide la generación de una relación de intimidad cercana a la de la amistad. Las publicidades y los programas de TV aportan a la construcción de este mundo reconocible y común. Los protagonistas de dibujos animados o anuncios se presentan como un "otro" conocido que contiene y acompaña. De este modo se convierten en transmisores de un conjunto de creencias. Desde el punto de vista cultural, los anuncios y los programas son los encargados de exponer modelos de conducta social vinculados con una economía de mercado. Así, se posicionan como guías "autorizadas para orientar el día

³ El "otro parafamiliar" es un concepto que utiliza Eva Giverti en su libro *Vivir en familia*, para caracterizar a los medios de comunicación y su rol central en el marco de la familia y de la sociedad.

a día del ciudadano/consumidor". Por encima de su función primaria en el mundo económico, entonces, las publicidades - a las que se suman otros géneros televisivos- cumplen una suerte de función educativa. Ellas no solo marcan qué cosas se deben tener y cuál es el modo en el que deben usarse, sino que -implícita o explícitamente- avanzan sobre los por qué y para qué de cada apropiación. Es así como los spots destinados a grandes o pequeños no solo venden productos sino que orientan respecto de actitudes frente a la vida, modos de convivencia, jerarquía de problemas y "paletas" de soluciones.

En síntesis, películas, programas de televisión o publicidades destinadas a los niños, no solo promocionan juguetes o explican cómo usarlos; ellos enseñan un modo de tener amigos, de comunicarse con los padres, de usar el tiempo libre y hasta de comprender los propios derechos. Por ello diremos que el mercado guioniza la vida infantil. Define qué es lo que los chicos desearán, a qué jugarán, sobre qué charlarán, sobre qué discutirán o agradecerán a sus padres, sobre qué compartirán con sus pares, qué pensarán, qué dibujarán, qué soñarán, qué pedirán a Papá Noel. El mercado escribe un guión sobre el cual los chicos podrán improvisar, más o menos, según su creatividad, su motivación ... pero plantea la escena, el tema y la utilería. Así como a comienzos y hasta mediados de este siglo el ecomundo de la infancia lo generaban la familia, la escuela y los pares, en la actualidad el mercado construye las fronteras del mundo infantil y demarca los límites con el mundo adulto.

¿Qué puede hacer la escuela y la familia, entonces, frente a este avance del mercado y los medios de comunicación?

En la actualidad la industria de productos para la infancia se ha convertido en arena de diferencia y/o conflicto intergeneracional. Las últimas décadas contribuyeron a una segmentación de la oferta cultural. Crecieron los canales con programación específica para niños, los aparatos de TV se dispersaron en los cuartos de las casas y los sitios "favoritos" se reprodujeron sin límites en Internet. Esta parcelación de la propuesta para el consumo generó cierta distancia entre pequeños y mayores. En muchos casos, los adultos no dominan la oferta que

el mercado abre a los niños y las demandas infantiles se responden sin límites ni parámetros de afinidad. La consecuencia: el desplazamiento de los adultos en las decisiones vinculadas al consumo de los más chicos. En un trabajo de investigación que estoy realizando con familias de clase media urbana de la Ciudad de Buenos Aires, son muchos los padres que admiten no conocer o no comprender los programas de TV o los productos que sus hijos les piden. La oferta del mercado es tan amplia que muchos padres no llegan a aprehenderla en su especificidad, dado el tiempo que ello implicaría. Las decisiones de compra, entonces, quedan en manos de los niños, quienes conocen a la perfección la superespecificidad de lo que se ofrece.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que estas discontinuidades entre las generaciones adultas y las más jóvenes promovidas por el mercado pueden resultar tanto un obstáculo para la integración como oportunidades para el cambio. El filo de las rupturas culturales radica en cuánto estas faciliten o dificulten la construcción de un espacio común. El discurso publicitario, a través de la descalificación del mundo adulto, la autonomía concedida a los niños, la representación de un mundo que excluye la convivencia entre nuevas y viejas generaciones, parece fomentar una visión de mundo que atomiza y parcela. Es que para la máquina del consumo, la segmentación intergeneracional es argumento para aumentar "nichos" y generar negocio. Pero el problema es que la distancia generacional promovida por el mercado de productos para niños devenga incomunicación y amenaza de desintegración cultural tanto presente como futura; que las distancias generacionales más que promover cambios obstaculicen la posibilidad para que niños, jóvenes y adultos conformen comunidad; que se vea reducido el piso común de los consensos mínimos que nos habilitan a sentirnos sujetos sociales y ciudadanos próximos y prójimos. De allí la importancia de retomar el mundo "extraescolar" y trabajarlo en el aula. La institución escolar sigue teniendo un peso muy importante en la socialización infantil, puede reconstituirse en fuente

proveedora de otros "productos", de otros valores. La propuesta, entonces, es retomar lo que propone la industria cultural para ayudar a los niños a apropiarse de ella desde otro lado, no para descalificarla sino para acercar una mirada más crítica y lograr ampliar la oferta cultural. El filme nos orienta en este sentido. Durante ese verano, la anciana de "Camino a casa" padece en carne propia las consecuencias del quiebre cultural, pero opta por el diálogo. A diferencia de la madre del pequeño, quien solo refuerza las distancias, ella opta por conocerlo, comprenderlo, satisfacerlo sin por ello por ello dejar de mostrarle su "camino". La secuencia donde la abuela prepara un pollo intentando satisfacer a su nieto, es el primer paso de integración entre dos mundos aparentemente irreconciliables. Ella quiere hacer "pollo frito" sin saber bien de qué se trata y el niño -a la larga- acepta que ese pollo hervido es lo único que por el momento su abuela le puede dar. Del mismo modo, el niño al despedirse de su abuela le deja sus preciadas postales para que ella pueda comunicarse en caso de necesitarlo o, simplemente, extrañarlo. La anciana busca conocer a su nieto pero no se pierde en el mundo del niño, lo integra al suyo. El niño no abandona su mundo, lo comparte. Ese es el diálogo que debiera abrir la escuela con la cultura infantil. Reconocerla como un espacio con códigos propios con el que se puede dialogar para construir nuevos lazos sobre él. Una vez que la escuela asuma que los productos del mercado y los medios de comunicación son parte de la vida cultural infantil, no podrá dejarlos de lado. Pero para ello necesitará reposicionarse en su planteo cultural amparándose en las potencialidades que posee y los medios de comunicación. Necesitará entonces:

- Abrir espacio al diálogo y la interacción cara a cara
- Conocer y adecuarse al contexto sociocultural
- Democratizar la oferta cultural
- Alfabetizar
- Formar habilidades de consumo crítico.

¿Qué podemos hacer los docentes?

Adoptar la actitud de la anciana. Recordar la misión de la escuela y dialogar críticamente

con el mundo construido desde la industria cultural. El abordaje crítico de la cultura infantil o de los medios de comunicación no implica ni la aceptación dócil ni el rechazo, lo que requiere es el acompañamiento de los docentes. Son ellos los que pueden orientar la mirada desnaturalizadora y fomentar una relación reflexiva con el consumo.

Pero una educación para el consumo requiere también algunas tareas,

procedimientos y actitudes para los adultos:

- Reflexionar sobre nuestros propios gustos y prácticas de consumo.
- Descentramos de nuestros propios gustos y costumbres de consumo para adoptar una actitud de apertura hacia las prácticas y consumos infantiles.
- Profundizar el acercamiento a los productos más consumidos y a los significados que los chicos otorgan a ello: sin conocimiento de los productos ni del sentido que los niños les dan, no se puede sostener una argumentación a favor o en contra de determinada práctica.
- Pensar en la educación para el consumo como un proceso paulatino basado en la negociación de significados.
- Transformarnos en un guía, un orientador de la reflexión sobre las prácticas y productos de consumo de los niños
- Convertirnos en fuente de alternativa cultural o lectura del mundo (brindar otras perspectivas para comprender los mismos problemas).
- Abrir espacio a las múltiples expresiones de la cultura infantil.
- Tener confianza en las potencialidades críticas y creativas de los niños.

¿Cuáles son los ejes a trabajar en el aula?

La escuela puede aportar al trabajo sobre la cultura:

- Deconstruyendo estereotipos creados por los medios y el mercado. Problematicando la cultura popular juvenil/infantil. Comprendiendo lo global. Revalorizando lo local.
- Dando espacio a diversidad de temas en la agenda de discusión que no aparecen en la industria cultural destinada a los más pequeños, pero que les preocupan.
- Ampliando la oferta cultural, es decir, el acceso a otras formas de la cultura que no circulan en los medios de comunicación ni en el mercado de productos masivos destinados a los más pequeños.
- Trabajando con la memoria, estableciendo un marco para pensar la relación pasado/presente y la proyección del presente al futuro. Alentando la mirada histórica e intergeneracional que es sumamente desnaturalizadora.
- Generando espacios para la transmisión y circulación de valores compartidos por la comunidad.
- Promoviendo una reflexión que lleve a evaluar la relación entre deseos, necesidades y prioridades a la hora del consumo, tanto de juguetes, alimentos, golosinas como de películas, revistas o programas de TV.

Todos estas líneas de trabajo pueden devenir en nuevos objetos o mensajes donde se pongan en circulación productos que hablen más de la integración generacional que de la diferencia como manera de reconstruir lazos sociales desde la escuela. Estas líneas de trabajo pueden desarrollarse en cualquiera de los niveles del sistema educativo actual.

Bibliografía

Amossy, Ruth. 2001, *Clichés y Estereotipos*, Eudeba, Buenos Aires.

Aries, Philippe. 1987, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus, Madrid.

Candioti de Zan, María Elena. 2001, *La construcción social del conocimiento. Aportes para una concepción crítica del aprendizaje*, Santillana, Buenos Aires.

Carli, Sandra. 1999. *De la familia a la escuela, infancia, socialización y subjetividad*, Santillana, Buenos Aires.

- Clark, Erik. 1988. *Los creadores del consumo: destapando la industria de la publicidad*, Sudamericana, Buenos Aires.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio. 1999. *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Lumen Humanitas, Buenos Aires.
- Giroux, Henry. 1996. *Placeres inquietantes, aprendiendo la cultura popular*, Barcelona, Paidós.
- Kincheloe, Joe. 1997. *Cultura infantil y multinacionales*, Morata, Madrid.
- Mc Neal, James. 1993. *Marketing de productos para niños*, Granica, Barcelona.
- Mc Queen, Humprey. 1977. *Australia Media*, Monopolis, Melbourne.
- Minzi, Viviana. 2003. *Las representaciones de infancia en la publicidad*, en Revista Comunicar n.º 20, Andalucía.
- Mora, Martín. 2002. *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*, en Atenea Digital, n.º 2.
- Narodowski, Mariano. 1994. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Aique, Buenos Aires.
- Ritzer, George. 1996. *La McDonalización de la sociedad: un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*, Ariel, Barcelona.
- Roitter, Mario. 1993. *Estudio Mamá Yo quiero*, UNICEF, Buenos Aires.